

Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 22

Herravälde. Är det bara killar eller?

Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia
för gymnasieskolan

(English Summary)

av Lotta Olvegård



GÖTEBORGS UNIVERSITET

TITLE: Lordship. Is that just guys? Second language readers encounter history textbook texts for high school.

SWEDISH TITLE: Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan.

LANGUAGE: Swedish (English summary)

AUTHOR: Lotta Olvegård

Abstract

This thesis explores and characterizes Swedish high school students' encounters with history textbook texts, with a focus on students having Swedish as their second language.

Reading history textbooks entails comprehending and learning not only the subject matter but also the specific language of history. In order to perform successfully in history as a school subject, Swedish high school students are expected to read texts in the field of history in an analytical and critical manner. However, difficulties in understanding written school-related texts is likely a contributing factor why many L2-students do not achieve the same marks as their L1-peers. These difficulties are investigated within the current body of work.

The results of this thesis are generated from two empirical studies. The first study investigates structural and lexico-grammatical features in five high school history textbooks, drawing on systemic-functional linguistics, SFL. The second study explores a number of L2 and L1 high school students' mediated encounters with their history textbook. The data for the second study is derived from two series of conversations with eleven L2- and L1-readers.

The results show that history textbook texts impose great linguistic demands upon the L2-readers. For example, in order to comprehend the texts the reader must have: a large and deep knowledge of vocabulary, an ability to analyze complex linguistic structures, and an ability to make inferences which is necessary for interpreting implicit information in addition to identification and tracking of historic actors within the texts. The L2-readers who struggle to comprehend the textbook texts, and/or do not share the textbook author's frame of references, use various textual and contextual resources to find clues in order to make meaning of the text. One important resource for the L2-readers to make meaning of the text is the reader's own interpretation of the teacher's expectations of the students' understanding of history as a school subject. However, both textual and contextual clues can lead readers to unexpected interpretations of the text contents.

KEYWORDS: High school, upper secondary school, reading in a second language, reading literacy, reading comprehension, text movability, history textbooks, subject specific literacy, subject specific language, school-related language, SFL, genre, discourse semantics, lexical relations

© Lotta Olvegård

DISTRIBUTION: Institutionen för svenska språket
Box 200
405 30 Göteborg

OMSLAGSBILD: Jordglob. Fotograf Julia Sjöberg (www.juliasjoberg.com)

ISSN: 1652-3105

ISBN: 978-91-87850-53-0

LÄNK TILL E-PUBLICERING: <http://hdl.handle.net/2077/34974>

SÄTTNING: Björn-Eric Abrahamsson

TRYCKNING: Repro Lorensberg, Göteborgs Universitet

Denna doktorsavhandling i humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL
Forskerskolan i utbildningsvetenskap
Doktorsavhandling 35

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskerskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.
www.cul.gu.se

Förord

Det är med blandade känslor jag skriver avhandlingens sista och första text; lättad över att ha kommit fram till slutet på avhandlingsvägen men också lite vemod över att de stimulerande, och på många sätt trygga, åren som doktorand nu är över.

Först och främst vill jag tacka er elever som tog er tid att läsa och prata historietexter med mig på er fritid trots att ni hade så mycket skolarbete! Ett lika stort tack till er lärare som släppt in mig i era klassrum och som pratat med mig om er undervisning. Jag måste uttrycka det som många före mig har skrivit: utan er hade det inte blivit någon avhandling.

Ett stort tack till mina handledare Per Holmberg, Inger Lindberg och Hans Landqvist. Per och Inger, ni har funnits vid min sida i många år nu. Tack för att ni inte gav upp utan alltid uppmuntrade mig med vänliga ord och konstruktiva förslag. Per, du är fantastisk på att knyta ihop mina osammanhängande idéer och tankar till tre punkter eller fält eller något annat strukturerat som ger det osammanhängande en struktur. Hans, du kom in lite senare i mitt avhandlingsarbete men dina lusläsningar och uppmuntrande små mejl har varit guld värda.

Tack Ulrika Magnusson för din granskning av mitt manus inför slutseminariet och dina konstruktiva kommentarer och förslag. Tack också till redaktörerna Andreas Nord och Barbro Wallgren Hemlin för era noggranna manuskriptläsningar.

Thanks Mary Schleppegrell at University of Michigan for giving me advice on my thesis project, and for letting me audit classes when I moved back to Ann Arbor.

Tack också till forskarskolan CUL och till alla doktorander där, framför allt temakordinatorer och doktorander i temat Lärande, text och språk. Karin

Sandwall, ett speciellt tack till dig som delade erfarenheterna som ny doktorand med allt vad det innebar av pirr, undran och glädje med mig. Det hade inte varit lika roligt utan dig!

Ett stort tack till alla anställda på Institutionen för svenska språket, inte minst till all administrativ personal för att ni alltid hjälpt mig med stort och smått när jag dykt upp på institutionen. Tack också till doktoranderna i institutionens doktorandförening för trevliga möten både på och utanför arbetstid.

ISA-gänget: ingen nämnd och ingen glömd. Tänk vad trevliga arbetskamrater och fikastunder gör för motivationen att skriva klart en avhandling! Tack för att ni funnits där när jag har kommit på korta eller längre besök! Marie Rydenvald och Ann-Christin Randahl: åh, vad skönt det har varit att få stänka och pusta men också att få skratta med er när vi kämpade oss igenom de sista tunga månaderna av skrivande. Marie, tack för att jag fick dela rum med dig! Vi fick allt en del gjort mellan småpratandet, eller hur?

Tack till min extrafamilj i Göteborg, Julia, Toby, Ester och Erin, för fredagsmys och middagar och massor av prat och skratt! Tack också Julia Sjöberg för att jag fick använda ditt fina foto på avhandlingens omslag!

Ett stort tack till Kungliga och Hvitfeldtska stiftelsen, vars stipendium gav mig möjlighet att avsluta min avhandling. Tack också till Lärarförbundet för stipendier som gjorde det möjligt för mig att delta på konferenser i Sverige.

Till sist, ett stort tack till min underbara kärnfamilj som alltid finns där för mig. Blair, thanks for believing in me and my ability to write this thesis, and for encouraging me to do what I needed to do to finish my work. Alice, Olof och Britta: ni vet hur kämpigt det är att byta land och undervisningsspråk och att inte alltid veta var man hör mest hemma, men ni vet också hur häftigt det är att ha mer än ett hemland och ett språk. Den här avhandlingen tillägnar jag er.

Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1. Flerspråkiga elever, skolans texter och lärande	1
1.2. Syfte, frågeställningar och centrala begrepp	4
1.3. Avhandlingens disposition	6
2. Tidigare forskning	7
2.1. Forskning om läsförståelse	7
2.1.1. Läsförståelse och skolämnet historia	8
2.1.2. Läsförståelse och lärobokstexter	10
2.1.3. Läsförståelse och ordförråd.....	11
2.1.4. Läsförståelse och inferens	12
2.1.5. Läsförståelse som textrörlighet	14
2.2. Läromedelsforskning	15
2.2.1. Språkliga utmaningar i läroböcker.....	15
2.2.2. SFL-studier om genrer och språk i historieämnets lärobokstexter	17
2.2.3. Diskurskritiska studier av läroböcker i historia	23
2.3. Undervisningens betydelse för läsförståelse.....	24
2.3.1. Språkutvecklande undervisning	24
2.3.2. Lärobokens roll i undervisningen i historia	25
3. Teoretisk ram	27
3.1. SFL: språk, text och lärande.....	27
3.1.1. Metafunktioner, situationskontext och register	28
3.1.2. Genre och lexikogrammatik.....	29
3.1.3. Diskurskritiska och didaktiska perspektiv på text	31
3.2. Teorier om språkanvändning och lärande.....	33
3.2.1. Domäner för lärande	33
3.2.2. Lärande på ett andraspråk.....	35
3.2.3. Stöttning	37
3.3. Teoretisk grund för begreppet textrörlighet	38

4. Material och metod	41
4.1. Sambandet mellan delstudie 1 och delstudie 2	41
4.1.1. Avhandlingsprocessen.....	42
4.2. Material för delstudie 1	42
4.2.1. Läromedel	43
4.2.2. Texter, textdelar och visuella textelement	44
4.3. Metod för delstudie 1	46
4.3.1. Analys av genrer.....	47
4.3.2. Analys av transitivitet.....	48
4.3.3. Analys av lexikala kategorier.....	51
4.3.4. Analys av sociala deltagare.....	52
4.3.5. Analys av visuella textelement	54
4.4. Material för delstudie 2	56
4.4.1. Datainsamling	56
4.4.2. Lärobokstext och tidningsartikel.....	58
4.4.3. Skola, undervisningsgrupp och elever	58
4.4.4. Frågeformulär.....	59
4.4.5. Klassrumsobservationer	59
4.4.6. Lärarintervju	60
4.5. Metod för delstudie 2	61
4.5.1. Samtal om text: bakgrund och genomförande	61
4.5.2. Textrörlighet	63
4.5.2.1. Analys av textbaserad rörlighet.....	63
4.5.2.2. Analys av associativ rörlighet.....	64
4.5.2.3. Analys av interaktiv rörlighet	65
4.5.2.4. Relationen mellan de tre typerna av textrörlighet	66
4.5.3. Analysens genomförande	66
4.6. Metodiska och etiska överväganden	69
4.6.1. Metodiska överväganden	69
4.6.2. Etiska överväganden	70
5. Delstudie 1: Genrer i lärobokstexter i historia	73
5.1. Genrer i hela läroboksmaterialet	74
5.2. Visuella textelement i hela materialet	82
5.3. Genrer i de olika läroböckerna	84
5.3.1. Epos Historia (Epos).....	86
5.3.2. Historien omkring oss (Hoo).....	89
5.3.3. Alla tiders historia Maxi (Maxi)	91
5.3.4. Människan genom tiderna (Mgt).....	93
5.3.5. Perspektiv på historien A (Perspektiv)	95
5.3.5. Sammanfattning: genrer	97

6. Delstudie 1: Språk i lärobokstexter i historia	99
6.1. Grammatiska deltagare: transitivitet	99
6.1.1. Transitivitet i hela läroboksmaterialet	100
6.1.2. Transitivitet i de olika läroböckerna i materialet	104
6.2. Grammatiska deltagare: lexikala kategorier.....	105
6.2.1. Lexikala kategorier i hela läroboksmaterialet	106
6.2.1.1. Icke-mänskliga grammatiska deltagare	106
6.2.1.2. Mänskliga grammatiska deltagare	111
6.2.1.3. Lexikala kategorier i olika genrer och processtyper	111
6.2.2. Lexikala kategorier i de olika läroböckerna	114
6.2.3. Sammanfattning: lexikala kategorier	118
6.3. Representation av sociala deltagare	119
6.3.1. Individer och grupper som representation av sociala deltagare	119
6.3.2. Plats och tid som representation för sociala deltagare.....	121
6.3.3. Abstrakta och metaforiska fenomen som representation för sociala deltagare.....	122
6.3.4. Representation av sociala deltagare i visuella textelement	124
6.3.5. Sammanfattning	127
6.4. Spårning av sociala deltagare i läroboken Epos	128
6.4.1. Sociala deltagare i rubriker och visuella textelement	128
6.4.2. Representationer av sociala deltagare i textdelarna.....	131
6.4.3. Spårning av sociala deltagare i Epos:1.....	132
6.4.4. Spårning av sociala deltagare i Epos:3	135
6.4.5. Sammanfattning	148
6.5. Lärobokstexter ur ett andraspråksperspektiv.....	149
6.5.1. Språkliga utmaningar i läroboksmaterialet	149
6.5.2. Lärandevägen i läroboksmaterialet	153
7. Delstudie 2: Gymnasieelevers möten	
med lärobokstexter i historia	
– med fokus på andraspråksläsare	157
7.1. Bakgrund: undervisning, lärobok och elevgrupp	158
7.1.1. Undervisningen.....	158
7.1.2. Läroboken	161
7.1.3. Elevgruppen	163
7.2. Textrörlighet i undervisningsgruppen.....	164
7.2.1. Lärobokstexterna	164
7.2.2. Textbaserad rörlighet i undervisningsgruppen	164
7.2.2.1. Sammanfatta innehållet i hela texten.....	165
7.2.2.2. Omformulera innehållet i enskilda grafiska meningar	166
7.2.2.3. Använda texten för ordförståelse	167

7.2.2.4. Fylla i tomrum i texten	169
7.2.2.5. Kritisera och/eller analysera innehållet i texten	172
7.2.2.6. Sammanfattning: textbaserad rörlighet.....	174
7.2.3. Associativ rörlighet i undervisningsgruppen	176
7.2.3.1. Associationer till egen erfarenhet och/ eller vardagskunskap	176
7.2.3.2. Associationer till undervisning i historia	177
7.2.3.3. Associationer till andra (kon)texter	178
7.2.3.4. Sammanfattning: associativ rörlighet	179
7.2.4. Interaktiv rörlighet i undervisningsgruppen	179
7.2.4.1. Medvetenhet om textens funktion och syfte.....	180
7.2.4.2. Medvetenhet om läsarens roll	181
7.2.4.3. Medvetenhet om författarens roll för texten	182
7.2.4.4. Sammanfattning: interaktiv rörlighet.....	184
8. Delstudie 2: Fyra andraspråksläsares möten med lärobokstexter i historia.....	185
8.1. Elev B.....	185
8.1.1. Samtalssituationen.....	186
8.1.2. Textrörlighet	187
8.1.3. Textbaserad rörlighet	188
8.1.4. Gränslandet mellan textbaserad och associativ rörlighet	192
8.1.5. Interaktiv rörlighet: ”allt hänger ihop”	194
8.1.6. Sociala deltagare	195
8.2. Elev G	196
8.2.1. Samtalssituationen	196
8.2.2. Textrörlighet.....	196
8.2.3. Textbaserad rörlighet	197
8.2.4. Gränslandet mellan textbaserad och associativ rörlighet	200
8.2.5. Författarens roll: ”han har förkortat allting”	200
8.2.6. Sociala deltagare	202
8.2.7. Skillnader mellan de två samtalen	203
8.3. Elev J.....	205
8.3.1. Samtalssituationen	205
8.3.2. Textrörlighet.....	205
8.3.3. Textbaserad rörlighet	206
8.3.4. Associativ rörlighet	209
8.3.5. Interaktiv rörlighet	209
8.3.6. Sociala deltagare	210
8.4. Elev K	210
8.4.1. Samtalssituationen.....	211

8.4.2. Textrörlighet	212
8.4.3. Textbaserad rörlighet	213
8.4.4. Associativ rörlighet	216
8.4.5. Interaktiv rörlighet: ”de ska va väldigt svåra ord”	216
8.4.6. Sociala deltagare	217
8.4.7. Skillnader mellan de två samtalen	218
8.5. Textrörlighet ur ett andraspråksperspektiv.....	221
8.5.1. Andraspråksperspektiv på textrörlighet	221
8.5.2. Lärobokstexternas betydelse för textrörlighet	224
8.5.3. Undervisningens betydelse för textrörlighet	227
9. Avslutande diskussion.....	231
9.1. Resultaten i sammanfattning	231
9.2. Didaktiska implikationer	235
9.3. Vidare studier	236
Summary	239
Källor	245
Material.....	245
Litteratur.....	246
Bilagor	271
Bilaga 1: Textdelar i läroboken Epos	271
Bilaga 2: Basfrågor i samtalsserie 1	274
Bilaga 3: Basfrågor i samtalsserie 2	276

Figurer

FIGUR 1:1 <i>Avhandlingens övergripande syfte, symboliserad genom en läsande elev, och avhandlingens båda delstudier, symboliserade genom en bok och ett textsamtal.</i>	4
FIGUR 2:1 <i>Lärandevägen i skolämnet historia (Coffin 2005, Martin & Rose 2008).</i>	22
FIGUR 3:1 <i>Grammatik och lexikon, två poler på en skala (Halliday 2004:43).</i>	30
FIGUR 4:1 <i>Rörelsen uppifrån-och-ner i analyser av strukturella och språkliga drag i lärobokstexterna.</i>	47
FIGUR 4:2 <i>Aktivt konstruerad materiell process med deltagarna aktör och mål.</i>	49
FIGUR 4:3 <i>Passivt konstruerad materiell process med deltagaren mål.</i>	49
FIGUR 4:4 <i>Materiell händelseprocess med deltagarrollen aktör utan agens.</i>	49
FIGUR 4:5 <i>Attributiv relationell process med deltagarrollerna bärare respektive attribut.</i>	50
FIGUR 4:6 <i>Identifierande relationell process med deltagarrollerna utpekad respektive värde.</i>	50
FIGUR 4:7 <i>Verbal process med deltagarrollerna talare respektive utsaga.</i>	51
FIGUR 4:8 <i>Mental process med deltagarrollerna upplevare respektive fenomen.</i>	51

FIGUR 4:9 Rörelse uppifrån-och-ner och nerifrån-och-upp i texten i analysen av sociala deltagare.....	53
FIGUR 4:10 Olika typer av referensbindningar (Källgren 1979:69ff., Nyström 2001:38ff., Eggins 2004:42ff.).....	54
FIGUR 4:11 Arbetsgång vid insamlingen av empiriskt material för delstudie 2.....	57
FIGUR 5:1 Antal textdelar i olika genrer i läroboksmaterialet i absoluta tal.....	74
FIGUR 5:2 Antal textdelar inom respektive genre fördelade längs axlarna temporalitet och kausalitet.....	76
FIGUR 5:3 Beskrivande textdel med funktionen att inleda textens tema (Epos:1).....	77
FIGUR 5:4 Redogörande textdel med funktionen att presentera textens tema (Hoo:3).....	79
FIGUR 5:5 Förklarande textdel som ingår i presentationen av textens tema (Perspektiv:4).....	80
FIGUR 5:6 Genrernas typiska roller som steg och faser i makrogenren ” historisk epokpresentation”.....	81
FIGUR 5:7 Grad av temporalitet och kausalitet i textdelarna i Epos.....	87
FIGUR 5:8 Grad av temporalitet och kausalitet i textdelarna i Hoo.....	89
FIGUR 5:9 Grad av temporalitet och kausalitet i textdelarna i Maxi.....	91
FIGUR 5:10 Grad av temporalitet och kausalitet i Mgt.....	93
FIGUR 5:11 Grad av temporalitet och kausalitet i Perspektiv.....	96
FIGUR 6:1 Fördelningen på de fyra processerna i respektive genre i läroboksmaterialet.....	103
FIGUR 6:2 Procentuell fördelning av de fyra processerna för respektive lärobok.....	104
FIGUR 6:3 Fördelningen mellan kategorier av mänskliga respektive icke-mänskliga grammatiska deltagare.....	106
FIGUR 6:4 Fördelning av grammatiska deltagare från respektive lexikal kategori i respektive genre i materialet.....	111

FIGUR 6:5 <i>Fördelningen mellan grammatiska deltagare i olika lexikala kategorier i respektive lärobok.</i>	113
FIGUR 6:6 <i>Lexikalt kategoriserade deltagare i inledande textdelar.</i>	114
FIGUR 6:7 <i>Lexikalt kategoriserade deltagare i temapresenterande textdelar.</i>	116
FIGUR 6:8 <i>Referensbindningar och deras förkortningar (Källgren 1979, Nyström 2001 och Eggins 2004).</i>	132
FIGUR 6:9 <i>Lärandevägen i det undersökta läroboksmaterialet.</i>	153

Tabeller

TABELL 2:1 <i>Lexikogrammatiska drag i historieämnets genrer i högre skolor.</i>	20
TABELL 3:1 <i>Register i tre domäner för språkande och skapande av kunskap (Macken-Horarik 1996, 1998).</i>	34
TABELL 4:1 <i>Sammanställning av antal textdelar och antal visuella textelement i materialets texter.</i>	45
TABELL 4:2 <i>Syfte och steg i historieämnets genrer (Martin & Rose 2008 & Christie och Derewianka 2008) (min översättning; se även avsnitt 2.2).</i>	48
TABELL 4:3 <i>Exempel på textbaserad, associativ respektive interaktiv textrörlighet i samtal.</i>	67
TABELL 4:4 <i>Olika typer av läsartolkningar.</i>	68
TABELL 5:1 <i>Sammanställning av visuella textelement i texterna.</i>	82
TABELL 5:2 <i>Visuella textelement i respektive steg i makrogenren.</i>	83
TABELL 5:3 <i>Sammanställning av genrer och textdelsrubriker i samtliga läroböcker i materialet.</i> 85	
TABELL 5:4 <i>Épos: Genrer, textdelar och visuella textelement i makrogenrens steg.</i>	88
TABELL 5:5 <i>Hoo: Genrer, textdelar och visuella textelement i makrogenrens steg.</i>	90

TABELL 5:7 <i>Mgt: Genrer, textdelar och visuella textelement i makrogenrens steg...</i>	94
TABELL 5:8 <i>Perspektiv: Genrer, textdelar och visuella textelement i makrogenrens steg.</i>	97
TABELL 5:9 <i>Sammanställning av genrer och temporalitet respektive kausalitet i respektive lärobok...</i>	98
TABELL 6:1 <i>Exempel på representationer av de viktigaste sociala deltagarna i materialets visuella textelement.</i>	124
TABELL 6:2 <i>Rubriker, visuella textelement och bildtext i texten i läroboken Epos.</i>	128
TABELL 6:3 <i>Lexikogrammatiska kedjor och referensbindningar i Epos:1.</i>	133
TABELL 6:4 <i>Epos:3: steg och indelad text med markerade representationer de sociala deltagarna: européer (understrykning), ursprungsbefolkning (fet stil) och boer (kursiv)...</i>	136
TABELL 6:5 <i>Referensbindningar mellan led i lexikogrammatiska kedjor för "européer", "afrikaner" och "boer" i händelseredogörelse 1 i Epos:3.</i>	139
TABELL 6:6 <i>Referensbindningar mellan led i lexikogrammatiska kedjor för "européer" och "afrikaner" i händelseredogörelse 2 i Epos:3...</i>	142
TABELL 6:7 <i>Lexikogrammatisk kedja och referensbindningar för lexikogrammatiska representationer för "Afrika som handelsvara"...</i>	145
TABELL 6:8 <i>Tre lexikalgrammatiska kedjor i Epos:3: "européer", "afrikaner" och "boer"...</i>	146
TABELL 6:9 <i>Sammanställning av språkliga strukturer som kan utgöra hinder för förståelse och lärande i materialets texter.</i>	149
TABELL 7:1 <i>Samtliga elever i undervisningsgruppen, deras språkliga bakgrund och antal samtal som de deltar i under studien.</i>	163
TABELL 7:2 <i>Textbaserad rörlighet i undervisningsgruppen.</i>	175
TABELL 8:1 <i>Sammanfattning av elev B:s textrörlighet.</i>	188
TABELL 8:2 <i>Sammanfattning av elev G:s textrörlighet.</i>	197

TABELL 8:3	<i>Sammanfattning av J:s textrörlighet.</i>	206
TABELL 8:4	<i>Sammanfattning av K:s textrörlighet.</i>	212
TABELL 8:5	<i>Sammanställning av strukturella och språkliga drag som kan utgöra hinder respektive underlätta textrörligheten i respektive textdel i Epos.</i>	226

1. Inledning

Det här kapitlet inleds med en bakgrund till avhandlingen (1.1). Därefter presenterar jag avhandlingens syfte och de frågeställningar jag vill besvara genom studien (1.2). Avslutningsvis redogör jag för avhandlingens disposition (1.3).

1.1. Flerspråkiga elever, skolans texter och lärande

I dagens Sverige finns det i de flesta klassrum och undervisningsgrupper flerspråkiga elever. Dessa elever har kunskaper i och om språk och om olika kulturer, kunskaper vars betydelse hela tiden ökar i dagens globaliserade samhälle. Flerspråkighet är med andra ord en tillgång som berikar inte bara den flerspråkiga individen utan även skolan och samhället som helhet. Skolan spelar därför en viktig roll i stöttningen av de flerspråkiga eleverna i deras språk- och kunskapsutveckling, inte bara för elevernas egen skull utan även för att tillföra skolan och samhället ny kunskap och nya perspektiv.

Den växande gruppen flerspråkiga elever i dagens skola (Lindberg & Hyltenstam 2012:34f.) rymmer stor variation vad gäller elevernas språk- och ämneskunskaper. Denna variation beror på faktorer som elevernas vistelsetid i Sverige, deras ålder vid ankomsten till Sverige, deras tidigare skolerfarenhet, deras språkliga bakgrund, föräldrarnas utbildningsbakgrund etc. (Hyltenstam & Milani 2012). Många flerspråkiga elever klarar sig mycket bra i skolan, på egen hand eller med hjälp av effektiv och stöttande undervisning av kunniga lärare (se t.ex. Damber 2010, Gibbons 2006) medan andra elever har svårigheter att följa hela eller delar av undervisningen i skolan (Lindberg 2011).

De flerspråkiga elevernas svårigheter att tillägna sig skolans skriftspråksbaserade språkbruk beror till stor del på de betydande skillnaderna mellan detta språkbruk och det språkbruk som kännetecknar muntlig vardaglig kommunikation (Cummins 2012, Halliday 1993). Att lära och läsa på sitt andraspråk innebär att man tillägnar sig ämnesinnehåll och ett nytt språk samtidigt, såväl det talade språk som används i klassrummet som det skolrelaterade språkbruk som utmärker det specifika skolämnet. Detta innebär stora språkliga utmaningar, inte minst i mötet med gymnasieskolans textvärldar, och det är en språklig förmåga som kan ta flera år att utveckla (Collier & Thomas 2004). Ungdomar som anländer sent till Sverige och till mötet med ett nytt språk har med andra ord ont om tid att tillägna sig det språk som behövs för att lyckas i skolan.

Resultaten från den senaste internationella PISA-studien (Skolverket 2013b) visar att många elever med utländsk bakgrund, oavsett om de är födda i Sverige eller utomlands, har en sämre läsförståelse än elever med svenska som förstaspråk¹ oavsett vilken socioekonomisk bakgrund eleverna har (Skolverket 2013b). Svårigheter att förstå skolans skriftliga texter är sannolikt en bidragande orsak till att många flerspråkiga elever inte når samma nivåer och inte får lika höga betyg som sina jämnåriga enspråkiga kamrater (Skolverket 2005, 2013a, jfr Magnusson 2011, Nygård Larsson 2011). Detta gäller inte bara ungdomar som kommit sent i skolåldern till Sverige utan även ungdomar som har gått många år i den svenska skolan.

Sämre skolresultat för andraspråkselever kan bero på bristande tillgång till kompetent språkpedagogisk handledning. Denna bristande tillgång tvingar eleverna att på egen hand brottas med de svårigheter som läsning av läroböcker, skriftliga prov och muntliga uppgifter medför. Detta leder till att många elever som undervisas på sitt andraspråk missgynnas i skolan och att de lämnar både grundskola och gymnasieskola med ofullständiga betyg (Skolverket 2005, 2013a). Detta resulterar i sin tur i begränsade möjligheter för de här eleverna att forma sin framtid genom att de inte får möjlighet att söka till högskola och universitet, och genom att de inte har goda möjligheter att hitta arbete på en arbetsmarknad med höga krav på utbildning och kunskaper i svenska språket.

Det är emellertid inte bara elever med svenska som andraspråk som har svårt att tillägna sig skolans texter. Skolans språk kan vara ett hinder för skolframgång även för elever med svenska som förstaspråk. Många elever från starkt dialektpräglade miljöer och/eller mindre studievana hem kommer till skolan med sämre förutsättningar att förstå och producera det språk som förväntas av dem i undervisningen (Gee 2001, Moje et al. 2004). T.ex. visar resultaten från PISA-studien

¹ Termen *infödda elever* är hämtade från PISA-studien 2009.

2009 (Skolverket 2010b) att läsförståelsen försämrats i gruppen svenska femtonåringar som helhet, men att skillnaderna mellan hög- respektive lågpresterande elever har ökat under 2000-talet. De lågpresterande eleverna har blivit fler medan andelen högpresterande elever är lika stort som tidigare (Skolverket 2010b). Detta innebär bl.a. att det blir allt viktigare att arbeta med skrivna texter och läsförståelse i skolans samtliga ämnen för att klyftorna mellan eleverna ska minska.

Ju högre upp i skolåren, desto större betydelse får den skrivna texten för elevernas lärande. Tillsammans med läraren är läroboken fortfarande en viktig informationskälla för eleverna (Ammert 2011b). Texterna i läromedlen ställer allt högre krav på elevens språkliga förmåga samtidigt som mindre tid läggs på gemensamma genomgångar och samtal om texter i grundskolans senare år och gymnasieundervisningen (jfr Shanahan & Shanahan 2008). Istället måste eleverna till stor del läsa läroboken och andra texter hemma på egen hand, vilket kan innebära en alltför stor utmaning för de elever som ännu inte har hunnit utveckla ett fungerande skol-relaterat språk. I min avhandling undersöker jag möten mellan ett antal en- och flerspråkiga gymnasieelever och några texter ur deras lärobok i historia, ett skolämne som i mycket hög grad konstrueras genom skrivna texter (Schleppegrell 2004, Veel & Coffin 1996).

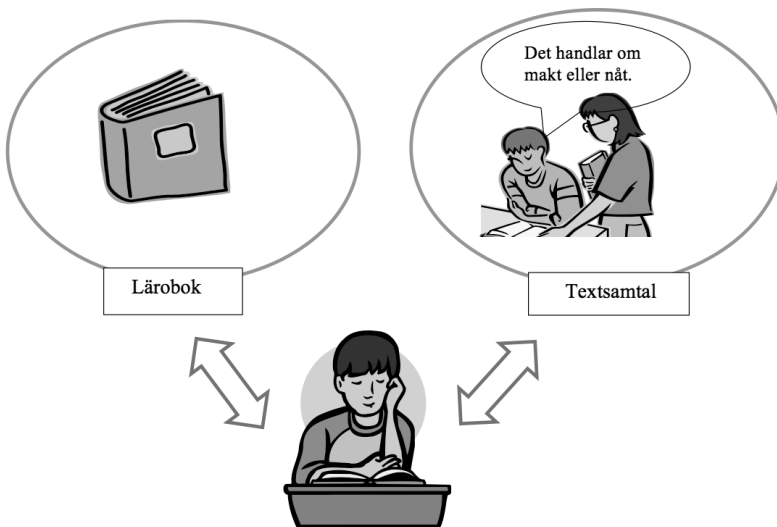
Under den tid som mitt avhandlingsarbete har pågått, har gymnasieskolan fått en ny läroplan, Läroplan för gymnasieskolan 2011, Lgy11, och historieämnet har, tillsammans med andra skolämnen, fått nya ämnesplaner med nya syften och betygskriterier (Skolverket 2010a). I den nya ämnesplanen för historia betonas i ännu högre grad än i den närmast föregående läroplanen för gymnasieskolan, Gy2000, kraven på elevernas förmåga att bl.a. kunna granska, tolka och värdera olika texter. Ämnesplanen för historia i Lgy11 betonar alltså vikten av god läsförståelse starkare än dess motsvarighet i Gy2000.

Kunskapen om flerspråkiga elevers läsförståelse behöver utvecklas (Kulbrandstad 1998). Likaså behövs mer forskning om läromedelsanvändning (Englund 2006), inte minst läroböcker i historia (Karlszon 2011), forskning om läsning av andra texter än skönlitteratur (Reichenberg 2012) samt forskning om elevers lärande i skolämnet historia (Schüllerqvist 2005). Jag hoppas att genom min avhandling kunna bidra till ökad kunskap inom dessa forskningsområden.

1.2. Syfte, frågeställningar och centrala begrepp

I min avhandling vill jag lyfta fram och synliggöra flerspråkiga elever och de skrivna texter som de möter i skolan, för att öka kunskapen om dessa elevers språk- och lärandesituation.

Avhandlingen, som består av två empiriska delstudier, har det övergripande syftet att ge en fördjupad bild av flerspråkiga elevers möten med några lärobokstexter i historia för gymnasieskolan. De två delstudierna presenteras i fyra resultatkapitel: språkliga analyser av lärobokstexter i kapitel 5 och 6 och läsarnas medierade möten med lärobokstexterna i kapitel 7 och 8. Kopplingen mellan det övergripande syftet och två delstudierna visas med hjälp av figur 1:1 nedan:



FIGUR 1:1 *Avhandlingens övergripande syfte, symboliserad genom en läsande elev, och avhandlingens båda delstudier, symboliserade genom en bok och ett textsamtal.*

Den ensamma läsaren i mitten av figur 1:1 ovan symboliserar avhandlingens övergripande syfte, att beskriva möten mellan andraspråkläsare och lärobokstexter. För att uppnå detta syfte analyserar jag i delstudie 1 lärobokstexter i historia, vilket symboliseras av boken i figuren ovan, och i delstudie 2 för jag samtal med elever om lärobokstexter, vilket symboliseras genom bilden på läsare, lärare och pratbubbla. De dubbelriktade pilarna i figuren representerar kopplingen mellan respektive delstudie och avhandlingens syfte.

För att kunna beskriva eventuella relationer mellan lärobokstexternas språkbruk och elevernas tolkningar av lärobokstexterna är syftet för den första delstudien att beskriva och belysa ett antal strukturella och språkliga drag i

ett antal lärobokstexter i historia för gymnasieskolan. Delstudien är en undersökning av hur lärobokstexterna struktureras utifrån följande frågeställningar:

- Vilka genrer finner man i läroböcker i historia för gymnasieskolan?
- Hur kan texternas lexikala kohesion vad gäller representationer av deltagare i texten karakteriseras?
- Hur kan deltagarna i lärobokstexterna karakteriseras grammatiskt respektive lexikalt i lärobokstexterna?
- Hur kan deltagarna i lärobokstexterna karakteriseras ur ett diskurssemantiskt perspektiv?

Den första och den andra frågeställningen gäller båda hur lärobokstexterna struktureras. I min användning av begreppet *genre* tar jag min utgångspunkt i den språkvetenskapliga teori som ramar in min avhandlingsstudie, systemisk-funktionell lingvistik, SFL (se avsnitt 3.1 nedan) och en av de definitioner av begreppet som används inom denna språkteori, nämligen *genre* som en ”staged goal-oriented, and purposeful social activity that people engage in as members of their culture” (Martin 1984:25; se även avsnitt 3.1.2 nedan). Begreppet *lexikal kohesion* står för relationen mellan olika lexikala element i en hel text och hur dessa element kopplar texten till dess verksamhet (t.ex. Eggins 2004:42ff.). I min avhandlingsstudie fokuserar jag de lexikala element som representerar textens deltagare (se avsnitt 4.3.4 nedan).

De två sista frågeställningarna gäller båda hur texterna byggs upp språkligt och med ett fokus på deltagarstrukturer i texterna. Jag skiljer här mellan *grammatiska* respektive *sociala deltagare*. Den förra termen hänvisar till en grammatisk struktur inom systemisk-funktionell lingvistik och den senare termen, *sociala deltagare*, är en diskurssemantisk term som betecknar de människor som texterna handlar om men som av olika skäl kan vara svåra att identifiera för läsarna.

Analysen av grammatiska deltagare beskrivs i avsnitt 4.3.2 och 4.3.3 nedan, och analysen av sociala deltagare beskrivs i avsnitt 4.3.4 nedan. Samtliga frågor i delstudie 1 ovan besvaras genom språkliga analyser av lärobokstexter i historia (se avsnitt 4.2 och 4.3 nedan).

Den andra delstudien syftar till att utforska en- och flerspråkiga gymnasieelevers situerade och medierade läsning av lärobokstexter i historia. För att uppnå detta delsyfte har följande frågeställningar formulerats:

- Finns det några samband mellan texternas strukturella och språkliga drag och läsarnas textrörlighet, och hur kan dessa samband i förekommande fall karakteriseras?
- Vilken roll spelar framställningen av deltagare i lärobokstexterna, lexiko-grammatiskt och diskurssemantiskt, för läsarnas textrörlighet?
- Vilka textuella och kontextuella resurser använder läsarna för att skapa mening i texterna?
- Kan man identifiera några skillnader mellan läsarnas sätt att möta texterna som kan hänföras till läsarnas språkliga bakgrund, dvs. huruvida de är första- eller andraspråkläsare?

Begreppet *textrörlighet* (t.ex. Folkeryd et al. 2006, Liberg et al. 2010) är ett centralt begrepp i delstudie 2, och det används för att beskriva läsarens sätt att närma sig och läsa lärobokstexterna. Den teoretiska basen för begreppet *textrörlighet* presenteras i avsnitt 3.3 nedan, medan den analytiska metod som används för att undersöka textrörlighet beskrivs och förklaras i avsnitt 4.5.2 nedan.

För att besvara frågorna ovan analyserar jag samtal med en- och flerspråkiga gymnasieelever om lärobokstexter i historia (se avsnitt 4.4 och 4.5).

1.3. Avhandlingens disposition

I kapitel 2 återfinns en forskningsöversikt där tidigare forskning med relevans för avhandlingens syfte och innehåll presenteras och kommenteras. I kapitel 3 beskrivs avhandlingens teoretiska ram. Här förklaras och definieras även några av avhandlingens nyckelbegrepp. Därefter redovisar jag i kapitel 4 material och metod för de båda empiriska delstudierna. Resultatredovisningen sker sedan i fyra kapitel, kapitel 5–8. I kapitel 5 och 6 presenteras delstudien ”Lärobokstexter i historia för gymnasieskolan”, och i kapitel 7 och 8 delstudien ”Gymnasieelevers möten med lärobokstexter i historia – med fokus på andraspråkläsare”.

Avhandlingen avslutas med kapitel 9. I detta kapitel för jag en sammanfattande diskussion om resultaten av de båda delstudierna i relation till varandra. Därtill diskuterar jag de didaktiska implikationer som resultaten kan innebära.

2. Tidigare forskning

I det här kapitlet presenterar jag tidigare forskning med relevans för avhandlingen utifrån dess syfte att beskriva möten mellan andraspråkläsare och lärobokstexter. Forskningsöversikten inleds med en presentation av forskning om läsförståelse med ett fokus på läsning på ett andraspråk (2.1). Därefter redovisar jag forskning om läromedel (2.2). Avslutningsvis presenteras studier som behandlar undervisningens betydelse för läsförståelse (2.3).

2.1. Forskning om läsförståelse

Liksom alla andra typer av språkande är läsförståelse situerad och kontextualiserad, dvs. den varierar mellan olika texter och mellan olika syften för läsningen (Halliday 2007:61; se vidare avsnitt 3.1). Trots det finns det relativt få studier där läsförståelse sätts in i en kontext och där flera faktorer kan undersökas. Istället tenderar läsforskning att utföras under experimentliknande och kontrollerade former, ofta med bearbetade texter. En stor del av den tidigare forskningen om läsning på ett andraspråk har baserats på kunskaper om läsning på förstaspråket (t.ex. Bernhardt 2003 och Lesaux et al. 2008). Detta förhållande har resulterat i en betoning av lästekniska färdigheter som avkodning och läshastighet, faktorer som är mindre relevanta när det handlar om andraspråkläsare (Kulbrandstad 1998, Lesaux et al. 2008, Cummins 2012), eller framhävande av lässtrategier som inte bygger på kunskap om andraspråkläsares specifika behov (Bernhardt 2005).

I det här avsnittet situerar jag först läsförståelse i skolämnet historia och lä-

robokstexter. Därefter redovisar jag forskning med fokus på ordförråd och inferens. Sist i det här avsnittet presenterar jag tidigare studier som bygger på begreppet *textrörlighet*, som är ett centralt begrepp i min egen studie av elevers möten med lärobokstexter.

2.1.1. Läsförståelse och skolämnet historia

Läsförståelse i skolämnet historia handlar inte bara om att förstå information i texter, utan även i lika hög grad om att se texters innehåll som urval och tolkningar, inte som objektiva fakta (Christie & Derewianka 2008:134, Fang & Schleppegrell 2008:13). Det handlar med andra ord inte bara om att förstå *vad* texterna handlar om, vilka händelser som skildras och vilka personer som uppträder, utan också om att förstå *varför* texterna handlar just om dessa händelser och personer. För den förra typen av förståelse gäller det att finna information i texterna, såväl explicit som implicit, medan den senare typen av förståelse handlar om att kunna problematisera innehållet och att vara medveten om att framställningarna är tolkningar och att människor kan se det förgångna ur olika perspektiv (Wineburg 1991, Hammond & Macken-Horarik 1999, Christie & Derewianka 2008).

Förmågan att kritiskt granska texter är ett av kriterierna för att få betyget A på kursen i Historia 1 i den svenska gymnasieskolan idag:

[Eleven kan] med säkerhet söka, granska och tolka källmaterial för att besvara frågor om historiska skeenden samt göra välgrundade och nyanserade reflektioner över materialets relevans. I värderingen utgår eleven från källkritiska metoder och värderar med nyanserade omdömen olika tolkningsmöjligheter av källmaterialet. (Skolverket 2010a)

Skillnader i fråga om hur elever förväntas använda och förstå texter i olika skolämnen utgår från förhållningssätt och normer inom den vetenskapliga disciplin som skolämnet i fråga om bygger på. Att kunna ”söka, granska och tolka” texter handlar med andra ord om att kunna ”läsa som en historiker” (Veel & Coffin 1996, Hynd et al. 2004, Shanahan & Shanahan 2008).

Shanahan & Shanahan (2008) jämförde hur experter i matematik, kemi och historia ser på texter i sina ämnen och vad de fokuserade i sin läsning. De båda forskarna fann stora skillnader mellan de olika ämnesföreträdarnas sätt att läsa texter. Medan matematikerna betonade närläsningar av texter, intresserade sig kemisterna främst för hur information kunde transformeras från en texttyp till en annan (Shanahan & Shanahan 2008:49). Historikerna i studien, som var vana vid att läsa många olika texter och texter med motstridiga tolk-

ningar, lade stor vikt vid författarna till, eller källan bakom texten, för att de som läsare skulle kunna bilda sig en uppfattning om eventuella förutfattade uppfattningar och underförstådda antaganden i texten. Historikerna var medvetna om att händelser i det förgångna är utvalda och tolkade av någon, och således måste värderas utifrån sin trovärdighet. Mot bakgrund av resultaten i studien hävdar Shanahan och Shanahan att denna typ av skilda vetenskapliga sätt att läsa texter bör ligga till grund för undervisningen i skolan, i syfte att träna elevernas ämneslitteracitet.

Flera studier visar emellertid att elever och studenter i historia inte alltid läser texter på det analytiska och kritiska sätt som förväntas av dem (Wineburg 1991, Nokes et al. 2007). Istället litar eleverna på att lärobokens innehåll är så väldokumenterat att det kan uppfattas som oemotsägliga fakta (Aamotsbakken 2010). Wineburg (1991) jämför en grupp historikers och en grupp gymnasieelevers läsning och bedömning av olika texter om det amerikanska inbördeskriget, och resultaten av studien visar tydliga skillnader mellan de två gruppernas läsning (Wineburg 1991:500). Trots att eleverna, som i studien beskrivs som högrepresterande, uppvisade en god funktionell förståelse av texterna, läste de samtliga texter som faktatexter och reflekterade sällan över innehållet eller kommenterade språkliga resurser som citationstecken och konstruktionen av deltagare i texten (Wineburg 1991:501f). Samma typ av instrumentell inställning till texter och läsning fann Torvatn (2004) i sin studie av grundskoleelevers läsning och arbete med lärobokstexter i samhällsorienterande ämnen (se även avsnitt 2.3). Torvatn kopplar detta sätt att läsa till betyg och bedömning i skolan. Istället för att läsa för att förstå och lära, läser elever för att få bra betyg. Detta innebär att de letar efter ”rätta svar” i läroboken, för att sedan antingen omformulera lärobokstexten eller kopiera den (Torvatn 2004:266).

Flera studier visar att elever, när de får undervisning i hur man läser som en historiker, kan gå från en uppgiftslösande inställning till ett mer kritiskt tänkande (t.ex. Hynd et al. 2004, Nokes et al. 2007). Hynd et al. (2004) lät en grupp universitetsstudenter läsa flera olika texter om Vietnamkriget samtidigt som de deltog i en s.k. ”learning-to-learn”-kurs. Undervisningen bidrog till att studenterna förändrade sitt sätt att läsa till ett mer ”historikerliknande” sätt, och att de dessutom förändrade sitt sätt att tänka på ämnesinnehållet.

2.1.2. Läsförståelse och lärobokstexter

För att kunna förhålla sig kritisk till innehållet i texter, måste man först förstå vad texterna handlar om; med andra ord måste man kunna identifiera och hämta information i texterna (jfr Hammond & Macken-Horarik 1999). I fråga om historia innebär detta bl.a. att läsaren ska förstå vilka händelser texten handlar om, vilka de historiska aktörerna är och vilka platser som händelserna utspelar sig på. Särskilt svårt att förstå skolans skrivna texter, såväl funktionellt som på ett ämnesspecifikt sätt, kan det vara för elever som läser och lär på ett andraspråk (se bl.a. Kulbrandstad 1998, 2003, Snow 2002, Fang et al. 2006). Kulbrandstad (2003) lyfter fram fem nyckelfaktorer som gör att läsning på ett andraspråk är svårt. Dessa är läsarens

- språkliga förutsättningar,
- lästekniska och lässtrategiska förutsättningar,
- bakgrundskunskap,
- insikt i vad det betyder att förstå en text samt
- insikt i sin egen läsning (Kulbrandstad 2003:229).

I sin undersökning av fyra andraspråkselevs läsförståelse av lärobokstexter i *samfunnsfaget* (motsvarande samhällskunskap, historia och geografi) för skolår 8 i den norska grundskolan fann Kulbrandstad (1998) att andraspråksläsarna förstod innehållet i texterna sämre än förstaspråksläsarna i studiens kontrollgrupp. Kulbrandstad kopplar andraspråksläsarnas bristande läsförståelse till språkliga utmaningar i lärobokstexterna, framför allt ordförrådet. Andraspråksläsarnas problem med att förstå många av orden i lärobokstexterna ledde dem in på fel tolkningsspår. Detta ledde i sin tur bl.a. till att de inte kunde göra nödvändiga inferenser för att förstå textens innehåll, eller att de gjorde felaktiga tolkningar av innehållet (Kulbrandstad 2003:216f.; jfr Nassaji 2003).

Kulbrandstads studie (1998) är en av få skandinaviska studier där andraspråkselevs förståelse av lärobokstexter undersöks kvalitativt, och den är därtill en av få studier där läsförståelse placeras i en kontext och, inte minst, i relation till texterna eleverna läser. Liksom Kulbrandstad relaterar Torvatn (2004) grundskoleelevs läsförståelse till språkliga drag i lärobokstexter. Torvatn lyfter i sin kvalitativa studie fram kopplingen mellan lärobokstexters struktur och elevs läsning och läsförståelse utifrån Rhetorical Structure Theory-analysis (t.ex. Mann & Thompson 1988). Resultaten indikerar bl.a.

att textens struktur spelar en roll för elevernas läsförståelse, men att textstrukturen inte är den enda faktorn som spelar roll (Torvatn 2004:260f.). Faktorer som elevernas bakgrundskunskap och syn på kunskap är också viktiga för läsförståelsen. Vidare framkommer i Torvatns studie att en relativt hög abstraktionsgrad och en bristande kohesion bidrar till att göra texten i studien svår att förstå för eleverna (Torvatn 2004:266).

2.1.3. Läsförståelse och ordförråd

Läsarnas ordförråd lyfts fram som en av de viktigaste faktorerna för läsförståelse i en rad studier, bland annat Bernhardt (2005), Koda (1994, 2005), Nation (2001), Zhang (2000, 2002), Kulbrandstad (1998) och Laufer (1997). Enligt flera studier behöver läsaren förstå minst 95 %, men allra helst 98 % för att innehållet i en text ska bli begripligt (Carver 1994, 2003, Nation 2001, Droop & Verhoeven 2003). Är en större andel av orden i den aktuella texten okända, minskar läsarens möjlighet att gissa eller inferera betydelsen av de ord läsaren inte förstår eftersom omgivande ord och kontext då inte ger den vägledning som behövs för att göra underbyggda gissningar (Bensoussan & Laufer 1984, Grabe & Stoller 1997, 2002, Kulbrandstad 2003, Enström 2004, 2013). Finns det för många okända ord i en text blir det också svårare för läsaren att avgöra vilka ord som är centrala för innehållet, och som läsaren därför ska lägga ner mest energi på att lära sig för att kunna förstå textens innehåll (Kulbrandstad 1998, 2003).

Att kunna ett ord handlar inte bara om att känna till ordets betydelse i en specifik kontext, utan det handlar även om att identifiera relationer mellan ordens former, betydelser och funktioner i texter så att språk-användaren kan använda rätt ord i rätt situation (Henriksen 1995:13, Albrechtsen et al. 1998:205, Zhang & Annual 2008:55, Schmitt 2008:333f., Golden 2009:28). Djupgående kunskap om ord innefattar kunskap om ett ords olika relationer till andra ord, såväl paradigmatiska (antonymer, synonymer, hyponymer, gradering) som syntagmatiska (kollokativa) relationer. Tillsammans med ett brett ordförråd, dvs. förståelse av ett stort antal ord, kan djupgående kunskap om ord stödja byggandet av nätverk i inlärares mentala lexikon, vilket sin tur ökar språk-användarens förmåga att både skilja mellan ord och finna likheter mellan ord (Haastrup & Henriksen 2000:222).

I en longitudinell studie över tre år undersökte Haastrup & Henriksen (2000) hur elever med danska som förstaspråk utvecklar kunskap av adjektiv på engelska. Forskarna beskriver tre faser i språkinlärares integration av nya ord till ett nätverk: 1) identifiering av ordet, vilket innebär att lyfta ut ordet från kontexten, 2) analys av ordet, vilket innebär att känna igen relationer mellan

olika ord i andraspråket samt 3) integration av ordet till tidigare kunskap, dvs. att kunna strukturera och vid behov omstrukturera relationer mellan ord i sitt mentala lexikon (Haastrup & Henriksen 2000:225). Haastrup och Henriksen konstaterar att varje fas kan innebära utmaningar för språkanvändaren. Det kan t.ex. vara svårt att skilja mellan ord som har liknande betydelse (exempelvis *varm* och *het*; jfr Haastrup 1991). Vidare kan det vara svårt att integrera ett nytt ord i språkinlärarens mentala lexikon eftersom det kan innebära att inläraren måste omvärdera och omstrukturera tidigare kunskap om ordet (Haastrup & Henriksen 2000:227).

Nygård Larsson (2011) undersöker i sin avhandlingsstudie texter och språkbruk i skolämnet biologi för gymnasieskolan. Av resultaten framgår hur eleverna ställs inför höga krav på kunskap om lexikala relationer och semantiska samband, både i sin läsning av lärobokstexten och i sitt eget skrivande. Elever som inte uppfattar relationer som bygger på synonymer eller antonymer får stora svårigheter att tillägna sig innehållet i skrivna texter eftersom dessa relationer är nödvändiga i biologi för att kunna jämföra och kontrastera. Ett par exempel på sådana samband är olika kontrasterande relationer i en beskrivning av nässeldjur, t.ex. sambandet mellan de lexikogrammatiska enheterna "simmar" och "lever stillasittande" eller mellan "nedåtriktad mun" och "riktar munnen uppåt" (Nygård Larsson 2011:132).

Att lära sig nya ord tar tid och kraft visar flera studier om ordinläring, bl.a. Haastrup och Henriksen (2000) och Wesche och Paribakht (2000). Det räcker inte heller att "bara" läsa mycket, vilket är det råd många andraspråksinlärare ofta får på frågan hur de ska lära sig ord. Flera studier visar att elever behöver stöttande undervisning i ordinlärningsarbetet (bl.a. Wesche & Paribakht 2000, Laufer & Hulstijn 2001, Hill & Laufer 2003, Soto Huerta 2012, Webb & Chang 2012). Wesche & Paribakht (2000) jämförde ordinläring genom läsning, i vilken hälften av deltagarna endast läste, medan den andra hälften av deltagarna också fick göra ordinlärningsuppgifter. Resultaten visar att läsarna som fick uppgifter i anslutning till läsningen lärde sig orden på ett mer djupgående sätt, och de ökade därmed sina möjligheter att använda dem i egen produktion (Wesche & Paribakht 2000:199). Deltagarna i gruppen som endast läste ignorerade omkring hälften av de ord som de identifierade som okända, och de försökte gissa betydelsen för många andra ord trots att de hade tillgång till ordböcker.

2.1.4. Läsförståelse och inferens

En bred och djup kunskap om ord är inte bara viktigt för att förstå det som finns i texten, utan en sådan kunskap är också viktigt för att förstå det som

inte finns i texten i fråga, dvs. den information som kräver att läsaren kan inferera. Inferens handlar om de olika samband läsare måste hitta både i texter och mellan text och tidigare kunskap för att kunna tolka innehållet i texter (Albrechtsen et al. 2008:69f.). Att kunna göra inferenser är nödvändigt i all slags kommunikation, såväl muntlig som skriftlig, och infererandet görs för det mesta automatiskt. I läsningen av mer komplexa texter blir dock kravet på inferens en större utmaning (Haastrup 1991, Kulbrandstad 1998, Vaurio 1998, Snow 2002, Schleppegrell 2004, Albrechtsen et al. 2008, Lundberg & Reichenberg 2008, Aamotsbakken 2009). Dessutom kan inferenser som är självklara för en förstaspråkläsare av olika skäl orsaka problem i läsning på ett andraspråk (bl.a. Bernhardt 2003:133). Det handlar framför allt om att andraspråkläsare inte hunnit utveckla sitt ordförråd, men problemet kan också bero på att författare och läsare inte delar bakgrundskunskap om ämnet för texten eller att läsaren inte är tillräckligt förberedd för texten som ska läsas (Schleppegrell 2001:452f.).

Nassaji (2007) beskriver tre nivåer av inferensprocesser:

- att koppla samman text med bakgrundskunskap,
- att koppla samman olika delar av texten med varandra samt
- att koppla kända element till okända element (Nassaji 2007:85f.).

När man som läsare gör inferenser kan man antingen utgå från ett makroperspektiv på texten och låta sin kunskap om världen leda till inferenser i texten, eller utgå från ett mikroperspektiv och låta textens ord leda till inferensen (Albrechtsen et al. 2008:78). Ytterligare en möjlighet är, som Haastrup (1991) visar i sin studie av andraspråkselevers lexikala inferens och textförståelse, att läsaren använder flera olika resurser, både textuella och kontextuella, som språkliga ledtrådar i texten, kunskap om världen, medvetenhet om kontexten och relevant språklig kunskap (Haastrup 1991:13). Haastrup använder termen "informed guesses" för att lyfta fram att gissningar baseras på en rad olika ledtrådar, och att de alltså inte sker på måfå.

Nassaji (2003), vars studie bygger på Haastrup (1991), visar hur vuxna andraspråksinlärares användning av olika strategier och kunskapskällor påverkar deras förmåga att göra lexikala inferenser i texter. Med hjälp av deltagarnas "tänka-högt"-protokoll under den egna läsningen identifierade Nassaji ett antal olika strategikategorier och kunskapskällor. De mest använda, och också mest framgångsrika, strategierna var omläsning av ett ord eller av en mening eller ett stycke. De mest använda kunskapskällorna var läsarens kunskap om världen och morfologisk kunskap om ett ord, av vilka den sista var mest effektiv

(Nassaji 2003:658). Resultaten av studien visar först och främst att det generellt var svårt för deltagarna att inferera ords betydelse utifrån kontext och co-text även när läsarna använde de strategier och kunskapskällor som fanns till förfogande. Studien visar också att olika strategier bidrog på olika sätt till framgångrik inferens, men att ingen strategi eller kunskapskälla på egen hand var en hjälp för läsaren. Framgångsrik inferens var mer relaterat till kvalitet än till kvantitet i fråga om de strategier som användes och till hur deltagarna kopplade samman strategier och kunskapskällor (Nassaji 2003:652, 660).

2.1.5. Läsförståelse som textrörlighet

Begreppet *textrörlighet* (t.ex. Liberg et al. 2010; se avsnitt 3.3 och 4.5) som alltså ligger till grund för min undersökning av andraspråkläsares möten med lärobokstexter (se kapitel 7 och 8) beskriver läsares möte med texten ur ett vidare perspektiv än läsförståelse, och omfattar även t.ex. associationer och läsarens medvetenhet om textens genre, andra läsare etc. I avsnitt 3.3 presenteras begreppets teoretiska bakgrund, medan jag i avsnitt 4.5.2 beskriver den analytiska modell som används i delstudie 2.

Textrörlighetsbegreppet har använts i en rad nyare svenska studier om såväl läsning som skrivande i olika skolämnen och under olika skolår. Fokus för studierna varierar, och resultaten visar bl.a. att textrörlighet, liksom läsförståelse, varierar beroende på text och situation. Studierna visar t.ex. att textrörlighet påverkas av olika typer av och grad av mediering (Ingemansson 2007, Andersson & Halleson 2012), individuella förutsättningar som intresse och engagemang för texten (Ingemansson 2007, Lyngfelt 2013) samt textens innehåll och abstraktionsgrad (Edling 2006, Folkeryd 2006, af Geijerstam 2006).

Edling (2006), Folkeryd (2006) och af Geijerstam (2006), som tillsammans med Caroline Liberg utarbetade textrörlighetsbegreppet (bl.a. Liberg et al. 2010), byggde sina studier av elevers textrörlighet i olika skolämnen och i olika skolår på material insamlat i projektet ”Elevers möte med skolans textvärldar” (se t.ex. af Geijerstam 2006:15). I projektet samlade man in och analyserade läroboks- och elevtexter och samtalade med elever om texterna. Edling (2006) fann bl.a. att lågpresterande elever generellt sett visade en lägre textrörlighet än högpresterande elever och att deras textrörlighet låg på låg nivå i samtliga undersökta skolår, i detta fall år 5 och 8 i grundskolan och andra året i gymnasieskolan. Textrörligheten var lägst vid läsning av texter i naturorienterande ämnen och högst vid läsningen av skönlitterära texter inom svenskämnet, vilket Edling framför allt kopplar till den höga abstraktionsgraden i de förra texterna.

I Edlings kvantitativt inriktade studie lyfts inte textsamtalens eventuella be-

tydelse för elevernas textrörlighet fram, utan textrörlighet framställs snarare som en individuell position i läsning av en specifik text. I Anderssons och Hallessons studie (2012) understryks samtalets potential som en medierande resurs för textrörlighet i en grupp. De båda forskarna undersöker hur olika text-samtal i skolämnen svenska och historia genererar olika typer och olika grader av textrörlighet. I textsamtal med tydlig textanknytning var den textbaserade rörligheten högre än i samtal med svag anknytning till texten, och detta gällde oavsett om samtalet leddes av en lärare eller av eleverna själva. Under lärarledda samtal fann Andersson och Halleson även interaktiv rörlighet i samtalet, medan det elevledda samtalet genererade associativ rörlighet i gruppen.

Liksom Andersson & Halleson (2012) lyfter Ingemansson (2007) fram samtalets betydelse för läsarens förmåga att röra sig i text. Ingemansson, som undersökte yngre elevers rörlighet i text utifrån Langers (1995, 2011) beskrivning av olika faser (se avsnitt 3.3), konstaterar att det inte räckte med god förförståelse om innehåll och ämne för att läsaren skulle kunna röra sig i texten utan att det också var viktigt att samtala om texterna. Särskilt viktigt var detta för de svagare läsarna, som framför allt behövde hjälp att ta sig in i texten, dvs. den andra fasen av de fyra faserna i Langers modell (se avsnitt 3.3).

2.2. Läromedelsforskning

I det här avsnittet presenteras inledningsvis forskning om språkliga utmaningar i läroböcker, med fokus på läroböcker i historia. Därefter presenteras deskriptiva studier av läroböcker i historia. Avsnittet avslutas med en presentation av forskning om genrer och språkliga drag i historietexter inom ramen för systemisk-funktionell lingvistik (se även avsnitt 3.1).

2.2.1. Språkliga utmaningar i läroböcker

Den största språkliga utmaningen för många läsare är ofta orden i en text, framför allt vid läsning på ett andraspråk och framför allt vid läsning av texter som hör hemma i en annan kunskapsdomän än den vardagliga, vilket lärobokstexter gör (jfr Macken-Horarik 1996, 1998). Lärobokstexter är generellt sett lexikalt täta texter, dvs. en stor del av ordförrådet byggs upp av lexikala enheter som substantiv och verb, medan grammatiska enheter som konjunktioner och pronomen spelar en mindre roll.

Ordförrådet i lärobokstexter skiljer sig från de ord som elever möter och använder i vardagen. Också då texterna innehåller ord som eleverna använder

i vardagligt tal, kan de ha en annan betydelse i skoltexten, som *teckna* eller *hamnar*, eller de kan vara ord som har olika betydelse i olika skolämnen, som *leder* (Lindberg 2011:18). De ord i läroböcker som vållar mest problem för andraspråksläsare är skriftspråkligt ämnesneutrala ord, dvs. ord som eleverna inte hör eller använder i vardagliga sammanhang men som varken tas upp på ämneslektionerna eller förklaras i läroböckerna eftersom lärare och författare räknar med att eleverna redan känner till dem (Golden 1984, Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007, Enström 2004, 2013). Exempel på sådana ord är *företrädare* och *uppgång*. Läroböcker i geografi och historia innehåller fler ord av den här typen än t.ex. läroböcker i naturorienterande ämnen (Golden 1984), och lärobokstexterna i dessa ämnen kan därför upplevas som språkligt mer utmanande eftersom läsningen inte stötts genom ord- och begreppsförklaringar i undervisningen. Samtidigt kan lärobokstexter i historia ge sken av att likna vardagsspråket eftersom de, till skillnad från en text i en lärobok i fysik eller kemi, endast innehåller ett fåtal tekniska termer (Martin 1991).

En ordklass som ofta får alltför liten uppmärksamhet i skolans arbete med ordförståelse i språk- och ämnesundervisning är verben (Viberg 2004:203). Verb kan ofta användas i fler kontexter än substantiv, vilket gör det svårare att knyta dem till ett bestämt ämne. Detta kan i sin tur göra verben svårare att placera i specifika semantiska nätverk och därmed göra dem svårare för andraspråksläsare än för förstaspråksläsare att förstå och lära in (Enström 2013:185).

En annan särskild utmaning för andraspråksläsare är metaforer, som är vanligt förekommande i historietexter (Shanahan & Shanahan 2012). Läsaren behöver här dels förstå ordens bokstavliga betydelse, dels kunna tolka den bildliga betydelsen (Kulbrandstad 1998, Golden 2005, 2009, Askeland 2006). Ett känt exempel är rubriken "Medaljens baksida" i Kulbrandstad (1998) som andraspråksläsarna i den aktuella studien hade stora problem med att tolka. Härigenom fick de problem med sin förförståelse av innehållet i den aktuella texten. Däremot tjänade samma rubrik som ingång till texten för de elever som hade norska som förstaspråk (Kulbrandstad 2003:213f.). Goldens (2005) studie visar emellertid att det inte är lexikala metaforer i allmänhet som är problemet, utan de metaforer elever sällan möter i andra sammanhang än skolans, liksom även bildsvaga metaforer och flerordsuttryck.

Den språkliga utmaningen ligger inte bara i antalet okända ord i en text utan den ligger också i relationerna mellan orden i texten (Hastrup 1991, Hastrup & Henriksen 2000, Nygård Larsson 2011, 2013). Relationerna byggs upp lexikalt, genom referenter i texten, till skillnad mot talat, kontextinbäddat språk, där man kan referera med hjälp av pronomen som *den där* eller pronomen med bestämningar som "han som står där borta" etc. (Achugar & Schleppegrell 2005). Det här förhållandet gör att det kan vara svårt att identifiera betydelsereationer mellan olika ord och uttryck i texter, särskilt om många av orden

är okända för läsaren. Dessutom skapas det ofta i skrivna text samband mellan ord och innehåll inne i satser och meningar, medan talat språk istället företrädesvis bygger samband mellan satser och meningar. Detta gör att ovana läsare kan få problem med att följa textens ”röda tråd”.

Bland språkliga svårigheter som forskningen om lärobokstexter uppmärksammat finns till sist också bristande koherens. Detta problem lyfts fram i ett flertal studier (t.ex. Reichenberg 1998, Torvatn 2004, Aamotsbakken 2006). Reichenberg (1998) visar i en studie om koherens och läsning på ett andraspråk att man genom att öka koherensen i en text kan minska skillnader i läsförståelse mellan första- och andraspråkselever (Reichenberg 1998:32). Eleverna i Torvatns (2004) studie (se avsnitt 2.1.2) kan lättare återge enskilda detaljer från läroboken än att förklara större sammanhang i texten, vilket Torvatn bl.a. kopplar till bristande koherens i texterna.

Bristande koherens har också konstaterats vad gäller samspel mellan bilder och verbaltext. Ett oklart förhållande mellan bilder och verbaltext kan leda till förvirring snarare än stöd för förståelsen (Lundberg 2010:86ff.), särskilt om bilderna saknar bildtexter. Bilderna kan också ha en annan betydelse än verbaltexterna, vilket kan kräva olika typer av läsförmåga (Løvland 2006:111, Eriksson 2009). Till exempel kan värderingar som förmedlas genom bilder vara svårare att uppfatta än värderingar i verbaltexter (Løvland 2006:113). Eriksson (2009) visar att lågpresterande elever ofta söker stöd i bilder, även om de har svårt att förstå och tolka bilderna, och Eriksson varnar därför för att överskatta bildens betydelse för förståelse.

2.2.2. SFL-studier om genrer och språk i historieämnets lärobokstexter

Fyra tidiga SFL-studier, nämligen Eggins, Wignell & Martin (1993), Wignell (1994), Veel & Coffin (1996) samt Caroline Coffins avhandling (2000, jfr också Coffin 2005, 2006a, 2006b) har spelat särskilt stor roll för dagens kunskap om historieämnets genrer och språk, och de har legat till grund för senare studier av historieämnets skriftliga textvärld, bl.a. Schleppegrell (2004) och Christie & Derewianka (2008). För min egen studie av lärobokstexter i historia (se kapitel 5 och 6) stöder jag mig på dessa studier vad gäller val av skolämne, typ av texter och analysmetoder. Likaså stöder jag mig på senare amerikansk SFL-forskning om genrer, register och lexikogrammatik i lärobokstexter i historia, som Fang, Schleppegrell och Cox (2006), Achugar & Schleppegrell (2005) och Schleppegrell och Oliveira (2006).

Eggins et al. (1993), Wignell (1994), Veel & Coffin (1996) och Coffin (2000)

bygger samtliga sina studier på det empiriska material som samlades in under 1990-talet inom projektet Write It Right (WIR) i Australien.² Undersökningar av materialet, som består av ett stort antal läroboks- och elevtexter samt andra skrivna texter från olika skolämnen, visar bl.a. att även om några genrer finns representerade i en rad olika skolämnen, som t.ex. återgivning, gestaltar sig samma genre på olika sätt mellan olika skolämnen. Inom WIR-projektet har fokus därför legat på att beskriva språkliga strukturer i olika skolämnen för att kunna analysera de språkliga krav som ställs på elever i respektive skolämne. Bland annat fann forskarna att elever i skolämnet historia inte tränades i att arbeta med för ämnet viktiga genrer som förklaringar eller argument eftersom man främst fick skriva någon typ av narrativa texter (bl.a. Veel & Coffin 1996, Coffin 2000).

Uppfattningen att skolans olika skolämnen byggs upp av genrer med olika syften och funktioner (Wignell 1994:355) är grundläggande i forskningen om genrer inom SFL (se avsnitt 3.1). Studier av genrer inom skolämnet historia, bl.a. Eggins et al. (1993), Wignell (1994), Veel & Coffin (1996) samt Coffin (2000, 2005) visar hur abstraktionsnivån i genererna successivt höjs när vissa språkliga och strukturella drag i genererna förändras. Denna språkliga och strukturella förändring sker samtidigt som innehållet i texterna förändras och detta ställer större kognitiva och kunskapsmässiga krav på eleverna. Den största förändringen språkligt och innehållsmässigt har forskarna observerat i skolans mellanår (jfr *The forth grade slump*, Chall et al. 1990 och *SO-chocken*, Liberg 2006, jfr Malmbjer 2013). Detta är anledningen till att forskarna i ett flertal studier fokuserar genrer i lärobokstexter i skolans högre skolår när eleverna på allvar inleder sitt "lärlingsskap" i de olika skolämnena (Wignell 1994:356).

SFL har urskilt tre typer av genrer i lärobokstexter. För det första genrer som mer eller mindre abstrakt hanterar och/eller förklarar historiska förlopp, för det andra argumenterande genrer och för det tredje beskrivande genrer.

Den första, minst abstrakta framställningen av historiska förlopp sker genom genren *narrativ* (*narrative*, se Wignell 1994, Coffin 2005) som är mer typisk för tidigare skolår (Wignell 1994). Den genre som följer närmast efter narrativen i fråga om abstraktionsgrad är *återgivningen* (*historical recount*, se Veel & Coffin 1996, Coffin 2005, 2006a) som syftar till att återge skeenden kronologiskt utan ansats att förklara varför något händer. Återgivning är alltså steget efter narrativer i abstraktionsgrad, och liksom narrativer skildras det förgångna i återgivning fortfarande utifrån principen "den stora berättelsen" (the grand

² WIR var ett aktionsforskningsprojekt som startades i Australien i början av 1990-talet av forskare och lärare under programmet Disadvantaged Schools Project (DSP) i syfte att förbättra undervisningen i skolor med en stor andel elever från lägre socioekonomiska grupper (Veel & Coffin 1996).

narrative, Veel & Coffin 1996). Det handlar alltså om den traditionella versionen av det förgångna där det inte görs några ansatser att problematisera historiska skeenden (Coffin 2006a:56ff.).

Den genre som ytterligare något höjer abstraktionsnivån är *redogörelsen*, (*historical account*, se Veel & Coffin 1996, Coffin 2000) som anges ha två delsyften, nämligen att återge och att förklara (Coffin 2000). Trots den förklarande ansatsen behandlar redogörelser fortfarande snarare vad som hände än varför det hände, vilket placerar den i samma ”stora-berättelse-ram” som återgivningen (Martin & Rose 2008:135, Achugar & Schleppegrell 2005:301, Veel & Coffin 1996). Återgivningar och redogörelser delar många drag. Eftersom återgivningar saknar ansatsen att förklara saker ting, kan det dock handla om att helt enkelt räkna kausala element i texter för att skilja de båda genrerna åt (Coffin 2004:10f.).

Det mest abstrakta sättet att hantera historiska förlopp är genom genren *förklaring*. Denna delas in i *faktorsförklaring* respektive *konsekvensförklaring* (*factorial explanation* och *consequential explanation*, se Wignell 1994, Veel & Coffin 1996, Coffin 2000, Christie & Derewianka 2008). Syftet för de båda typerna av förklaringar är, som benämningarna antyder, att förklara orsaker till historiska skeenden respektive att redovisa konsekvenserna av det som skett. Till skillnad från redogörelser där det alltså endast finns en ansats att förklara, är kausaliteten explicit i förklaringar (Achugar & Schleppegrell 2005:301). Med förklaringar försvinner också temporaliteten som ordnande princip för texten (Christie & Derewianka 2008:125).

Genrestudier av historieämnets lärobokstexter inom SFL urskiljer även två argumenterande genrer, nämligen *argumentation* respektive *diskussion* (*exposition* och *discussion*, se Eggins et al. 1993, Wignell 1994, Veel & Coffin 1996, Coffin 2000, 2005, Christie & Derewianka 2008). Syftet för argumentation är att övertyga läsaren om en åsikt eller position (Veel & Coffin 1996:214), medan författaren i en diskussion lyfter fram mer än en åsikt eller position i en fråga och reflekterar över dessa olika positioner innan författaren (och läsaren) kommer fram till konklusionen. Eftersom diskussionen lyfter fram olika tolkningar och perspektiv är den kompatibel med t.ex. ett postkolonialt perspektiv på det förgångna, dvs. ett perspektiv som skiljer sig starkt från den traditionella ”stora berättelsen” (Veel & Coffin 1996). Ur ett historiedidaktiskt perspektiv gör det genren till en viktig ”slutstation” för elever i högre skolor, eftersom de med denna genre kan sägas bemästra historieämnet (Christie & Derewianka 2008).

Den beskrivande genren benämns och beskrivs på olika sätt i tidigare studier. Eggins et al. (1993) presenterar två typer av *beskrivningar*, *beskrivande respektive rapport* (*descriptive report* och *report*, se Eggins et al. 1993:83,89). I den första typen av beskrivning fokuseras ett ämne eller en sak som beskrivs

genom att information om olika aspekter av ämnet eller delar av saken beskrivs (se tabell 2:1). Den andra typen av beskrivning har ofta en organiserande funktion i läroboken i historia, och den informerar om vad som kommer att tas upp utförligt senare i kapitlet, snarare än att fungera som en faktakälla (Eggins et al. 1993:89f.). Christie och Derewianka (2008) presenterar tre beskrivande genrer, *site study*, *period study* samt *site interpretation* (Christie & Derewianka 2008:106ff., 117ff.). I de två första beskrivningarna, som har gemensamma schematiska och språkliga drag, ligger fokus på platsen för aktiviteter i genren *site study*, medan fokus i genren *period study* ligger på mänskliga aktiviteter under en specifik tidsperiod (Christie & Derewianka 2008:106ff.). Även i den tredje typen av beskrivning, *site interpretation*, står platsen i centrum, men här kombineras beskrivningen med tolkningar av det förgångna (Christie & Derewianka 2008:121f.).

De SFL-studier som refererats ovan har, förutom analyser av genrestruktur, också resulterat i språkliga analyser av respektive genres karaktär. Tabell 2:1 är en sammanställning av sådana resultat i flera studier, framföra allt Eggins et al. (1993), Wignell (1994), Veel och Coffin (1996), Coffin (2000, 2005, 2006), Achugar och Schleppegrell (2005), Martin och Rose (2008) samt Christie och Derewianka (2008). De språkliga drag som redovisas i tabellen är deltagare och processer, tidsuttryck samt kausalitetsuttryck.

TABELL 2:1 *Lexikogrammatiska drag i historieämnets genrer i högre skolor.*

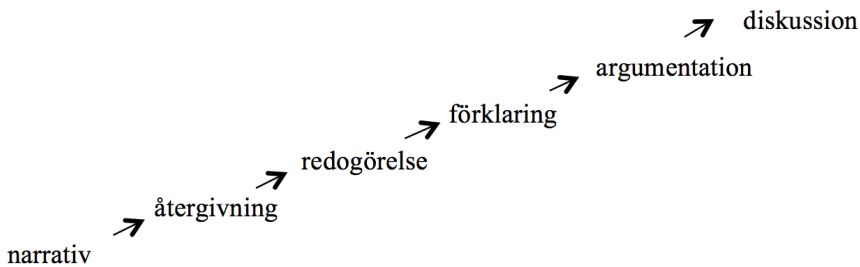
Språkliga drag ▶ Genre ▼	Deltagare (och processer)	Tidsuttryck	Kausalitetsuttryck
Narrativ	Deltagare, deras handlingar och vad som gjordes mot dem fokuseras genom specifika referenser (Wignell 1994)	Temporalt driven (Wignell 1994)	
Historisk återgivning (Wignell 1994, Veel & Coffin 1996, Coffin 2005)	Generiska/grupper av människor och ting. "Stor vit man" inkluderar ofta (Martin & Rose 2008)	Temporal ram Explicita tidsuttryck vanliga, men inte lika betonade som i återgivningar (Veel & Coffin 1996)	Fler kausala element än i återgivningar, ofta realiserade inne i satsen, men också mellan satser (Veel & Coffin 1996).

Redogörelse (Veel & Coffin 1996, Coffin 2005)	Generiska och nominaliserade (Wignell 1994, Martin and Rose 2008). Kausala och ergativa processer där aktören saknar agens (Achugar & Schleppegrell 2005)		
Förklaring (Wignell 1994, Coffin 2006) Två typer av förklaring: faktorsförklaring och konsekvensförklaring (Christie & Derewianka 2008)			Kausala element ofta inne i satsen; kausala relationer ofta pake- terade som nominalgrupper. Förklaringar byggs logiskt med kon- junktiva länkar i temaposition.
Argumentation (Eggins et al. 1993, Wignell 1994, Veel & Coffin 1996, Coffin 2006)	Generaliserande, nominaliserade och täta nominalgrupper. Nominaliserade pro- cesser (Christie & Derewianka 2008). Generiska grupper. (Eggins et al. 1993)	Tidssekvenser och händelser under en längre tid nominali- serade (Christie & Derewianka 2008)	
Diskussion (Coffin 2006, Christie & Derewianka 2008)	Processer och del- tagare nominali- serade (Christie & Derewianka 2008)		
Beskrivning 1 (Eggins et al. 1993)	Fokus flyttas från agerande individer till grupper av människor		
Beskrivning 2 (Eggins et al. 1993, Wignell 1994)	Generiska/grupper av människor	Händelser pla- cerade i tidspe- rioder men inte alltid kronologiskt framställda	

Av tabellen framkommer att deltagare och processer representeras i samtliga genrer, men på olika sätt. De agerande individerna man finner i tidigare skolårs berättelser övergår till grupper och generiska deltagare i senare skolårs återgivning- ningar och redogörelser, och representeras därefter i allt högre grad i genera- liserande nominalgrupper där också processer packats in. På det sättet suddas människor ut och handlingar blir ting (Eggins et al. 1993:75). Tabellen visar även hur temporalitet dels uttrycks på olika sätt i olika genrer, dels förlorar i

betydelse i genrer där kausalitet får ökad betydelse. I återgivningar och redogörelser bildar temporalitet en ram inom vilken händelser återges eller redogörs för och uttrycks genom olika typer av tidsangivelser inne i texten, ofta i form av nominalgrupper. I övriga genrer, där tid inte används som en organiserande resurs på samma sätt som i återgivningar och redogörelser, uppträder tidsangivelser inne i texten, och då ofta i form av nominalgrupper. Kausalitet uttrycks i återgivningar och i viss mån i redogörelser genom sambandsord mellan sats, medan kausalitet i förklaringar och i argumenterande genrer främst uttrycks inom satsen genom nominal- och verbgrupper.

Varje lexikogrammatisk förändring distanserar respektive genre lite mer från ett vardagligt sätt att skapa och tala historia när språkbruket rör sig allt längre bort från det talade språket mot ett specialiserat och vetenskapligt sätt att skapa och tala historia. Eftersom närliggande genrer delar drag, som dock är mer eller mindre betonade i respektive genre, är det språkliga avståndet mellan varje enskild genre ofta litet men mellan genrer i varje ytterpunkt är det språkliga avståndet stort (Wignell 1994:358). Utifrån dessa lexikogrammatiska förändringar och den successivt ökade graden av abstraktion i genrer beskriver Coffin (2005) och Martin och Rose (2008) den s.k. *lärandevägen* genom historieämnets genrer (*the learner pathway*, Martin och Rose 2008:138f., jfr Coffin 2005:203) (se figur 2:1).



FIGUR 2:1 *Lärandevägen i skolämnet historia* (Coffin 2005, Martin & Rose 2008).

På lärandevägen finns de genrer som bygger upp skolämnet historia i högre skolor, och den inleds med narrativ och avslutas med den diskuterande genren. Beskrivningar inkluderas emellertid inte. Den språkliga progressionen mellan genrer på lärandevägen beskrivs bl.a. utifrån de aspekter som redovisats tidigare i det här avsnittet, nämligen abstraktionsgrad, temporalitet och kausalitet.

2.2.3. Diskurskritiska studier av läroböcker i historia

Många studier av läroböcker i historia är diskurskritiska. Resultaten från ett stort antal sådana studier visar att vissa grupper, nämligen vita män och i synnerhet europeiska män med makt, tilldelas ett betydligt större utrymme i lärobokstexter i historia än t.ex. kvinnor, icke-västeuropéer, fattiga och arbetare (t.ex. Ajagán-Lester 1997, 2011, Andersson 2010, Lozic 2010, Ohlander 2010). Studierna visar också att det finns ett tydligt västerländskt perspektiv och ett ”vi och de andra”-perspektiv i texterna (Kamali 2006, Runblom 2006, Nordgren 2011). Andersson (2010), som undersökt flera läroböcker i historia för gymnasieskolan, visar t.ex. hur människor i tredje världen skildras som passiva genom användningen av språkliga strukturer som ”Frankrike gav självständighet” och ”Indien blev självständigt” (Andersson 2010:50, jfr Olvegård 2011). Dessutom saknas i stort sett länder utanför Europa och Nordamerika i de undersökta läroböckerna, och när de representeras sker detta i generaliserande termer (Andersson 2010:57). Nordgrens (2011) studie av fyra läroböcker i historia bekräftar att det finns ett västeuropeiskt perspektiv i både verbaltexter och bilder i läroböcker. Ungefär två tredjedelar av bilderna i läroboksmaterialet visade Norden och Västeuropa, medan Afrika endast fanns representerat i 4 % av bilderna.

Ajagán-Lester (1997) visar i sin avhandling om bilden av Afrika och afrikaner i svenska läroböcker i historia mellan 1768 och 1920 hur läroboksförfattarna i många generationer tenderat att förmedla och återskapa en ”kolonialistisk mentalitet” (Ajagán-Lester 1997:61) i historieböcker när kolonistörernas egna texter vävs ihop med skolans berättelser. Den gamla bilden av ”den vilde och annorlunda afrikanen” har i dagens läroböcker förvandlats till en språklig konstruktion av afrikanen som den ”passiva andre” (Ajagán-Lester 2011:275f.).

I läroböckerna saknas ofta definitioner och problematisering av komplexa termer som ”nation” och ”etnicitet” (Nordgren 2011:151) eller ”kulturarv” och ”det svenska” (Runblom 2006:44). Runblom ser denna brist på definitioner som en indikation på ett underliggande antagande om att läsaren förstår vad som åsyftas. I avsnitt 2.3.2 återkommer jag till innehåll och värderingar i läroboken i relation till dess användning i undervisningen.

2.3. Undervisningens betydelse för läsförståelse

I det här avsnittet presenteras forskning med fokus på aktiviteter kring skriftliga texter i klassrummet. Inledningsvis presenteras forskning om språkutvecklande undervisning (2.3.1), därefter presenteras forskning om lärobokens roll i undervisningen av skolämnet historia (2.3.2).

2.3.1. Språkutvecklande undervisning

I en rad studier har undervisningens betydelse för elevers skriftspråkliga utveckling och lärande i olika skolår och i olika skolämnena undersökts (t.ex. Hägerfelth 2004, af Geijerstam 2006, Kramer-Dahl 2007, Damber 2010, Kouns 2010). I Nygård Larssons (2011) studie av texter, språk och undervisning i biologi (se även avsnitt 2.1.3) beskrivs lärarens sätt att gå fram och tillbaka mellan vardagsspråk och ämnesspecifikt språk som diskursiv rörlighet (Nygård Larsson 2011:191, 2013:592f.). Denna rörelse mellan vardagsspråk och skolspråk medierar elevernas förståelse av bl.a. lärobokstexterna. Ett annat exempel på diskursiv rörlighet i det klassrum Nygård Larsson studerar är lärarens användning av bilder för att stötta elevernas förståelse av verbala texter.

När elever själva ges utrymme och möjlighet att röra sig diskursivt i klassrummet utvecklas också deras förmåga att t.ex. välja relevanta ord i olika kontexter. Sellgren (2011) har undersökt vilka språkliga resurser andraspråks elever använde när de läste, samtalande och skrev egna texter i skolämnet geografi i år 6. Sellgrens studie visar hur eleverna rörde sig på olika språkliga abstraktionsnivåer i sitt muntliga samtal och senare i den text man skrev. Under gruppsamtalen förhandlade man om formuleringar innan man enades om vilket skriftspråkligt uttryck som passade i texten. Till exempel blev vardagsord som *mediciner* och *saker* ersatt av *skadliga ämnen* när de skrevs ner och *bilar*, *lastbilar* och *traktorer* blev fordon i den skrivna texten. Genom att få möjlighet att aktivt delta i olika språkliga aktiviteter i klassrummet utvecklades elevernas förmåga att variera sitt språkbruk efter situationen.

Stafs (2011) studie av vilka språkliga resurser som erbjuds elever och vilka resurser de använder i sitt lärande och sin textproduktion i historia i skolans mellanår bekräftar tidigare studier som beskriver textpraktiker i samhällsorienterande ämnen som i huvudsak monologiska (jfr Edling 2006). Staf (2011) delar in eleverna i *återgivare* respektive *återberättare*, utifrån sättet de använder källorna för sitt skrivande. Återgivarna reproducerar innehåll från de läroböcker man utgår från och återberättarna, vars texter är mindre skriftspråkliga och kortare, bygger sina texter på lärarens berättande (Staf 2011:112f.). Utifrån dessa resultat problematiserar Staf berättandets betydelse för elevernas lä-

rande. Det muntliga berättandet ökar elevernas intresse men främjar inte deras skriftspråksutveckling.

2.3.2. Lärobokens roll i undervisningen i historia

Både Ammert (2011a) och Edling (2006) konstaterar att läroboken fortfarande spelar en viktig roll i undervisningen (Ammert 2011a:17, Edling 2006:46). I den nordiska undersökningen ”History in Textbooks and Teaching Materials” där drygt 400 lärare i historia svarade på frågor om undervisningsmaterial (Helgason et al. 2010:102) uppgav över 80 % av de svenska historielärarna att man använde läroboken ofta, och att man kompletterade läroboken framför allt med egna berättelser och föreläsningar, kartor och digitala resurser, men mindre ofta med källtexter eller fotografier.

Flera forskare föreslår att orsaken till lärobokens starka ställning är dess legitimerande och kunskapsgaranterande funktion, vilken dels hjälper läraren att följa läroplan och kursbeskrivningar, dels underlättar bedömningen av elever (Juhlin Svensson 2000, Harniss et al. 2001:129, Englund 2011:282, Svensson 2011:300).

Eftersom läroböcker är konstruerade för att fylla specifika funktioner i undervisningen, inte nödvändigtvis för att möta olika elevers erfarenheter, är det lärarens uppgift att anpassa sitt arbete med läroboken efter elevgruppen (Selander 1988:22). Studier visar också att lärarens undervisning styr användningen av läroboken mer än vad bokens utformning gör (Englund 2011, Svensson 2011). Lärare verkar förhålla sig självständigt till läroboken; de använder samma lärobok på olika sätt, och de har sina egna arbetssätt oberoende av lärobok. En av fördelarna med lärarens viktiga, och synbarligen självständiga, roll för lärobokens användning i undervisningen är att en ”dålig” lärobok kan bli bra om den används på ett relevant sätt (Johnsen 1998). Mot bakgrund av de diskurskritiska studier som presenteras i avsnitt 2.2.3, är det viktigt att i undervisningen göra kopplingar mellan lärobokens framställningar och skolans värdegrund, i syfte att undvika att fördomar och förutfattade antaganden bekräftas istället för att problematiseras (jfr Løvland 2006, Runblom 2006, Eriksson 2009). En annan studie (Nordgren 2006) visar hur läroboken, trots att den traditionella berättelsen om det förgångna dominerar i läroböcker och att texterna är skrivna ur ett västeuropeiskt perspektiv, kan fungera som utgångspunkt för diskussioner i klassrummet som utmanar denna bild.

3. Teoretisk ram

Det här kapitlet inleds med en presentation av den språkliga teori som ramar in min avhandling, nämligen systemisk-funktionell lingvistik, SFL (3.1). Därefter presenterar jag ett antal relevanta teorier som utgångspunkt för språk-användning och språkutveckling (3.2). Avslutningsvis redovisar jag den teoretiska ramen för begreppet *textrörlighet* (3.3), som är centralt för min undersökning av gymnasieelevers möten med lärobokstexter.

3.1. SFL: språk, text och lärande

En bärande tanke i systemisk-funktionell lingvistik (SFL) är synen på språket som människans centrala resurs för meningskapande och därmed också för lärande (Halliday 2007:61). Genom att tala, skriva och läsa använder vi språket för att kommunicera och för att lära i olika sammanhang, vilket innebär att litteracitet och läsförståelse handlar om språkanvändning och därför måste undersökas i en kontext.

I det här avsnittet redovisar jag några teoretiska nyckelbegrepp i SFL. Inledningsvis beskriver jag *metafunktioner*, *situationskontext* och *register* (3.1.1). Därefter beskriver jag begreppen *genre* och *lexikogrammatik* (3.1.2), och avslutningsvis redovisar jag diskurskritiska och didaktiska perspektiv på text (3.1.3).

3.1.1. Metafunktioner, situationskontext och register

Ur ett system-funktionellt perspektiv har språket tre övergripande funktioner som gör det möjligt för människor att med språket konstruera erfarenheter, interagera med andra och organisera informationen. I SFL kallas de här funktionerna för *metafunktioner*. Den *ideationella* metafunktionen är att beskriva erfarenheter, den *interpersonella* är att interagera med andra människor och den *textuella* metafunktionen handlar om att organisera information i meningsfulla yttranden. Tillsammans bildar de tre metafunktionerna tre sidor av betydelse som vävs samman och som verkar simultant i alla texter och yttranden (Halliday & Hasan 1989:44f.).

En bärande tanke i SFL är den ömsesidiga relationen mellan text och kontext. Människor har förväntningar på hur texter i olika situationer ska se ut, och hur de kommer att utöka människors kunskap om och deras erfarenheter av den situation och den praktik texten i fråga ingår i. Läsaren har t.ex. föreställningar om hur läroboken kan användas i ett klassrum baserade på tidigare erfarenheter av läroböcker och deras användning, vilket är *situationskontexten* inom SFL. Därtill har man som läsare förväntningar på läroboken i historia, bokens uppläggning, språkbruk och innehåll, och det är det som i SFL kallas *register*. Också kontexten beskrivs i SFL med tre variabler: *verksamhet (field)*, det man skriver eller talar om, *relation (tenor)*, relationen mellan människorna som interagerar dvs. talaren/lyssnaren eller författaren/läsaren, samt *kommunikationssättet (mode)*, sättet texten framställs på, t.ex. huruvida texten är skriven eller talad (t.ex. Thompson 2004:40). Den förväntade *verksamheten* i en lärobokstext avsedd för elever i den svenska gymnasieskolan är knuten till ett specifikt skolämne (fysik, historia, matematik etc.), den förväntade *relationen* i texten för elever i gymnasieskolan är en auktoritativ relation mellan läsare och läroboksförfattare, och det förväntade *kommunikationssättet* är en skriven tät, abstrakt och/eller teknisk text (Martin & Rose 2007b:2, jfr Schleppegrell 2004). Förändras en av de tre variablerna i kontexten, så förändras också textens språkliga register. Verksamheten i en lärobokstext i historia skiljer sig från verksamheten i en lärobokstext i fysik, relationen mellan författare och läsare skiljer sig mellan lärobokstexter för yngre elever och lärobokstexter för äldre elever, och kommunikationssätten i skolämnet historia kan vara en lärares muntliga genomgång av ett avsnitt i en lärobok eller en elevs skriftliga inlämningsuppgift i anknytning till avsnitt i läroboken. Registret, t.ex. registret för läroböcker i historia, utmärker sig i fråga om dels genre, dels lexikogrammatik, vilket nästa avsnitt handlar om.

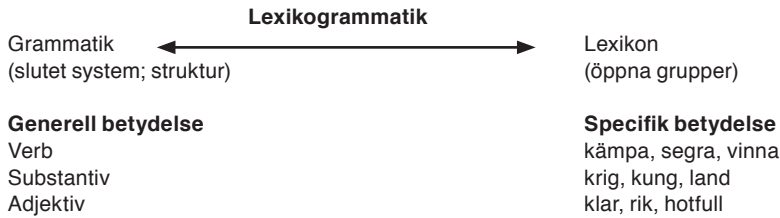
3.1.2. Genre och lexikogrammatik

Inom SFL undersöks texter och texters register på två olika sätt: man studerar textstruktur med hjälp av *genre*, och textens språkliga val genom att man ser hur *lexikogrammatiken* realiserar betydelse.

Genrebegreppet, som använts i tidigare studier av historieläroböcker (se 2.2.2), definieras som "staged goal-oriented, and purposeful social activity that people engage in as members of their culture" (Martin 1984:25). Som text byggs genrer alltså upp schematiskt, med hjälp av igenkännbara och förväntade olika steg och faser, vilka är beroende av textens sociala syfte och mål (Eggins 2004:54).

I analyser av genrer kan forskaren välja att fokusera skillnader mellan genrer som ingår i samma sociala kontext, t.ex. genrer i skolämnet historia, för att åstadkomma en s.k. *typologisk* klassificering av genrer (Martin & Rose 2008:130f.). Genom att välja ut två kontrasterande drag, t.ex. temporalitet respektive kausalitet, kan forskaren kategorisera genrerna genom att undersöka hur dessa drag konstrueras i olika genrer (Martin & Rose 2008:130f.). Men forskare kan också identifiera grupper av genrer som delar ett gemensamt drag, som temporalitet eller kausalitet, genom en s.k. *topologisk* analys (Martin & Rose 2008:131ff.). Fördelen med den senare typen av analys är, enligt Martin och Rose, att man i denna kan undersöka ett mindre antal genrer ur en rad olika aspekter. Båda typerna av genreanalyser ligger till grund för beskrivningar av hur elever kan lotsas genom genrer som uppträder inom olika skolämnena (Martin & Rose 2008:131). För min undersökning och kartläggning av genrer i de undersökta lärobokstexterna i historia genomför jag såväl typologiska som topologiska analyser.

Begreppet *lexikogrammatik* används i SFL för att lyfta fram att både grammatik och ord i texter uttrycker betydelse; grammatik existerar inte utan ord, och ord måste sättas in i en text med hjälp av grammatik för att texten ska bli begriplig (Halliday 2004:43ff.). Halliday (2004) beskriver grammatik och lexikon som två ytterpunkter i en skala mellan resurser för att uttrycka generell och specifik betydelse (se figur 3:1)



FIGUR 3:1 *Grammatik och lexikon, två poler på en skala* (Halliday 2004:43).

En viss text karakteriseras inte bara av att den har en schematisk struktur och ett bestämt socialt syfte utan även av en grupp förväntade lexikogrammatiska val i förhållande till dess syfte (Eggins 2004:19, Gibbons 2006:31f.). För att närma sig texters betydelse måste forskaren alltså utgå från det som så att säga syns på textens yta, dvs. de lexikogrammatiska strukturerna (Halliday 2004:30ff.). I undersökningar av historieläromedel har forskare i SFL bl.a. undersökt hur deltagare, tid och orsaksrelationer konstrueras (se figur 2:1 i avsnitt 2.2.2).

Betydelse i en text kan uttryckas på ett mer eller mindre grammatiskt kongruent sätt (t.ex. Eggins 2004:99, Thompson 2004:219ff.). Ett kongruent sätt att uttrycka mening motsvarar ofta ett mer vardagligt sätt att beskriva världen där semantik och lexikogrammatik så att säga matchar varandra genom att handlingar och processer realiserar som verb, människor och ting som substantiv och egenskaper hos människor och ting realiserar grammatiskt som adjektiv. I texter där betydelse uttrycks på ett inkongruent sätt realiserar inte bara människor och ting utan även handlingar och egenskaper genom substantiv. Samma betydelse kan alltså realiserar kongruent som i satsen "Kungen kämpade för att ta makten" och inkongruent som i nominalgruppen "Kungens kamp för makt". I den kongruent uttryckta satsen har innehållet i en process komprimerats till en nominalgrupp där verbet "kämpade" har förvandlats till substantivet "kamp", som dessutom byggts ut till en nominalgrupp där objektet i den kongruenta satsen utgör en bestämning, "kungens kamp för makt". Denna typ av nominaliseringar benämns inom SFL *grammatiska metaforer* (t.ex. Eggins et al. 1993; se även Magnusson 2011). I grammatiska metaforer sker således ett möte mellan de två ytterpunkterna grammatik och lexikon i en och samma lexikala enhet.

Med hjälp av grammatiska metaforer kan innehållet i en hel sats alltså komprimeras till ett ord eller en fras, som sedan kan användas på olika sätt och för olika syften (Halliday 1993:79). I skolspråket är de en språklig nyckelresurs för att beskriva världen på det formella och distanserade sätt som förväntas i lärobokstexter. De vanligast förekommande grammatiska metaforerna inom historieläroböcker är nominaliseringar av processer som dels hjälper till att organisera information, dels transformerar individuella erfarenheter till generiska

handlingar/händelser, uppförande och tid (Eggins et al. 1993:95). På så sätt bidrar alltså de grammatiska metaforerna till att omvandla berättelser till lärobokstext och skolspråksdiskurs.

3.1.3. Diskurskritiska och didaktiska perspektiv på text

Enligt SFL bidrar kunskap om en texts övergripande syfte och genre till bättre förutsättningar att både förutsäga och känna igen lexikogrammatiska och diskurssemantiska mönster i texten:

From a pedagogic perspective, reading an academic text involves recognising its genre, as well as its field, tenor and mode. This requires recognising the discourse semantic patterns in which its genre and register are realized, as well as the grammatical patterns in which discourse patterns are realized. (Martin & Rose 2007b:2)

Förtätningar av texter genom ett stort antal nominalgrupper och grammatiska metaforer gör emellertid textens innehåll mindre explicit för många läsare. Då användningen av nominalgrupper och grammatiska metaforer ofta medför en möjlighet för författaren att undvika att uttrycka agens, kan detta även innebära att underliggande ideologiska antaganden om världen och maktrelationer döljs (jfr Schleppegrell 2001:452).

Eftersom ett kritiskt förhållningssätt till texter premieras i skolämnet historia (Skolverket 2010a; se även avsnitt 2.1.1), bör en studie av elevers läsning av lärobokstexter även inkludera ett diskurskritiskt perspektiv. Lärobokstexter i historia har, och har alltid haft, en viktig roll, inte bara som informationskälla utan också som förmedlare av rådande ideologier (Andersson 2010, jfr Ajagán-Lester 2007, 2011). Därför bör textanalyser inte bara ses som en funktionell språklig resurs utan även som en ideologisk och (skol)politisk resurs, genom att sådana analyser kan bidra till att främja utvecklingen av ett kritiskt språkmedvetande som en del av undervisningen (Fairclough 1995:208ff., Eggins 2004). Tidigt i avhandlingsarbetet sökte jag därför stöd i kritisk diskursanalys, Critical Discourse Analyses, CDA (Fairclough 1995, 2003) för att i min undersökning även anlägga ett diskurskritiskt perspektiv på de lärobokstexter som ingår i avhandlingens empiriska material (Olvegård 2011). Jag beslutade mig dock senare för att avstå från denna möjlighet då SFL, enligt min uppfattning, erbjuder de diskurs- och språkanalytiska redskap jag behöver för att uppnå syftet med min avhandling (se avsnitt 1.2 och kapitel 4). Till detta kommer att de valda redskapen även används av forskare som arbetar inom CDA-traditionen, t.ex. van Leeuwen (1996), Lemke (2002) och Wodak (Martin & Wodak 2003).

Den pedagogiska grundtanken inom SFL är att alla elever, oavsett språklig eller socioekonomisk bakgrund, ska kunna nå skolframgång (bl.a. Martin & Rose 2005). Elever med sämre socioekonomiska förutsättningar ska kompenseras i skolan genom en undervisning som ger dem förutsättningar att identifiera, använda och kritiskt granska premierade genrer och register och härigenom ges möjlighet att välja att stå emot information och underliggande budskap i texter (Hyland 2003).

Since our aim is a more equitable order, we need a pedagogic discourse that produces a more equal distribution of 'ability', and learner identities that are equally successful. (Martin & Rose 2005:18)

Uttrycket "equal distribution" i citatet ovan bygger på Bernstein (bl.a. 1964) och refererar bl.a. till fördelningen av kunskap till olika grupper av elever. Bernsteins sociologiska och pedagogiska teorier spelar en viktig roll för synen på språk, makt och lärande inom SFL (t.ex. Halliday 2007:81ff., Martin & Rose 2008:18f.). Bernsteins begrepp *vertikala* och *horisontella* diskurser (Bernstein 1999) kan t.ex. kopplas till Macken-Horariks beskrivning av språkande och lärande olika *domäner* (Macken-Horarik 1996, 1998, 2002; se även avsnitt 3.2).

Halliday (2007) hävdar att litteracitet både handlar om att "ha tillgång till" och att "kunna försvara sig mot" innehållet i skriftliga texter, men betonar samtidigt vikten av god kännedom om de diskurser elever kan behöva försvara sig mot (Halliday 2007). Undervisningens, och därmed lärarnas, betydelse för elevernas lärande och framtida möjligheter att skapa sociala förändringar kan enligt ett sådant synsätt därför inte nog betonas. Martin och Rose förespråkar en pedagogik som bygger på tanken att social jämlikhet endast kan uppnås genom att människor som på olika sätt är underprivilegierade i samhället tar kontroll över de genrer som premieras på olika nivåer i samhället (Halliday 2007:122, Martin & Rose 2008:19).

3.2. Teorier om språkanvändning och lärande

I det här avsnittet presenterar jag teorier om språkanvändning och lärande. Inledningsvis presenterar jag språkanvändning och lärande i olika domäner (3.2.1). Därefter presenterar jag teorier om lärande på ett andraspråk (3.2.2). Avslutningsvis presenterar jag begreppet *stöttning* (3.2.3).

3.2.1. Domäner för lärande

Under sin skoltid rör sig elever från texter som i hög grad motsvarar deras vardagserfarenheter, vardagsspråk och vardagskunskaper, mot texter som är mer specialiserade, abstrakta och skriftspråkliga (Macken-Horarik et al. 2011:16). För att utveckla de språkliga register som krävs för att förstå och själva producera texter av olika slag i skolan måste eleverna först bli medvetna om hur olika språkliga register byggs upp och om viktiga skillnader mellan olika register.

Macken-Horarik (1996, 1998, 2002) delar upp språkanvändning, kunskapskapande och lärande i tre olika domäner:

- vardagsdomän,
- specialiserad domän samt
- kritisk eller reflekterande domän.

Språkbruk och lärande skiljer sig mellan de olika domänerna och varje ny domän bygger vidare på lärande i tidigare domäner. Vardagsdomänen, som framför allt förknippas med hemmet och andra nära och bekanta situationer, karaktäriseras av ett kontextinbäddat, specifikt och konkret språkbruk och ett lärande som är viktigt och relevant för vardagslivet. I den specialiserade domänen sker lärande i formella sammanhang, framför allt i skolans värld där olika skolämnen lärs ut. Språket är kontextreducerat och präglas av generaliseringar och abstraktioner. I den kritiska/reflekterande domänen sker en utvidgning från ett specialiserat språkbruk och lärande som möjliggör kritisk reflektion och värdering av information som man tar del av (Macken-Horarik 1998:75), dvs. den typ av kompetens och språkliga resurser som framför allt premieras i skolans högre skolår. Inom varje domän rymms olika register inom vilka verksamheter, relationer och kommunikationssätt har gemensamma drag.

Verksamheten i vardagsdomänen handlar t.ex. om ämnen och kunskap som är relevanta för eleven i vardagslivet. Det kan exempelvis handla om kunskap om ett husdjur, en hobby eller städning. Relationer i vardagslivet är personliga,

och kommunikationssätten är ofta talat språk eller informellt skrivna texter (se tabell 3:1).

TABELL 3:1 Register i tre domäner för språkande och skapande av kunskap (Macken-Horarik 1996, 1998).

	Verksamhet	Relationer	Kommunikationssätt
Vardagsdomän	Ämnen och kunskap som är relevant i vardagslivet	Välbekanta, informella och personliga relationer	Samtal och informella skriftliga texter
Specialiserad domän	Ämnen och kunskap som lärs och lärs ut i skolan	Expert–novisrelationer Opersonliga och formella	Framför allt formella skrivna texter
Reflekterande och kritisk domän	Kritisk och analyserande förmåga och kunskap som premieras i högre skolår	Olika relationer i olika situationer	Språk för att utmana verkligheten och kunna stå emot diskurser

Den kunskap som lyfts fram och premieras i skolans högre skolår skapas i den specialiserade domänen och i den reflekterande/kritiska domänen. Eftersom barn från olika social, kulturell och språklig bakgrund kommer till skolan med olika förutsättningar för att lära i den specialiserade och den reflekterade domänen betonar Macken-Horarik (2002) vikten av att lärande i skolan alltid innefattar samtliga register:

The meaning potential of any classroom setting could be amplified in (at least) three ways: everyday, specialized, or reflexive. Any contextual framework that is adequate to both the diversity of students' starting points and the potential of learning itself needs to allow for different interpretations of the demands and possibilities of any situation. (Macken-Horarik 2002:41)

Lärande i den specialiserade respektive den kritiska domänen kan kopplas till de två typer av litteracitet som Macken-Horarik (1998:75f.) beskriver som *mainstream literacy* (på svenska ungefär *funktionell litteracitet*), respektive *critical literacy* (*kritisk litteracitet*). Den förra utvecklas i den specialiserade domänen, och den senare i den reflekterande och kritiska domänen. *Mainstream literacy* beskrivs av Macken-Horarik som förmågan att läsa och skriva texter som är nödvändiga för att kunna delta i samhällslivet och dess specialiserade domäner. Läsning handlar här om tolkning av texter och skrivande om att pro-

ducera texter. Genom tillgång till kritisk litteracitet, å andra sidan, går det att problematisera förhållandet mellan meningsskapande, som läsande och skrivande, och sociala processer. Läsaren och skribenten lär sig inte bara att tolka och producera texter utan också att känna igen och stå emot positioner i vilken text som helst (Franker 2011).

Macken-Horarikis beskrivning av lärande och språkande i de tre domänerna, kan jämföras med Gees (1998, 2001, 2002) begrepp *primära* och *sekundära Diskurser*.³ Genom *primära Diskurser* socialiseras människor tidigt in som medlemmar i familjen och vardagliga sammanhang. Här formas därför en första förståelse av vilka vi är och vad vi tycker och tänker om världen. Genom sekundära Diskurser socialiseras människor in i olika grupper och institutioner utanför familj och vänner som t.ex. när vi blir elever, elever i historia, universitetsstudenter, arbetsökande etc. I de primära Diskurserna *tillägnar* sig människor språk, medan människor i sekundära Diskurser *lär* sig olika sätt att språka, t.ex. att utveckla det specialiserade språkbruk som är kopplat till skolans texter (Kleve & Penne 2012:50).

3.2.2. Lärande på ett andraspråk

I min undersökning av möten mellan andraspråkselever och lärobokstexter i historia studerar jag verkliga människor som är engagerade i aktiviteter som ingår i deras verkliga vardag, nämligen att läsa lärobokstexter och att tala om texter. På det sättet förs deltagarnas aktiviteter, tankar och sociala interaktion samman istället för att separera sociala och kognitiva aspekter på språkanvändning (jfr Atkinson 2002). Atkinson (2002, 2011) menar att språktillägnande och språkanvändning är en pågående sociokognitiv process:

[...] language (no matter what its stage of development) never takes on an “internal, truly mental function” at all. Rather, it is always mutually, simultaneously, and co-constitutively in the head and in the world. Certainly, at critical points in development, language may seem to “come inside”—but if one end of language, so to speak, is embedded in cognitive space, the other end is just as strongly embedded in social space. (Atkinson 2002:538)

Elever som lär på ett andraspråk möter särskilt stora utmaningar, eftersom de inte bara måste lära sig att förstå och använda det ämnesspecifika språk som

³ Gee (2002) skiljer mellan *Diskurser* och *diskurser*; den senare termen (diskurser med gement d) använder Gee för ”language in use” (Gee 2002:160).

utmärker olika skolämnen, utan därtill ofta måste lära sig det vardagsspråk som används i de olika skolämnena (Cummins 2000, Macken-Horarik 2002, Schleppegrell 2004 Lindberg 2011).

Cummins (2001, 2008) vänder sig mot uppfattningen att man tillägnar sig en generell språklig förmåga när man lär sig ett nytt språk, och situerar istället individens språkliga resurser genom att skilja mellan den typ av språk som används i vardagen, BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), och det språk som behövs för formellt lärande, CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) (Cummins 2000, 2008, 2012). Liksom Gees primära Diskurser (2002) och Macken-Horarik's språkanvändning i vardagsdomänen (Macken-Horarik 1996, 1998) menar Cummins att BICS utvecklas från födseln i interaktion med andra människor i hem och vardagsmiljö. Skolspråket, CALP, är enligt Cummins däremot knutet till skolans språkliga register, och det utvecklas främst genom formell undervisning. På grund av den tydliga kopplingen mellan elevens skolspråkliga kompetens, CALP, och språkutveckling i skolan, kan CALP beskrivas som en typ av sekundär Diskurs (Gee 2002). Cummins definierar skolspråklig kompetens som "the extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling" (Cummins 2000:67).

För att lyckas i skolan måste elever som lär på sitt andraspråk (eller sitt tredje eller fjärde språk) lära sig att behärska både det talade vardagsspråket, BICS, och den skolspråkliga kompetensen, CALP, eftersom såväl muntlig interaktion som skrivna texter används i undervisningen (jfr Macken-Horarik 1996, 1998). Inte minst för att knyta kontakter med andra elever är en vardaglig språkkompetens också nödvändig. Medan BICS utvecklas relativt snabbt på ett andraspråk kan det ta många år att utveckla CALP. Forskningen visar att detta kan ta mellan fyra och tio år (Thomas & Collier 1997, 2002, Hakuta et al. 2000, Collier & Thomas 2004, Cummins 2008, 2012) beroende på faktorer som ålder vid ankomsten till målspråkslandet, tidigare skolgång, kvalitet på undervisning etc.

För att utveckla den skolspråkliga kompetens som är nödvändig för att lära och lyckas i skolan, menar Cummins att elever stegvis måste tränas i förmågan att arbeta med de kontextreducerade och kognitivt utmanande uppgifter som ges i skolans högre skolår. Detta ska ske genom att elever först får arbeta med kontextinbäddade och kognitivt mindre utmanande uppgifter för att de därefter ska få arbeta med kontextinbäddade och mer utmanande uppgifter. Till slut ska de kunna klara kontextreducerade och kognitivt utmanande uppgifter (bl.a. Cummins 2001). Denna tydliga och strukturerade progression genom kunskapsutveckling i skolans värld kan jämföras med den pedagogiska cirkelmodell som utarbetats inom ramen för SFL, vilken bygger på att elever successivt lär sig att använda och producera skolans genrer (Rothery 1989, 1996,

Martin och Rose 2008, 2012).

3.2.3. Stöttning

Begreppet *stöttning* (bl.a. Lindberg 2013), som bygger på den engelska metaforen *scaffolding* (Wood et al. 1976), används idag främst för att beskriva sätt att undervisa som möjliggör deltagande och lärande (Gibbons 2002:10). Stöttning är särskilt viktigt för elever med en bakgrund där läsning eller formellt lärande inte prioriteras, och som därför måste introduceras till skolans register och genrer (Schlepppegrell, 2004:41), och för elever som lär på ett andra språk (Gibbons 2002, 2006). För att språket ska fungera som ett redskap och en resurs för lärande i skolan måste det finnas en tydlig länk mellan det språk elever som använder i vardagen och det språk som används i skolan (Halliday 2007:61, Macken-Horarik 2005:22). Ett sätt att stötta elever i deras möten med skolans texter är därför att med hjälp av talat språk ”bygga broar” mellan vardagsspråk och skolans skrivna diskurs, vilket också förbinder den enskilda eleven med världen utanför klassrummet (Gibbons 2006:174).

Schlepppegrell (2004), liksom andra forskare inom SFL, anser att stöttning genom klassrumsinteraktion är nödvändigt för att alla elever i skolan ska ha en chans att lära. Därför ska stöttning ses som en demokratisk rättighet:

If knowledge is not scaffolded through interaction in school lessons that make explicit the ways that language is used to construe disciplinary meanings, then some students will get access to the meaning potential but others will not. (Schlepppegrell 2004:144)

I den andra delstudien i min avhandling, där jag undersöker elevs medierade möten om lärobokstexterna genom samtal (se kapitel 7 och 8), är stöttning en del av medieringen. Stöttningen sker i syfte att erbjuda eleven möjlighet att delta i samtalssituationen och i läsaktiviteten. Den fyller på så sätt flera uppgifter under samtalet; samtidigt som stöttningen kan hjälpa eleven att verbalisera sina tolkningar av texten ger den mig som forskare ett empiriskt material att analysera. I avsnitt 4.5.1 presenterar jag mer utförligt analysmetoden som används i samtalsstudien.

3.3. Teoretisk grund för begreppet textrörlighet

För att beskriva elevers möten med lärobokstexter använder jag begreppet *textrörlighet* (se avsnitt 1.2 och 2.1.5 samt kapitel 7 och 8). Begreppet har lanserats av Liberg, Edling, Folkeryd och af Geijerstam (1999, 2002). Textrörlighet har undersökts i olika studier av skrivande och läsning i olika skolämnen (se avsnitt 2.1.5). Min analytiska tillämpning av begreppet presenteras i avsnitt 4.5.2.

Den teoretiska basen för textrörlighetsbegreppet är Bakhtins dialogbegrepp (Bakhtin 1981), och uppfattningen att läsares möjlighet att gå i dialog med texter har betydelse för en läsares förståelse av en texts innehåll (Langer 1995, 2011). En hög grad av textrörlighet är ett tecken på djupare förståelse av texten och en sådan förståelse bygger på att läsaren har ett levande och dialogiskt förhållande till texten i fråga (af Geijerstam 2006:149).

Langer (1995, 2011), vars teorier om läsande bildar en viktig grund för textrörlighetsbegreppet, beskriver läsning som en rörelse in i en textvärld, i vilken man som läsare undersöker en mängd möjligheter i och utanför texten för att skapa mening samtidigt som man behåller en referenspunkt i texten (Langer 1995:26ff.). Läsaren har ett antal tillgängliga alternativ i sina tolkningar av en text. Dessa val kallar Langer för *stances* (Langer 1995:15), och detta har på svenska översatts till *fasor* (Langer 2005:31). Trots att den svenska benämningen indikerar en temporalitet, ska fasorna inte betraktas som kronologiska steg i meningsskapandet, utan de kan snarare liknas vid olika sätt att närma sig texten, och de kan variera under läsningens gång: "The stances are not linear; they have the potential to recur at any point in the reading and result from varying interactions between a particular reader and a particular text" (Langer 1995:15). Fasorna är situerade och individuella. Med andra ord är de unika för varje läsare och de skiljer sig dessutom åt för varje specifik text liksom utifrån syftet med läsningen.

Den första fasen då läsaren fortfarande är utanför textvärlden men på väg in i använder läsare en rad resurser och ledtrådar både i och utanför texten för att ta sig in i texten (Langer 1995:16). I den andra fasen är läsaren inne i en textvärld och rör sig genom den. Läsaren fördjupar sin förståelse och använder både egen kunskap, texten och kontexten för att utveckla idéer. I den tredje fasen stiger läsaren ut ur textvärlden och "tänker över det hon eller han vet" (Langer 2005:33f.). I den fjärde och avslutande fasen stiger läsaren ut ur texten och distanserar sig från den textvärld, eller den kunskap som läsaren skapat och reflekterar över den (Langer 2005:31ff.). Langer beskriver hur en medvetenhet om spänningen mellan författarens och läsares värld blir synlig i den fjärde fasen. Denna medvetenhet kan t.ex. handla om att se hur konflikter och makt antyds i texter.

I analysen av elevers textrörlighet som jag redovisar i delstudie 2 (se ka-

pitel 7 och 8) utgår jag från de tre typer av textrörlighet som presenteras i bl.a. af Geijerstam (2006), nämligen *textbaserad*, *associativ* samt *interaktiv* textrörlighet, vilka var och en relaterar till Langers fyra faser, och vilka beskriver olika sätt att röra sig in i texten, i texten och ut från texten under läsningen (se avsnitt 4.5.2 och kapitel 7 och 8).

Ytterligare en teoretisk bas för textrörlighetsbegreppet är Lukes & Freebodys (1997) beskrivning av de fyra läsrollerna *textavkodare*, *textdeltagare*, *textanvändare* samt *textanalytiker/kritiker*. Som *avkodare* vill man veta hur läsningen går till. Som *textdeltagare* frågar man sig vilka kulturella resurser man kan ta med in i texten och som har betydelse i texten. Som *textanvändare* frågar man sig vad man kan använda texten till eller vad andra människor kan tänkas göra med den. Som *textanalytiker* och *-kritiker* frågar man sig slutligen hur texten påverkar en, vilka intressen som styr texten och vilka röster och positioner man kan finna i texten (Luke & Freebody 1997:214).

På samma sätt som Langers faser och de olika textrörlighetstyperna kan uppträda vid olika tidpunkter under läsningen, kan en läsare uppträda i samtliga läsroller under läsningen av en och samma text. Dock kan, liksom faser och textrörlighetstyper, även en eller ett par roller betonas under läsningen av en specifik text beroende på syfte och mål med läsningen eller på textens innehåll. Martin och Rose (2012) relaterar de olika läsrollerna till läsning av olika genrer. Till exempel uppmantrar en berättelse läsaren att anta rollen som textdeltagare, medan en faktatext istället kräver att läsaren blir textanvändare (Martin och Rose 2012).

Luke & Freebody (1997) delar Langers uppfattning att läsning är någonting mer komplext än enbart förmågan att hämta information ur en text. Istället ser de båda forskarna läsaren som en aktiv deltagare som engagerar sig i texten och i läsaktiviten genom att analysera, reflektera och kritisera innehåll och författare. För att skapa mening i en text använder läsaren relevanta resurser i och utanför texten, drar in egna erfarenheter och reflekterar över syftet med läsning (Luke & Freebody 1997:215).

Langer beskriver den kunskapsutveckling som sker vid bl.a. läsning som ett byggande av *textvärldar* (*envisionments*) (Langer 1995, 2005, 2011). Textvärldar kan beskrivas som de världar av kunskap som människor har, och de inkluderar både vad människor förstår och vad de inte förstår av ett specifikt ämne eller erfarenhet vid en specifik tidpunkt, liksom vad människor tror att deras förståelse kommer att bli. När man som läsare bygger textvärldar, bygger och utvecklar man också kunskap (Langer 1995:9, 2011:17). Detta sker ständigt och överallt (Langer 2011:16f., jfr Atkinson 2002; se avsnitt 3.2.2). Villkoren för hur människor bygger textvärldar, eller utvecklar kunskap, varierar dock mellan olika sammanhang, t.ex. huruvida byggandet sker hemma eller i skolan, och huruvida de textvärldar som byggs hemma kan

användas som resurser för kunskapsutveckling i skolan. Elever, vars textvärldar i vardagen skiljer sig mycket från skolans textvärldar, kan möta stora utmaningar i mötet med skolans texter och sätt att skapa på kunskap (jfr Macken-Horarik 1996, 2002, Gee 2001). Langer lyfter fram samtalets betydelse som stöd för kunskapsutveckling och utveckling för förståelse. Genom samtal om text kan först en *yttre textvärld* skapas. Denna ligger sedan till grund för en *inre textvärld*, dvs. den enskilda elevens sätt att förstå, tänka och skapa kunskapsstrukturer. Byggande av en yttre textvärld kan alltså jämföras med stöttnings betydelse för lärande (se avsnitt 3.2.3).

4. Material och metod

I det här kapitlet presenterar jag det empiriska material som används för avhandlingens båda delstudier, redovisar hur materialinsamlingen har genomförts samt presenterar de metoder som används i studien som helhet. Inledningsvis presenteras kopplingen mellan de båda delstudierna (4.1). Därefter redovisar jag materialet (4.2) och metoden och analysmodellerna (4.3) för den första delstudien. Efter det presenteras materialurvalet (4.4) och metodvalet (4.5) för den andra delstudien. Avslutningsvis redovisar jag metodiska och etiska överväganden för avhandlingen (4.6).

4.1. Sambandet mellan delstudie 1 och delstudie 2

Tillsammans gör resultaten från de två delstudierna i avhandlingen det möjligt att nå det övergripande syftet för min avhandling, nämligen att ge en fördjupad bild av flerspråkiga elevers möten med några lärobokstexter i historia för gymnasieskolan (se avsnitt 1.2). Resultat från de strukturella och språkliga analyserna av lärobokstexter i den första delstudien används som underlag för analyserna av möten mellan läsare och lärobokstexter i den andra delstudien.

Eftersom jag har strävat efter ett ge en bred bild av möten mellan läsare och text har jag använt olika metoder, s.k. *metodtriangulering* (Patel & Davidson 2003:104f.). I mitt fall handlar det om funktionella språkliga textanalyser, audioinspelade samtal med elever och lärare, icke-deltagande klassrumsobservationer dokumenterade genom anteckningar samt insamling av frågeformulär och skriftliga elevtexter. Metoder och urval redovisas utförligt i avsnitt 4.2–4.3.

4.1.1. Avhandlingsprocessen

Avhandlingsarbetet är en dynamisk process. För att få svar på mina frågeställningar och kunna uppnå det angivna syftet för min avhandling har jag rört mig fram och tillbaka mellan analytiska modeller, resultatanalyser, tolkningar och nya perspektiv på mitt empiriska material, både inom respektive delstudie och mellan de båda delstudierna. Jag har med andra ord använt mig av såväl induktiva som deduktiva analysmetoder, och studien kan därför betraktas som abduktiv (Patel & Davidson 2003:23f.).

Beslutet att i avhandlingen kombinera en text- och en textsamtalsstudie grundar sig på erfarenheter från två tidigare mindre studier jag genomfört, dels en tidigare undersökning av lärobokstexter i historia (Olvegård 2006), vilken motiverade värdet av fortsatta textanalyser, dels en pilotstudie (se avsnitt 4.4), i vilken jag prövade ut samtalet som metod för att undersöka möten mellan läsare och lärobokstexter.

Huvuddelen av frågorna som ställdes till eleverna under samtalen utformades utifrån de systemisk-språkliga analyserna av lärobokstexterna som föregick samtalen. För att låta det empiriska materialet i samtalsanalysen tala för sig själv valde jag att inte på förhand fastslå en teoretisk ram för analysarbeten inom den andra delstudien. Därför ingick även frågor med ett mer förutsättningslöst perspektiv på läsning och läsförståelse i mina samtal med elever och lärare. Arbetet med resultaten från samtalen ledde i sin tur till nya perspektiv på lärobokstexterna, vilka bidrog till de diskurssemantiska analyser av texterna som ligger till grund för ett av avhandlingens nyckelbegrepp, *sociala deltagare* (se avsnitt 4.3.4).

4.2. Material för delstudie 1

I det här avsnittet redovisar jag de verbala och visuella texter som ingår i delstudie 1. Delar av materialet ingår även i delstudie 2. Kompletterande beskrivningar av respektive lärobok ges i resultatredovisningen av delstudie 1 i kapitel 5 och 6.

4.2.1. Läromedel

Det empiriska materialet för delstudien utgörs av texter⁴ från fem läroböcker i historia: *Alla tiders historia Maxi* (Almgren, Löwgren & Bergström 2002), *EPOS HISTORIA* (Sandberg, Karlsson, Molin & Ohlander 2000), *Historien omkring oss* (Hermansson Adler 2007), *Människan genom tiderna* (Skrutkowska, Stattin, Westin & Norman 1997) samt *Perspektiv på historien A* (Nyström & Nyström 2001). Två av läroböckerna, *Alla tiders historia Maxi* och *Perspektiv på historien A*, har använts i undervisning som jag observerat i tidigare studier; *Alla tiders historia Maxi* användes i undervisningen som ligger till grund för i pilotstudien som föregick avhandlingsstudien (se avsnitt 4.4), och *Perspektiv på historien A* ingår i materialet till en tidigare studie, redovisad som Olvegård (2006). Läroboken *Epos Historia* används även i undervisningen av de elever som ingår i samtalsstudien (se avsnitt 4.4.2). *Historien omkring oss A* är en nyare lärobok, medan den femte läroboken, *Människan genom tiderna*, inte längre säljs av förlaget, men fortfarande kan användas i skolor. Böckernas förekomst och användning i skolor har dock inte någon relevans för min studie. Eftersom flera av läroböckerna i föreliggande studie även undersöks i tidigare studier av läroböcker i historia, bl.a. i Nordgren (2011), Lozic (2010) och Andersson (2010) (se avsnitt 2.2), breddar och fördjupar resultaten i min studie kunskapen om språk och innehåll i de aktuella läroböckerna, samtidigt som de bidrar med ny kunskap om elevers reception och förståelse av de aktuella lärobokstexterna.

Under den tidsperiod som mitt avhandlingsarbete har pågått infördes en ny läroplan för gymnasieskolan, *Lgy11* (Skolverket 2010a). Liksom andra ämnen i gymnasieskolan har ämnet historia därmed genomgått stora förändringar vad gäller t.ex. kursbeteckningar och kurspoäng. Dessutom infördes ett nytt betygssystem i både grundskolan och gymnasieskolan under den tid som studien genomfördes. Föreliggande avhandlings syfte och frågeställningar har emellertid inte påverkats av dessa förändringar eftersom kraven på elevens språkanvändning (och därmed kraven på kunskap och förmåga) i ämnet historia i grunden inte har förändrats (se kapitel 1 och avsnitt 2.1; Skolverket 2000, 2010a).

Även läromedlen inom historieämnet i den svenska gymnasieskolan har genomgått förändringar under den tid som avhandlingsarbetet har pågått, dels som en följd den nya läroplanen, dels genom en ökad digital läromedelsutgivning och större användning av andra digitala redskap i undervisningen. Till exempel kan en av läroböckerna i delstudie 1, *Historien omkring oss*, komplet-

⁴ Den definition av *text* jag utgår från i min avhandling presenteras i avsnitt 4.4.2.

teras med ett on-linematierial. Jag har emellertid valt att fokusera traditionella läroböcker. Därmed ingår inte digitala läromedelstexter i mitt material. Jag vill dock understryka att jag anser att digitala läromedel i undervisningen är ett viktigt forskningsobjekt för framtida studier, både ur ett läsförståelseperspektiv och ur ett språkligt/diskurssemantiskt perspektiv (se avsnitt 9.3).

4.2.2. Texter, textdelar och visuella textelement

I varje lärobok analyseras en multimodal text som byggs upp av verbalspråkliga *textdelar* och *visuella textelement*.⁵ De fem texterna presenterar i varsin lärobok en historisk tidsperiod, nämligen ”kolonisationen av Afrika”. En *textdel* är en kortare rubricerad verbaltext, och den utgör ett naturligt textsegment för analys, inte minst i fråga om läroböcker där textdelar ofta används som riktmärke i undervisningen och för läxor. Denna avgränsning av text för språkliga analyser används även i tidigare forskning om lärobokstexter i historia (t.ex. Eggins et al. 1993, Wignell 1994, Veel & Coffin 1996). Flera av textdelarna i respektive text följer i direkt anslutning efter varandra, men inledande och sammanfattande textdelar kan vara grafiskt separerade från övriga textdelar.

Visuella textelement är den samlande benämningen för olika typer av bilder, kartor eller tidslinjer vilka ingår i en multimodal text. I avhandlingen används både begreppet *visuella textelement* och mer vardagliga ord som *bild* eller *karta*. De senare orden används huvudsakligen vid hänvisning till ett specifikt visuellt textelement.

Textdelarna har valts ut utifrån den historiska epok som skildras, dvs. ”kolonisationen av Afrika”, och de visuella textelementen har valts ut utifrån motiv och placering i texten. Antalet textdelar och visuella textelement som ingår i en text varierar mellan läroböckerna (se tabell 4:1). De förkortningar av läroböckernas titlar som huvudsakligen används vid hänvisningar till respektive lärobok i avhandlingen anges i parentes efter respektive lärobok i tabellen.

⁵ Begreppet *visuella textelement* har jag hämtat ur Björkvall (2009:7).

TABELL 4:I Sammanställning av antal textdelar och antal visuella textelement i materialets texter.

	Epos Historia (Epos)	Historien omkring oss (Hoo)	Alla tiders historia, Maxi (Maxi)	Människan genom tiderna (Mgt)	Perspektiv på historien A (Perspektiv)
Antal textdelar som ingår i texten	7	5	9	10	6
Antal visuella textelement som ingår i texten	6	4	5	7	8

Både textdelar och textelement är i kapitel 5 och 6 nummerade efter den ordning de uppträder i texten. Hänvisningar till textdelar ges med lärobokens förkortade titel plus den siffra som anger textdelens placering i texten. Till exempel anger *Mgt:5* att det är fråga om textdel nummer fem i läroboken *Människan genom tiderna*. Hänvisningar till textelement anges som t.ex. *Hoo:vt3*, vilket ska utläsas som visuellt textelement nummer tre i läroboken *Historien omkring oss*.

Det finns flera skäl till mitt val av det historiska skeendet ”kolonisationen av Afrika” som underlag för den första delstudien. För det första möjliggör en studie av samma skeende i samtliga läroböcker en jämförelse mellan de olika läroböckerna. ”Kolonisationen av Afrika” är dessutom en historisk period som inte i lika hög grad präglas av samma krav på eurocentrisk förståelse som många andra historiska epoker, vilket kan ha betydelse för analyser och resultat i delstudie 2. Valet av just denna period kan därmed bidra till en större överensstämmelse i fråga om kulturell förkunskap (Carrell & Eisterhold 1988:80) om ämnet bland eleverna än vad valet av en ”svensk” historisk epok skulle ha kunnat innebära. ”Kolonisationen av Afrika”, som historiskt sett ligger nära vår egen tid, är dessutom ett historiskt skeende som man fortfarande refererar till i dagens litteratur och media och som används som bakgrund till Afrikas ekonomiska och politiska situation idag.

4.3. Metod för delstudie 1

Den språkvetenskapliga teoribildning som ligger till grund för analyserna i den första delstudien är systemisk-funktionell lingvistik, SFL (bl.a. Halliday 2004), från vilken jag även hämtar definitionen av genrebegreppet (se avsnitt 3.1.2). SFL lämpar sig väl för studier av lärobokstexter, eftersom denna teoribildning erbjuder analytiska redskap och modeller för undersökningar av texter på olika plan, från textens mikronivå genom analyser av lexikogrammatiska strukturer, till textens makronivå genom studier av genrer och diskursiva mönster. Genom analytiska rörelser fram och tillbaka mellan textens makro- och mikronivå kan jag med andra ord undersöka såväl globala som lokala språkliga strukturer i texterna, och härigenom kan jag undersöka hur delar bildar en helhet (Halliday 2004, Martin & Rose 2007a).

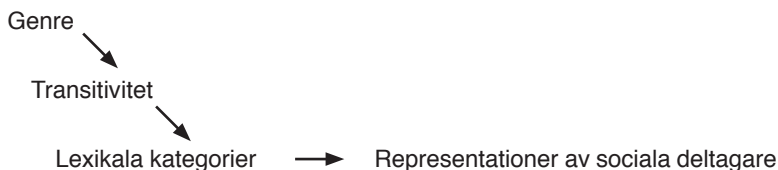
En kartläggning av genrer i svenska lärobokstexter i historia ger en bild av normer och ramar för hur det förgångna presenteras och vilka aspekter på innehållet som lyfts fram i läroböckerna. En sådan kartläggning möjliggör även en jämförelse av struktur, språk och innehåll i olika läroböcker, vilken kan ligga till grund för en diskussion utifrån ett didaktiskt och ideologiskt perspektiv. Resultaten kompletterar dessutom tidigare studier av läroböcker i historia som är publicerade i andra länder och på andra språk, och de kan därför även öka kunskapen om genrer och språk i läromedel ur ett internationellt perspektiv.

Valet av deltagarstrukturer som analysobjekt för de språkliga analyserna av texterna är kopplat till läsförståelseperspektivet i studien. En analys av deltagarstrukturer lägger fokus på textens nominalgrupper, vilka har en viktig betydelseskapande funktion i verbalspråklig text (t.ex. Achugar & Schleppegrell 2005, Fang et al. 2006). Vidare är valet av deltagarstrukturer som forskningsobjekt delvis en följd av det abduktiva tillvägagångssättet vid analyserna av det empiriska materialet. Analysen av elevsamtalen visade nämligen bl.a. hur viktiga historiska aktörer är för elevernas tolkningar av textinnehållet, och detta resultat fungerar som grund för min analys av *sociala deltagare* i delstudie 1 (se avsnitt 4.3.4).

Texternas deltagare undersöks alltså på två nivåer i texten: dels undersöker jag *grammatiska deltagare* på textens lexikogrammatiska nivå, dels undersöker jag *sociala deltagare* på textens semantiska nivå (se avsnitt 3.1). Relationen mellan de två nivåerna i textens innehåll ger en bild av de språkliga krav läsaren ställs inför i mötet av en text; eleven möter vid läsningen de lexikogrammatiska strukturerna men ska sedan ”omvandla” dessa till betydelser för att förstå vad texten handlar om (jfr Halliday 2004, Kern 2000). Begreppet *sociala deltagare* kopplar därmed samman de båda delstudierna, dvs. de språkliga analyserna och läsarens meningsskapande.

Kartläggningen av genrer och beskrivningen av deltagarstrukturer genomförs

i fem steg, vilka presenteras i avsnitt 4.3.1–4.3.4. Analyserna av strukturella och språkliga drag i texterna inleds på makronivå genom en analys av textens genre för att därefter röra sig ned till texternas lexikogrammatiska strukturer på sats- och ordnivå, texten (se figur 4:1).



FIGUR 4:1 Rörelsen uppifrån-och-ner i analyser av strukturella och språkliga drag i lärobokstexterna.

Efter analysen av genrer, transitivitet och lexikala kategorier följer analyser av diskurssemantiska drag i texten. Genomförandet av dessa analyser beskrivs i avsnitt 4.3.4 och 4.3.5.

4.3.1. Analys av genrer

Det genrebegrepp jag använder i avhandlingen är hämtat från en systemisk-funktionell lingvistisk definition av genre som en "staged goal-oriented, and purposeful social activity that people engage in as members of their culture" (Martin 1984:25; se även avsnitt 3.1). Mitt val av genredimension ansluter till tidigare forskning om historieämnets genrer, bl.a. Wignell (1994), Eggins et al. (1993), Coffin (2000), Martin & Rose (2008) och Christie & Derewianka (2008) (se avsnitt 2.2.2).

Utifrån genredimensionen ovan karakteriseras genrer som textdelar med specifika schematiska strukturer, specifika syften och specifika sammansättningar av troliga lexikogrammatiska val (Eggins 2004:54, Gibbons 2006:31f.). I mina analyser av genrer undersöks därför varje textdels genre, syfte, steg, innehåll samt förekomsten av två lexikogrammatiska strukturer, nämligen temporala och kausala element i textdelen. Temporalitet och kausalitet är viktiga aspekter i skildringar av historia, och de kopplas enligt tidigare forskning i olika grad till genrer i skolämnet historia (bl.a. Wignell 1994, Veel & Coffin 1996, Coffin 2000, Martin & Rose 2008, Christie & Derewianka 2008). I avsnitt 2.2 presenterade jag mer utförligt resultaten från dessa studier om historieämnets genrer i relation till register och typiska lexikogrammatiska strukturer. I tabell 4:2 återges syfte och steg i de genrer som ligger till grund för kartläggningen av genrer i delstudie 1.

TABELL 4:2 *Syfte och steg i historieämnets genrer* (Martin & Rose 2008 & Christie och Derewianka 2008) (min översättning; se även avsnitt 2.2).

	Syfte	Steg
Återgivning	återge utan ansats att förklara	bakgrund^* händelseåtergivning^ (deduktion)
Redogörelse	redogöra med ansats att förklara	bakgrund^händelseredogörelse^ (deduktion)
Förklaring	förklara något	problem^utredning^slutsats
Argument	övertyga om något	(bakgrund)^tes ^argument^ upprepning av tes
Diskussion	diskutera ämne ur olika perspektiv	(bakgrund)^ämne^ perspektiv A^perspektiv B^ analys
Beskrivning	beskriva något	fenomen^klassifikation^beskrivning^ deduktion

*Tecknet ^ markerar gränsen mellan respektive steg i genren.

Av tabellen framgår att varje genre har ett specifikt syfte och ett steg, genom vilka textens betydelse byggs upp. Eftersom de undersökta lärobokstexterna är autentiska texter som inte anpassats för att passa den aktuella studiens syfte, kan avvikelser från och variationer inom mönstren som presenteras i tabellen förekomma. Sådana avvikelser och variationer kan i sin tur medföra att mina analyser i alla fall i någon mån måste bygga på subjektiva bedömningar. Sådana möjliga avvikelser beskrivs och diskuteras i kapitel 5 och 6.

4.3.2. Analys av transitivitet

Jag genomför transitivitetsanalyser (Halliday 2004; Thompson 2004) av samtliga textdelar i mitt material. Textens transitivitet är en del av språkets ideationella metafunktion (se avsnitt 3.1.1). Tre komponenter bidrar till satsens ideationella struktur: *processer, deltagare och omständigheter*. Processer realiseras grammatiskt i verbgrupper, deltagare realiseras huvudsakligen i nominalgrupper och omständigheter realiseras främst i olika typer av adverbial. I analysen av satsens processer utgår man från processkärnan, dvs. det sista verbet i verbgruppen. Deltagarna utför eller påverkas av processen, och eventuell ytterligare information runt processen är omständigheter (Holmberg & Karlsson 2006).

Jag utgår från fyra olika processtyper: *materiella, relationella, verbala och mentala* processer (Holmberg & Karlsson 2006). Materiella processer uttrycker att någon eller något gör något eller att något händer (Holmberg & Karlsson 2006:80). Vad gäller materiella processer skiljer jag mellan materiella *handlingsprocesser*, i vilka aktören har agens och det finns ett mål som påverkas av handlingen, och materiella *händelseprocesser*, i vilka aktören saknar agens och det inte heller finns något mål. I figur 4:2 exemplifieras en materiell handlingsprocess med deltagarna *aktör* och *mål*.

Livingstone	bekämpade	slavhandeln.
aktör med agens	materiell process	mål

FIGUR 4:2 *Aktivt konstruerad materiell process med deltagarna aktör och mål.*

I en passivt konstruerad materiell handlingsprocess där aktören utelämnas finns det endast en deltagare, nämligen mål (se figur 4:3).

Mellan 1870 och 1914	koloniserades	nästan hela Afrika.
tidsomständighet	materiell process	mål

FIGUR 4:3 *Passivt konstruerad materiell process med deltagaren mål.*

I figur 4:4 exemplifieras en materiell händelseprocess där alltså aktören saknar agens.

Kriget	utbröt	1939.
Aktör utan agens	materiell händelseprocess	tidsomständighet

FIGUR 4:4 *Materiell händelseprocess med deltagarrollen aktör utan agens.*

Skillnaden mellan de två typerna av materiella processer är särskilt intressant för analyser av lärobokstexter i historia eftersom de representerar två olika sätt att se på och konstruera världen. För denna analys av handlingar och händelser har jag valt att frånga Hallidays mer komplexa modell (2004:284ff.), som gäller alla processtyper (s.k. ergativitet), och följer istället förslaget att tillämpa distinktionen just för materiella processer (Thompson 2004:135ff., Holmberg & Karlsson 2006:108ff.).

Relationella processer uttrycker, till skillnad från materiella processer, endast ett förhållande. De delas in *attributiva* relationella processer, som i historieböcker används för att klassificera eller beskriva deltagare, respektive *identifierande* relationella processer, som i historietexter används för att definiera deltagare.

I attributiva relationella processer tillskrivs en av deltagaren, *bäraren*, en klass eller egenskap, vilket uttrycks i processens andra deltagare *attributet*. I satsen i figur 4:5 kan bäraren ”mer än hälften av dessa” beskrivas som del av klassen ”brittiska undersåtar”.

Mer än hälften av dessa	var	brittiska undersåtar.
bärare	attributiv relationell process	attribut

FIGUR 4:5 *Attributiv relationell process med deltagarrollerna bärare respektive attribut.*

I identifierande relationella processer delar de två deltagarna, *utpekad* respektive *värde*, referent. I satsen i figur 4:6 har alltså den utpekade, ”de svarta”, och värdet, ”75 % av befolkningen”, samma referent, och det är kontexten som bestämmer vilken roll som ska fyllas av vilket led (Thompson 2004:89).

De svarta	utgjorde	75 % av befolkningen
utpekad	identifierande relationell process	värde

FIGUR 4:6 *Identifierande relationell process med deltagarrollerna utpekad respektive värde.*

Verbala processer, som kan ligga nära materiella processer, uttrycker att någon säger något. De deltagare som kan ingå i processen är *talare* respektive *lyssnare*, *talmål*, det verbala målet för ett yttrande, eller *utsaga*, innehållet i yttrandet eller en benämning av det (Holmberg & Karlsson 2006:95). En variant av denna processtyp illustreras av figur 4:7.

Han	berättar	om sin drivkraft.
talare	verbal process	utsaga

FIGUR 4:7 Verbal process med deltagarrollerna talare respektive utsaga.

I en mental process upplever en av deltagarna, *upplevaren*, något, nämligen *fenomenet* (Holmberg & Karlsson 2006:85ff.). Mentala processer kan innefatta såväl tankar, sinnesintryck, känslor som önskningsar (se figur 4:8).

Boerna	avskydde	att betala skatt till den brittiska regeringen.
upplevare	mental process	fenomen

FIGUR 4:8 Mental process med deltagarrollerna upplevare respektive fenomen.

Analysen av transitivitet som beskrivs ovan synliggör hur roller och relationer mellan olika deltagare realiserar i texter. Nästa steg i analysen gäller lexikala kategorier, och den omfattar främst deltagarna i processerna. Analysen av lexikala kategorier gör det möjligt att ytterligare explicitgöra vilka deltagare som lyfts fram och vilka som tonas ned i de aktuella texterna.

4.3.3. Analys av lexikala kategorier

Efter transitiviteetsanalysen delas deltagarna in i olika lexikala kategorier som baseras på huvudorden i nominalgrupperna. Detta görs utifrån den kategorisering som Eggins et al. (1993) föreslår. Inledningsvis skiljer jag mellan *mänskliga* respektive *icke-mänskliga* deltagare. De förra delas in i delkategorierna *individer*, ("Drottning Viktoria", "hon") respektive *grupper/generiska*, ("briter", "man"). De icke-mänskliga deltagarna delas in i tre delkategorier: *tid/plats*, ("tiden mellan 1870 och 1914", "Frankrike", "öknen"), *konkreta*, ("vapnen", "båten") samt *abstrakta/metaforiska* ("frigörelsen", "krig").

Kategoriseringen innebär ett visst mått av subjektiv bedömning, framför allt när det gäller deltagare som lexikalt realiserar i ord som ligger på gränsen mellan två kategorier. Till exempel kan deltagaren "det brittiska väldet" tolkas

antingen som en plats eller som ett abstrakt fenomen. Jag har dock strävat efter att vara så konsekvent som möjligt i mina bedömningar.

4.3.4. Analys av sociala deltagare

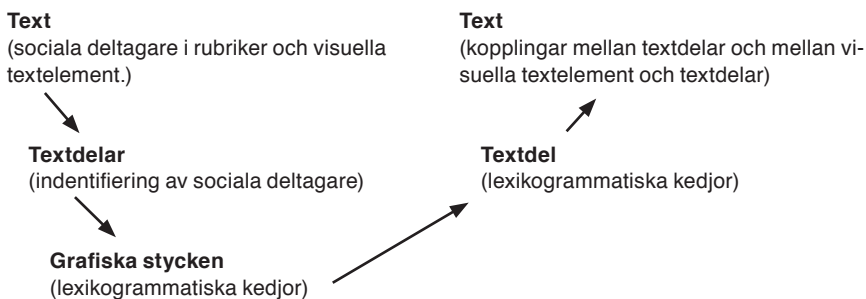
Sociala deltagare kan enkelt beskrivas som de referenter vilka en viss text handlar om, men de kan vara mer eller mindre ”svåra” att identifiera för läsare beroende på hur deltagarna representeras i texten i fråga. Genom analysen av sociala deltagare flyttas därmed fokus i studien från den lexikogrammatiska nivån i texten till den diskursemantiska nivån där lexikogrammatiken övergår i betydelse (Halliday 2004:25). Begreppet *social deltagare* bygger på van Leeuwens begrepp *social actor* (van Leeuwen 1996). Sådana deltagare kan representeras genom olika lexikala och/eller grammatiska strukturer, t.ex. nominalgrupper eller prepositionsfraser (van Leeuwen 1996:32). En undersökning av vilka lexikogrammatiska resurser som läroboksförfattare använder för att representera sociala deltagare i mitt material är därför ett sätt att öka kunskapen om eventuella språkliga utmaningar i en text. Analysen av sociala deltagare är inte minst viktig ur ett diskurskritiskt perspektiv på text eftersom analysen även kan synliggöra underliggande värderingar och tolkningar av världen som representeras i verbal och visuell text.

Det diskursemantiska perspektivet i analysen av sociala deltagare bildar en bro till delstudie 2, i vilken jag undersöker läsares möten med texterna. Därför har analysen av sociala deltagare ett tydligare läsperspektiv. Detta visar sig bl.a. i det begränsade urvalet av text som undersöks, vilket tillåter en djupare och mer kvalitativ analys. I fokus för analysen av sociala deltagare står texten i läroboken Epos, som också ingår i delstudie 2, och i Epos är det de två textdelarna Epos:1 och Epos:3 som står i centrum för analysen.

Analysen av sociala deltagare i lärobokstexterna görs i två steg. I det första steget, analys av *identifiering*, undersöker jag vilka lexikogrammatiska resurser som används för att representera sociala deltagare, och i det andra steget, analys av *spårning*, undersöker jag lexikogrammatiska relationer mellan de olika representationerna av sociala deltagare.

Inledningsvis undersöker jag representationer av sociala deltagare på textens makronivå, nämligen rubriker och visuella textelement. Denna inledande analys ger en bild av de representationer av sociala deltagare som, sannolikt, först möter läsarens ögon vid en genomgång av texten. Därefter rör jag mig neråt i texten där jag undersöker representationer av sociala deltagare och analyserar de semantiska relationerna mellan dessa representationer i de två textdelarna Epos:1 och Epos:3. Denna analys följs av en analys av hur sociala deltagare kan spåras genom samma textdelar. Avslutningsvis rör jag mig tillbaka

uppåt i texten till ett makroperspektiv. Detta gör jag när jag undersöker hur sociala deltagare kan spåras mellan de olika textdelarna, liksom mellan textdelar och visuella textelement, i hela texten (se figur 4:9).



FIGUR 4:9 Rörelse uppifrån-och-ner och nerifrån-och-upp i texten i analysen av sociala deltagare.

I analysen av *identifiering* av sociala deltagare undersöker jag vilka sociala deltagare som representeras i texten samt huruvida de är uttalade i texten eller inte. Om de sociala deltagarna inte är uttalade undersöker jag om det, så att säga, finns några rester av dem i texten, t.ex. i form av utelämnad agent i passiva konstruktioner, eller om de är fullkomligt uteslutna ur beskrivningen (jfr van Leeuwen 1996).

Efter analyser av *identifiering* spåras textens deltagare genom att länka alla benämningar av en specifik social deltagare i lexikogrammatiska kedjor⁶ för att på så sätt kunna följa olika sociala deltagare genom textdelar och genom texten som helhet (jfr Eggins 2004). Varje benämning av en social deltagare bildar således ett *led*, vilket ingår i en lexikogrammatisk kedja eller i flera sådana kedjor. Genom analysen är det möjligt att beskriva vilka lexikogrammatiska resurser som används för att representera en och samma sociala deltagare, vilken typ av referensbindning som används och som eventuellt dominerar i texten, liksom hur sammanhållna olika kedjor är. En väl sammanhållen kedja gör det lättare för läsaren att följa deltagaren i fråga i den aktuella texten (Halliday & Hasan 1976).

Varje led i den lexikogrammatiska kedjan har kategoriserats efter vilken semantisk relation den upprättar. Dessa kategorier bygger på beskrivningar av olika typer av referensbindning i Källgren (1979) och Nyström (2001) samt Eggins (2004) beskrivning av lexikal kohesion (se figur 4:10).

⁶ *Lexikogrammatiska kedjor* benämns även *lexikala kedjor* (Martin & Rose 2007a), *ledfamiljer* (Nyström 2001, Källgren 1979) och *referenskedjor* (Eggins 2004).

repetition	ett element repeteras i samma form eller i modifierad form
pronominalisering	ersättning av led med pronomen
antecedent	återgång från pronomen till huvudord
ellips	ett av leden i bindningen är underförstått
synonymi	två led som uttrycker samma sak
kontrast	två led binds genom kontrast eller motsats
hypernyymi	bindning från ett underordnat begrepp till ett överordnat
hyponymi	bindning från ett överordnat begrepp till ett underordnat
co-hyponymi	två element är båda underordnade ett överordnat begrepp
specificering	bindning som bygger på del-helhet. Kan vara av två slag; dels del som inte går att separera från sin helhet, dels del som går att separera från helhet
generalisering	bindning som bygger på del-helhet, och beskriver bindningen från det överordnade (helheten) till det underordnade begreppet
inferens	underförstådd bindning
ny referent	element som inte tidigare nämnts i texten

FIGUR 4:10 *Olika typer av referensbindningar* (Källgren 1979:69ff., Nyström 2001:38ff., Eggins 2004:42ff.).

De olika typerna av referensbindning som redovisas i figur 4:10 bygger alltså främst på Källgren (1979) och Nyström (2001). Jag har emellertid modifierat både Källgrens och Nyströms analysmodeller av referensbindning. Modifieringar och avvikelser kommenteras och förklaras i förekommande fall i resultatredovisningen i kapitel 5 och 6.

4.3.5. Analys av visuella textelement

Eftersom verbalspråkliga texter står i centrum för avhandlingsstudien handlar analysen av visuella textelement i mitt läroboksmaterial om att ge en helhetsbild av multimodala lärobokstexter. Betydelsen i läroböcker skapas inte bara med verbala resurser utan även med visuella resurser, vilket betyder att det ur såväl ett läsperspektiv som ett didaktiskt perspektiv är viktigt att undersöka båda dessa modaliteter. Resultaten kan t.ex. bidra till kunskap om de

visuella textelementens roll som resurs för läsares meningsskapande (jfr Nygård Larsson 2011). I föreliggande studie ligger fokus på vilka relationer som föreligger mellan verbala textdelar och visuella textelement i texten, vilken roll enskilda textelement spelar i texten som helhet samt hur sociala deltagare representeras i de visuella textelementen.

På samma sätt som i analysen av de verbalspråkliga textdelarna inleder jag analysen på makronivå i texten genom att undersöka vilka typer av textelement som ingår i texterna. Detta steg i analysen motsvarar genrenivån i analysen av verbaltexterna. Därefter beskriver jag vilka steg respektive textelement ingår i. Avslutningsvis undersöker jag vilka sociala deltagare som representeras i textelementen och hur de representeras för att kunna bedöma hur dessa representationer kan relateras till representationer av sociala deltagare i textdelarna. I analysen av visuella textelement utgår jag från Björkvall (2009) samt Kress och van Leeuwen (2006).

Bildtexterna har undantagits från analysen av genre, lexikogrammatiska drag samt sociala deltagare, eftersom fokus ligger på sammanhängande verbalspråkliga textdelar i avhandlingsstudien. Lexikogrammatiska val och innehåll i bildtexterna redovisas emellertid i de fall som specifika bildtexter har relevans för studiens syfte och frågeställningar. Metodiska övervägande i denna fråga redovisas i avsnitt 4.6.

Resultaten av analyserna av visuella textelement redovisas dels tillsammans med resultaten av genreanalysen, dvs. i kapitel 5, dels tillsammans med resultaten från analyser av sociala deltagare, dvs. i kapitel 6.

4.4. Material för delstudie 2

Materialet i delstudie 2 utgörs dels av de lärobokstexter som eleverna läser, dels av data som samlas in genom olika metoder. I det här avsnittet inleder jag med att beskriva datainsamlingen genom att sammanfatta de metoder som användes för datainsamlingen och presentera arbetsgången för datainsamlingen (avsnitt 4.4.1). Därefter presenteras lärobokstexterna (4.4.2) samt skola, undervisningsgrupp och elever (4.4.3). Slutligen presenteras material vars huvudsakliga uppgift är att skapa bakgrundskunskap för analyser och resultat och som samlats in genom frågeformulär (4.4.4), genom klassrumsobservationer (4.4.5) samt i en intervju med undervisande lärare (4.4.6).

Som bakgrund till presentationen av material, urval och metod för delstudie 2 beskriver jag den pilotstudie som föregick datainsamlingen för delstudie 2. I pilotstudien, som utfördes i en undervisningsgrupp i historia på samhällsvetenskapliga programmet i gymnasieskolans första år, genomförde jag samtal om lärobokstexter med fyra elever och observerade undervisningen under fem lektionsspass. De fyra eleverna, varav två var andraspråkläsare och två förstaspråkläsare, hade valts ut av läraren för att passa pilotstudiens syfte att beskriva läsförståelse hos elever med olika språklig och kunskapsmässig bakgrund. Resultaten från pilotstudien bidrog bl.a. till mitt beslut att inkludera klassrumsobservationer och att genomföra en serie samtal före mina klassrumsobservationer för att undvika att utveckla en förförståelse som kunde färga min uppfattning om eleverna.

4.4.1. Datainsamling

Det empiriska materialet för delstudie 2 samlades in under två serier enskilda audioinspelade samtal med elever (se avsnitt 4.5.1). Samtalen föregicks av funktionella språkliga analyser av de lärobokstexter som fungerar som underlag till textsamtalen. Efter den första serien samtal genomförde jag klassrumsobservationer i syfte att skapa bakgrundskunskap för att tolka empirin (se avsnitt 4.4.5). Efter observationerna besvarade eleverna ett frågeformulär (se avsnitt 4.4.4). När båda samtalsserierna hade genomförts intervjuade jag slutligen undervisningsgruppens lärare (se avsnitt 4.4.6). Arbetsgången under materialinsamlingen redovisas i figur 4:11.

Januari–februari	Mars	April	Maj
Presentation av studien för klassen. Textanalyser av Epos:1–3	Samtalsserie 1: nio enskilda elevsamtal i 45–65 minuter om Epos: 1–3	Klassrumsobservationer Textanalyser av Epos:1 och Epos:6 samt tidningsartikel Frågeformulär	Samtalsserie 2: åtta enskilda elevsamtal i 30–65 minuter om Epos:1 och Epos:6 samt en tidningsartikel Lärarintervju 60 minuter

FIGUR 4:11 Arbetsgång vid insamlingen av empiriskt material för delstudie 2.

Under de två samtalsserierna genomfördes sammanlagt sjutton samtal. Varje samtal varade mellan 30 och 60 minuter. I den första samtalsserien undersökte jag elevernas möten med lärobokstexter som de inte förmodades ha läst tidigare eftersom samtalen föregick undervisningen om den aktuella historiska period, ”kolonisationen av Afrika”, som skildrades i lärobokstexten. I den andra samtalsserien undersökte jag elevernas möten med två lärobokstexter och en tidningsartikel. Den ena lärobokstexten ingick även i den första samtalsserien och var alltså känd av de elever som deltog i denna första samtalsserie. Den andra lärobokstexten förmodades vara känd eftersom undervisning om ”kolonisationen av Afrika” nu hade genomförts. Tidningsartikeln handlade om dagens situation i Kongo-Kinshasa. Genom att genomföra den första samtalsserien före klassrumsobservationerna begränsade jag dessutom min förkunskap om eleverna och undvek därmed risken att det första mötet med respektive elev skulle kunna färgas av mina förutfattade meningar om elevernas kunskaper eller läsförståelse. Av samma skäl undvek jag även att tala med läraren om enskilda elever i informella samtal innan den första samtalsserien genomfördes. Strävan efter att behålla en så neutral syn som möjligt på elevernas kunskaper och färdigheter i ämnet låg också till grund för valet att inte låta läraren välja ut ”passande” elever för undersökningen, dvs. elever som mötte kriterierna för studiens syfte. Istället bygger studien på att eleverna frivilligt valde att delta i den. Samtliga elever i gruppen som visade intresse för att delta i studien ingår därför i den.

4.4.2. Lärobokstext och tidningsartikel

De fem textdelar som utgör underlaget för samtalen är samtliga autentiska texter, dvs. texter som inte skapats eller bearbetats för studiens syfte. Fyra av de fem textdelarna ingår i den lärobok i historia som användes i undervisningen för de aktuella eleverna vid tiden för studien, nämligen Epos (Sandberg et al. 2000). Dessa fyra textdelar ingår även i det empiriska materialet för delstudie 1 (se 4.2.1 och kapitel 5 och 6). Textdelarna, Epos:1, Epos:2, Epos:3 och Epos:6 (se avsnitt 4.2.1), representerar olika genrer för att ge större bredd åt materialet. I studien ingår även tre visuella textelement, nämligen Epos:vt1–3 (se avsnitt 4.2.2).

Den femte texten, som användes som underlag för samtal i den andra samtalsserien, är en dagstidningsartikel om situationen i dagens Kongo-Kinshasa. Ursprungligen var artikeln tänkt att fungera som en kontrolltext för att jämföra läroboksläsning med läsning av en annan typ av text. Eftersom syfte och fokus i studien efter hand avgränsades till elevernas möte med lärobokstexter, bidrar resultat från analyserna av elevernas läsning av tidningsartikeln med bakgrundskunskap för mina diskussioner. Utelämnandet av tidningsartikeln som empiriskt material bör dock inte få några konsekvenser för tolkningen av resultaten, eftersom artikeln lästes sist i anslutning till samtalen i den andra samtalsserien och därför inte påverkar elevernas möten med lärobokstexterna.

4.4.3. Skola, undervisningsgrupp och elever

Eftersom avhandlingsstudien fokuserar andraspråk, är det viktigt att några av informanterna i studien har ett annat förstaspråk än svenska. Både den gymnasieskola och den undervisningsgrupp i historia som ingår i delstudie 2 är språkligt blandade.

Skolan som är aktuell i undersökningen är en gymnasieskola i en större svensk stad. På skolan finns en mängd olika program, såväl yrkesförberedande som gymnasieförberedande program.

I undervisningsgruppen ingår tretton elever, varav elva deltog i studien. Eleverna går på olika gymnasieinriktningar, men de samlas i en gemensam undervisningsgrupp i historia. Åtta av eleverna har svenska som andraspråk, medan de övriga fem eleverna har svenska som sitt förstaspråk. När datainsamlingen inleddes hade sju av de åtta eleverna med svenska som andraspråk bostad mellan fyra och åtta år i Sverige, och den åttonde var född i Sverige. Ingen av eleverna kan med andra ord, i enlighet med Skolverkets definition, betraktas som nyanländ till Sverige (Skolverket 2013c). Eleverna med svenska som andraspråk kommer från sju olika länder utanför Europa, och flera olika första-

språk finns representerade i elevgruppen. I samband med resultatredovisningen i kapitel 7 och 8 presenterar jag samtliga elever och ger uppgifter om deras deltagande i samtalsstudien. Av anonymitetskäl hänvisar jag till eleverna som elev A, elev B etc, och jag redovisar inte enskilda elevers kön, ursprungsland, förstaspråk eller exakt vistelsetid i Sverige (se även avsnitt 4.6.2).

I den första samtalsserien ingår nio elever, varav sex elever med svenska som andraspråk, och i den andra samtalsserien ingår åtta elever, och av dessa har fem svenska som andraspråk. Tre av eleverna med svenska som andraspråk deltog endast i ett av samtalen; två i den första samtalsserien och den tredje i den andra samtalsserien.

Å ena sidan kan elevgruppen i studien inte beskrivas som representativ för undervisningsgrupper i skolämnet historia inom gymnasieskolan i Sverige idag. Å andra sidan finns det heller inte någonting som pekar på att den skiljer sig avsevärt från andra språkligt och kunskapsmässigt blandade grupper i dagens svenska gymnasieskola.

4.4.4. Frågeformulär

De ursprungliga syftena med frågeformuläret var dels att samla in personliga uppgifter om elevens vistelsetid i Sverige, elevens språkliga bakgrund etc. för att spara tid under samtalen, dels att komplettera muntliga samtal om texter med skriftliga frågor och svar om texter, särskilt med tanke på elever som eventuellt hellre uttrycker sig skriftligt än muntligt. Formuläret var också tänkt om underlag för en undersökning av läsnas möten med ytterligare två textdelar ur läroboken vilket skulle bredda det empiriska materialet. Det visade sig emellertid att formulärets frågor utifrån textdelarna inte hade den relevans för studiens syfte som jag antagit, och jag valde därför att inte låta dessa frågor ingå i studien. Andra uppgifter i formuläret, som elevernas svar på frågor om läsvanor eller bedömningar av lärobokstexternas svårighetsgrad, används främst som bakgrundskunskap för mina tolkningar av resultaten.

4.4.5. Klassrumsobservationer

Mellan den första och den andra serien samtal genomförde jag sex klassrumsobservationer (se avsnitt 4.4.1). I syfte att minimera en möjlig inverkan av ”the observer effect” (bl.a. Doheny-Farina & Odell 1985:515) försökte jag att inta en icke-deltagande roll under observationerna. Det var dock viktigt för mig att eleverna visste vem jag var och att de i stora drag kände till varför jag fanns med i klassrummet, bl.a. för att eleverna skulle känna sig trygga med min närvaro.

Jag presenterade mig därför tidigt för eleverna i gruppen samtidigt som jag introducerade min studie och bad om frivilliga deltagare för samtal. Vid tiden för observationerna hade jag också lärt känna de flesta eleverna i gruppen under den första serien av samtal. Härigenom blev min närvaro i klassrummet mer naturlig, men samtidigt blev det svårare för mig att behålla en icke-deltagande roll. Under två lektionspass, ett när gruppen besökte ett museum och ett när eleverna arbetade enskilt, blev min observatörsroll oundvikligt mer av en deltagande roll genom att eleverna själva tog initiativ till samtal med mig. Det skulle ha varit onaturligt att inte kommunicera med dem eller inte delta i arbetet i klassrummet. Före lektionerna väntade jag tillsammans med eleverna utanför klassrummet och deltog då i informella samtal med olika elever, något som bidrog till att min närvaro på samma gång blev naturlig och mer påtaglig.

Under en av lektionerna undervisades gruppen av en lärarstudent, som fullgjorde en del av sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU) på skolan, men som dock inte var närvarande i klassrummet vid övriga observationstillfällen. Vid ett annat undervisningstillfälle undervisades gruppen av en vikarierande lärare, vilket jag tar upp i avsnitt 7.1.1.

Eftersom rektorn av etiska skäl inte tillät videofilmning i klassrummet antecknade jag för hand under lektionerna och skrev efteråt ut anteckningarna på dator. Fokus under observationerna låg på att observera lärobokens och andra skriftliga texters roll i undervisningen. Jag uppmärksammade även andra språkliga och metodiska aspekter på undervisningen. Till exempel studerade jag på vilket sätt läraren använde tavlan, vilka typer av frågor som ställdes av såväl läraren som eleverna, vilka ord och begrepp som kom upp under lektionerna samt vilka explicita förväntningar på elevernas kunskaper som läraren uttryckte i klassrummet. Resultat från observationerna redovisas i kapitel 7 och 8.

4.4.6. Lärarintervju

För den andra delstudien genomförde jag även en kvalitativ intervju med elevernas ordinarie lärare i historia. Denna innehöll ett antal större öppna frågor (Kvale 1997, Patel & Davidson 2003) i syfte att låta läraren beskriva sin syn på läsningens betydelse för ämneskunskap och betyg och lärobokens roll i undervisningen. Därtill skulle läraren få möjlighet att med egna ord beskriva några av de deltagande elevernas läsning och lärande i historia. Resultaten från lärarintervjun fungerar huvudsakligen, liksom klassrumsobservationerna, som bakgrundskunskap i undersökningen, men utsagor från intervjun redovisas även i resultatredovisningen (se kapitel 7 och 8). Jag förde också flera informella samtal med läraren om undervisningen och eleverna, ofta i anslutning till undervisningstillfällena. Innehållet i dessa samtal är inte nedskrivet och det redovisas inte heller i studien. Trots detta finns innehållet naturligtvis med som en

implicit och oundviklig bakgrundskunskap i min tolkning av resultaten i delstudie 2.

4.5. Metod för delstudie 2

I det här avsnittet ges en bakgrund till och en beskrivning av samtalens genomförande (4.5.1). Därefter presenteras det för delstudien centrala analytiska begreppet *textrörlighet* och en redovisning av analysens genomförande (4.5.2–4.5.3).

4.5.1. Samtal om text: bakgrund och genomförande

Samtalet som metod för att undersöka möten mellan läsare och texter bygger på att samtalet kan mediera möten med skrivna texter genom talat språk (Gibbons 2006, Langer 2011, jfr Sellgren 2011).

Termen *samtal* har valts för att beskriva den relativt informella atmosfär som jag försökte skapa i situationen och p.g.a. möjligheterna till stöttning som erbjöds i samtalet. Termen är dock inte avsedd att indikera en dialog mellan två jämställda parter eftersom de samtal som genomförs i delstudie 2 har haft en samtalsledare som styr samtalets riktning med hjälp av ett antal basfrågor (se bilaga 2 och 3). Därför har samtalen vissa likheter med semistrukturerade intervjuer (Kvale 1997:13) och med samtal lärare kan ha med elever för att kontrollera och/eller underlätta läsförståelse.

Varje samtal under den första samtalsserien (se avsnitt 4.4.1) inleddes med inledande ”uppvärmningsfrågor” om skolämnet historia, elevens intresse för ämnet och om läsning i allmänhet, detta för att skapa en informell atmosfär (Kvale 1997:120). Uppvärmningsfrågorna erbjuder också eleven en möjlighet att prata om andra ämnen än lärobokstexten och därigenom möjlighet att språka på ett mer vardagligt och mindre styrt sätt än i samtal om lärobokstexten. I syfte att få en bild av elevernas eventuella existerande bakgrundskunskap om ämnet, dvs. ”kolonisationen av Afrika”, för att skapa bakgrundskunskap om ämnet, ställde jag frågor om de visuella textelement som inleder texten i läroboken. I den andra samtalsserien saknades denna inledande del med uppvärmningsfrågor och visuella textelement, eftersom eleverna då förmodades ha tillgodogjort sig kunskap om innehållet i lärobokstexten genom undervisningen.

Verbaltexterna från läroboken skrevs ut på separata papper som eleverna läste från och fick behålla så att de kunde gå tillbaka till dem under samtalens gång. De visuella textelement som ingår i studien lästes däremot i sin multi-

modala kontext i läroboken.

Epos:1 och Epos:3 lästes först tyst och sedan högt av eleven. Epos:2 läste jag högt för eleven. Inför Epos:6 och tidningsartikeln fick varje elev själv välja lässätt. Möjligheterna som erbjöds var att eleven skulle läsa tyst för sig själv, läsa högt för mig eller få texten uppläst av mig. Efter läsningen hade eleverna tillgång till texten under hela samtalet för att kunna gå tillbaka till den och vid behov läsa om delar av texten eller hela texten, när som helst under samtalsgång. Läsastighet och korrekthet (jfr Kulbrandstad 1998) under högläsningen redovisas i kapitel 6 när detta är relevant utifrån studiens syfte och frågeställningar.

De frågor som bildade underlag för elevsamtalen utformades i syfte att, utifrån de systemisk-funktionella analyserna av genre, språk och innehåll i lärobokstexterna i delstudie 1, så brett som möjligt undersöka elevernas meningsskapande i lärobokstexterna. Basfrågorna, dvs. den grupp frågor om varje textdel och textelement som ställs till samtliga deltagare i respektive samtalsserie (se avsnitt 4.4.1 och bilaga 2 och 3), har därför varierat mellan textdelarna eftersom fokus ligger på olika aspekter i varje textdel.

Basfrågorna ställdes alltså, i möjligaste mån och i en eller annan form, till samtliga läsare som ingick i delstudie 2. Utöver basfrågorna tillkom samtalsledarens följdfrågor och/eller kommentar samt läsarnas egna frågor och/eller kommentarer till textdelarna eller andra ämnen i samtalsituationen. Varje samtal innehåller därför såväl gemensamma som unika element. Basfrågorna till respektive textdel redovisas i bilaga 2 och 3, medan andra frågor och kommentarer redovisas sitt sammanhang i kapitel 7 och 8, när detta är relevant utifrån studiens syfte och frågeställningar.

I en undersökning som sätter andraspråkläsningen i centrum är det extra viktigt att erbjuda språkbrukaren så goda möjligheter som möjligt att aktivt delta i samtalet. Eftersom mitt syfte har varit att så djupgående som möjligt beskriva de aktuella elevernas möten med texterna har jag valt att ge eleverna stöttning under samtalen för att hjälpa dem att formulera sina tolkningar av texterna i fråga (jfr Torvatn 2004, Sellgren 2011). Förståelse skapas inte bara i läsarens hjärna utan i hög grad i interaktion med andra läsare (Säljö 2000, Atkinson 2002, 2011, jfr Langer 1995). I föreliggande studie får denna interaktion med andra läsare representeras av mig i min roll som samtalsledare.

Stöttningen fyller olika funktioner. Eftersom det bara är möjligt att undersöka en läsares tolkning eller förståelse genom de svar läsaren väljer eller har förmåga att uttrycka verbalt, antingen i tal eller i skrift, var det viktigt för mig att underlätta denna verbalisering. Det handlar med andra ord inte om att leda läsaren till ”rätt” tolkning eller svar utan just om att ge läsaren stöd att uttrycka sin tolkning eller förståelse. Stöttningen i ett muntligt samtal är även ett redskap för att avgöra huruvida läsaren förstått en fråga på förväntat sätt, dvs.

på det sätt jag avser. Som samtalsledare kan jag använda följdfrågor eller stötande kommentar för att försöka bedöma detta.

En annan viktig faktor i samtal, vilken är relaterad till stöttning, är väntetid (White & Lightbown 1984, Tsui 1996). Många elever behöver tid för att tänka och för att formulera det svar som man vill ge. Detta är särskilt viktigt när man läser och kommunicerar på ett andraspråk. Därför kan det vara viktigt att samtalsledaren väntar med stöttande följdfrågor eller kommentarer och istället ger läsaren den tid som behövs.

4.5.2. Textrörlighet

Begreppet *textrörlighet* har introducerats i avsnitt 3.3. I min tillämpning av begreppet har jag utgått från de typer av textrörlighet som Liberg et al. (2010) beskriver som *textbaserad*, *associativ*⁷ samt *interaktiv rörlighet*. Den textbaserade rörligheten visar en *intratextuell* relation mellan läsare och text, dvs. läsaren rör sig inom texten, medan både den associativa och den interaktiva textrörligheten är *intertextuella* relationer, dvs. läsaren rör sig ut från texten, in i andra texter och kontexter, eller rör sig in i texten utifrån (Liberg et al. 2010:46).

4.5.2.1. Analys av textbaserad rörlighet

I den textbaserade rörligheten sammanförs de två första av Langers fyra faser (se avsnitt 3.3), och denna typ av textrörlighet inkluderar därför både den ytliga och trevande rörelsen in i texten och rörelser djupare ner i texten. En textbaserat rörlig läsare rör sig både inom texten och ut från texten, det senare för att hämta element i tidigare kunskap som integreras med ny information i texten (af Geijerstam 2006, Liberg et al. 2010). En läsare med god textbaserad rörlighet kan bl.a. identifiera textens huvudpunkter och sammanfatta dess innehåll, identifiera och beskriva olika typer av samband inom texten och reflektera kritiskt över textens innehåll (af Geijerstam 2006).

⁷ Liberg et al. (2010) och af Geijerstam (2006) använder termen *utåtriktad textrörlighet* som motsvarighet till den engelska termen *associative movability*, men jag har valt att översätta den engelska term Folkeryd (2006) och Edling (2006) använder med *associativ textrörlighet*. Anledningen till detta val är att jag anser att associativ rörlighet tydligare beskriver vad denna typ av rörlighet handlar om. Till skillnad från utåtriktad textrörlighet innebär inte associativ textrörlighet heller någon risk för sammanblandning med den interaktiva textrörligheten där läsaren också kan röra sig ut från texten (se avsnitt 4.5.2 ovan).

Den textbaserade rörligheten omfattar olika kategorier som kan variera mellan olika läsaktiviteter. De fem kategorier jag har valt att använda för att beskriva olika aspekter av textbaserad rörlighet för samtliga textdelar i studien bygger på de kategorier som beskrivs i bl.a. af Geijerstam (2006). De har dock anpassats till föreliggande studies fokus på andraspråkläsare och läsning av texter i läroböcker i historia. De fem kategorier av textbaserad rörelse som jag undersöker är:

1. att sammanfatta innehållet i hela texten,
2. att omformulera innehållet i enskilda grafiska meningar,
3. att använda texten för ordförståelse,
4. att fylla i tomrum i texten samt
5. att analysera och kritisera textens innehåll.

Den första kategorin, att sammanfatta innehållet i hela texten, handlar om att läsaren rör sig i hela texten när hen identifierar viktiga punkter i texten och sammanfattar innehållet eller lokaliserar och återger information. I den andra kategorin, att omformulera innehållet i enskilda grafiska meningar, rör sig läsaren på en mer textnära nivå i texten och i begränsade delar av texten. Här ryms även kommentarer kring specifika formuleringar. För att använda texten för att tolka okända ord och uttryck, dvs. den tredje kategorin ovan, måste läsaren röra sig fram och tillbaka i texten för att kunna se samband mellan olika ord och mellan ord och annat innehåll. Därtill kan läsaren även behöva gå utanför texten för att söka ledtrådar om det nya ordets betydelse. Den fjärde kategorin, att fylla tomrum i texten, liknar den tredje på så sätt att läsaren kan behöva utnyttja både text och kontext för att kunna fylla i tomrum i texten, dvs. underförstådd eller utelämnad information i texten. Till denna kategori har jag även fört läsaers reflektioner över motiv och relationer i texterna. Den femte och sista kategorin ovan, att analysera och kritisera textens innehåll, skiljer sig från övriga kategorier inom den textbaserade rörligheten eftersom den förutsätter att läsaren inte bara rör sig i hela texten utan också under textens yta för att kunna uppfatta underliggande värderingar och antaganden om världen i texten. Samtidigt förutsätter den kritiska textbaserade rörligheten distans till textens innehåll, vilket placerar denna kategori närmare den interaktiva textrörligheten (se avsnitt 4.5.2.3).

4.5.2.2. Analys av associativ rörlighet

Med en associativ textrörlighet går läsaren ut från texten till egna upplevelser och erfarenheter och till andra texter. Associationerna kan handla om den egna

personen eller om större sammanhang, och de kan röra sig om reflektioner kring såväl vardagshändelser som skolerfarenheter (Folkeryd 2006:133).

Associativ textrörlighet delas i min studie in i tre kategorier:

- associationer till egen erfarenhet och/eller vardagskunskap,
- associationer till undervisning i historia samt
- associationer till andra (kon)texter.

Genom associationer till egen erfarenhet och/eller vardagskunskap kan läsaren, inspirerad av element i lärobokstexten, berätta om personliga upplevelser eller ta upp kunskap som läsaren skaffat sig utanför skolan. Associationer till undervisningen i historia kan handla om att information i texten påminner läsaren om innehåll i historia som läsaren just arbetat med eller minns från tidigare skolår. I den tredje kategorin, associationer till andra (kon)texter, vänder sig läsaren till andra ämnen än historia eller till annan information som inte kan kategoriseras som personlig erfarenhet.

4.5.2.3. Analys av interaktiv rörlighet

I den interaktiva rörligheten distanserar sig läsaren från texten och dess innehåll och betraktar texten utifrån och i sin kontext (bl.a. af Geijerstam 2006). Denna typ av rörlighet kan därför jämföras med Langers fjärde fas (se avsnitt 3.3). Läsaren diskuterar bl.a. hur, var och varför texten kan tänkas användas, vilka läsare texten kan ha och vilken roll författaren kan ha för texten.

De tre kategorierna i den interaktiva rörligheten är:

- medvetenhet om textens syfte och funktion,
- medvetenhet om läsarens roll samt
- medvetenhet om författarens roll.

I den första kategorin ingår läsares reflektioner om lärobokens och specifika textdelars språkbruk, genrer i läroboken eller texten och kommentarer om lärobokens eller textens användning. Reflektioner i den andra kategorin, medvetenhet om läsarens roll, delar jag in i två typer av interaktiv rörlighet, *egocentrisk orienterad rörlighet* respektive *socialt orienterad rörlighet*. Med en egocentrisk rörlighet reflekterar läsaren över sitt eget förhållande till texten, medan en läsare

med en socialt orienterad rörlighet resonerar kring texten ur ett större perspektiv och kopplar läsarrollen till andra läsare än sig själv. I den tredje kategorin, medvetenhet om författarens roll, ingår läsarens reflektioner om texten som en språklig konstruktion och medvetenhet om författarens betydelse för perspektiv i texten.

4.5.2.4. Relationen mellan de tre typerna av textrörlighet

Det förtjänar att framhållas att ingen textrörlighetstyp är viktigare eller ska värderas högre än någon annan, eftersom det handlar om olika sätt att närma sig en text och om läsarens mål med sin läsning (bl.a. af Geijerstam 2006:131). Läsaren rör sig inte heller längs en linje, utan den ena eller andra typen av rörlighet kan, i likhet med Langers faser (Langer 1995:16ff.) uppträda vid olika tillfällen under läsningen och de kan återkomma flera gånger. En typ av rörlighet kan också dominera över de andra rörlighetstyperna, beroende på text, läsare och situation. Givetvis är det inte heller så att alla läsare ger prov på alla typer av textrörlighet vid läsningen av en viss text i en viss situation.

4.5.3. Analysens genomförande

Samtliga svar, kommentarer och reflektioner om texten från varje läsare i delstudie 2 analyseras i termer av textrörlighet. Inledningsvis analyserar jag vilken typ av textrörlighet som uppvisas och därefter i förekommande fall grad av textrörlighet. Svar och reflektioner kan inkludera mer än en typ av textrörlighet, och kategorier kan överlappa varandra. Likaså kan en sekvens av frågor och svar tillsammans indikera en viss typ av textrörlighet. I tabell 4:3 ges exempel på hur respektive typ av textrörlighet kan se ut i ett samtal.

TABELL 4:3 Exempel på textbaserad, associativ respektive interaktiv textrörlighet i samtal.

Textrörlighetstyp	Exempel
Textbaserad rörlighet	Samtalsledare: Vika följer hittar du i texten? Elev: Att familjerna splittrades och kartan blev sån vanlig streck och dom där att det blev mycket det förändrades mycket förändrades. Att det var inte samma Afrika och Asien som va förut.
Associativ rörlighet	Ättlingar? Nej jag visste inte vad det var förrän vi läste om, vad heter det, medeltiden i Skandinavien.
Interaktiv rörlighet	Dom [läroboksförfattarna] kan ju jättemycket om historia; de skriver här och så tänker dom att det är självklart för alla andra också att man kan dom här orden sen innan, men alla har så olika erfarenheter från högstadiet så det är svårt.

I exemplet på textbaserad rörlighet i tabell 4:3 rör sig läsaren på textens yta inom kategori 1, dvs. läsaren gör ett försök att dra ut huvudpunkter i texten. I exemplet på associativ rörlighet i tabellen associerar läsaren till annan skol-kunskap, och slutligen i exemplet på interaktiv rörlighet visar läsaren medvetenhet om såväl författarens som läsarens roll för texten.

Textrörlighet är, liksom läsförståelse, situerad och medierad. Det innebär att forskaren i en analys av textrörlighet måste förhålla sig till den kontext som omger mötet med texten, och den mediering och interaktion som påverkar läsaktiviteten och därmed läsarens textrörlighet. Exempelen som presenteras i resultatkapitel 7 och 8 inkluderar därför både frågor och svar för att sätta in svaren i ett större sammanhang. I samband med resultatredovisningen, där en rad olika exempel på olika typer och kategorier av textrörlighet presenteras, ges även en utförlig beskrivning av hur exemplen redovisas.

Syftet för delstudie 2 är inte att värdera elevernas svar som ”rätt” eller ”fel”, utan att beskriva elevernas möten med texten i termer av textrörlighet. För att kunna kategorisera elevernas svar i fråga om typ och grad av textrörlighet är det emellertid nödvändigt att göra någon slags bedömning av svarens relevans i förhållande till textens innehåll och den praktik som texten ingår i.

För att beskriva elevens meningsskapande i texterna under samtalen använder jag termen *tolkning*. Jag utgår från att de tolkningar läsaren gör vid sin

läsning alltid är relevanta för läsaren själv under läsaktiviteten. Eftersom varje läsning har ett syfte och mål, innebär detta emellertid inte att dessa tolkningar nödvändigtvis är relevanta i den praktik eller situation som omger läsaktiviteten. I läsning av lärobokstexter begränsas tolkningsutrymmet av skolkontexten, skolämnets och undervisningens ramar. Torvatn (2004) använder benämningen *skolsk förståelse* (Torvatn 2004:158) för de elevsvar och tolkningar av innehållet som är relevanta i den praktik lärobokstexter ingår i. Jag har valt att använda termerna *föväntad* respektive *oväntad* tolkning för att beskriva hur väl elevens svar relaterar till den aktuella textens begränsade tolkningsutrymme. Vidare använder jag termerna *rimlig* respektive *orimlig* tolkning för att kategorisera de oväntade tolkningarna. (Föväntade tolkningar är per automatik alltid rimliga.) Denna indelning gör det möjligt för mig att på ett mer djupgående sätt beskriva de tolkningar som inte är relevanta i situationen, vilket är av intresse i en diskussion om studiens didaktiska implikationer. Läsare som ofta gör oväntade och orimliga tolkningar av en viss text och dess innehåll kan behöva en annan typ av stöd för sin läsning än läsare som gör oväntade men rimliga tolkningar av texten i fråga. I tabell 4:4 presenteras en sammanställning av relationen mellan förväntade respektive oväntade tolkningar och rimliga respektive orimliga tolkningar.

TABELL 4:4 *Olika typer av läsartolkningar.*

	Rimlig tolkning	Orimlig tolkning
Föväntad tolkning	Tolkningar i enlighet med läspraktikens förväntningar.	–
Oväntad tolkning	Tolkningar som, trots att de är oväntade i situationen, kan bedömas vara relevanta i en annan (kon)text och situation.	Tolkningar som ligger långt från en relevant tolkning i situationen.

Min utgångspunkt är att rimliga tolkningar bör indikera att läsaren förstår innehållet i texten, eller är på väg mot en sådan förståelse. Öväntade och orimliga tolkningar kan däremot indikera att läsaren har en längre väg att gå för att uppnå förståelse, och att läsaren därför är i behov av mer stöttning. Svar som kategoriseras som oväntade och orimliga tolkningar är av särskilt intresse i delstudie 2, eftersom dessa kan innehålla ledtrådar till vilka olika resurser läsaren använder i sina försök att skapa mening i texten.

4.6. Metodiska och etiska överväganden

I det här avsnittet presenterar jag de metodiska och etiska överväganden som har gjorts inför och under avhandlingsstudien. Inledningsvis presenterar jag metodiska överväganden (4.6.1) och därefter presenterar jag etiska överväganden (4.6.2).

4.6.1. Metodiska överväganden

I min avhandling, som har ett övergripande syfte men två delsyften, använder jag en rad olika metoder. Dels innebär var och en av dessa metoder en rad olika överväganden, dels ska metoderna tillsammans göra det möjligt för mig att uppnå avhandlingens övergripande syfte. Därtill kommer överväganden som gränsar mellan metodiska och etiska överväganden, vilket är särskilt viktigt i en avhandlingsstudie om texter, läsning och läsare.

Inledningsvis är det viktigt att betona att en undersökning av hur läsare kan skapa mening i texter aldrig är objektiv. Alla frågor jag ställer i textanalyser, i samtal, under observationer och i frågeformuläret grundar sig på min specifika läsning av texterna som i sin tur bygger på de analyser jag gjort, tidigare forskning kring historiebokstexter, min erfarenhet som lärare men också på faktorer utanför det omedelbara forskningsområdet, t.ex. min egen syn på kunskap och samhälle.

Ett annat övervägande handlar om studiens generaliserbarhet. Även om det begränsade material som denna studie vilar på knappast möjliggör några generaliseringar vare sig i fråga om lärobokstexter eller om den aktuella målgruppen i allmänhet har det varit min målsättning att genomföra båda mina delstudier på ett sätt som möjliggör replikering. Därför är det viktigt att studien är så klart och tydligt beskriven att det är lätt att replikera den för att pröva resultatet eller att kunna jämföra dem med resultat i andra studier (McDonough & McDonough 2001:65).

I min avhandling står läsning på ett andraspråk i centrum. Därför är det läras språkliga bakgrund, dvs. huruvida läsarna har svenska som förstaspråk eller andraspråk, som fokuseras. Jag är medveten om att andra faktorer, framför allt genus och socioekonomisk bakgrund, har betydelse för elevers läsförståelse och skolframgång. Detta bekräftas i ett flertal studier, bl.a. de två senaste PISA-undersökningarna (Skolverket 2010b, 2013b) som dels visar att skillnaderna mellan flickors och pojkars läsförståelse ökar, dels visar att socioekonomisk bakgrund, i termer av föräldrarnas utbildningsbakgrund är viktiga faktorer för läsförståelse. I syfte att lyfta fram andraspråksperspektivet har jag dock valt att varken redovisa eller undersöka genus eller socioekonomisk bakgrund för lä-

sarna. Inte heller redovisar jag, av etiska skäl, läsarnas förstaspråk, vilket jag återkommer till i avsnitt 4.6.2.

Ett metodiskt övervägande som är relaterat till det ovan nämnda, är mitt beslut att varken undersöka andraspråkselevernars ”generella” färdighet i svenska språket eller elevernas läsförståelse på sitt eller sina förstaspråk eller tidigare undervisningsspråk. I studien undersöker jag elevernas situerade textrörlighet, dvs. textrörlighet kopplad till specifika texter och ett specifikt skolämne. En motsvarande studie av elevernas situerade textrörlighet på deras förstaspråk eller tidigare undervisningsspråk hade av praktiska skäl inte varit möjligt att genomföra även om det naturligtvis hade varit mycket intressant att få underlag för en sådan jämförelse.

Till sist ett par påpekanden om det muntliga samtalet som metod för att undersöka möten med lärobokstexter. Enskilda samtal som kan kännas obekväma för vissa elever kan vara en positiv erfarenhet för andra elever. Jag upplevde dock genomgående att eleverna var genuint intresserade av att prata om sin läsning i samtalen. Jag är också medveten om den s.k. ”intervjuareffekten” (Rosengren & Arvidsson 2002:145) och hur ömsesidiga förväntningar mellan den som ställer frågor och den som svarar påverkar såväl frågor som svar. Eftersom det är lärobokstexter som används som underlag för samtalen finns det också en risk för att elever upplever samtalen som en del av undervisningen eller som en test-situation, och att man därför vill svara ”rätt” eller få sina svar bekräftade. För andra kan det vara viktigt att inte tappa ansiktet genom att inte kunna svara på en fråga.

Som tidigare nämnts (se avsnitt 4.5.1) skrevs verbaltexterna från läroboken ut på separata papper som eleverna läste från. Mina intentioner var att eleverna på så sätt inte skulle ”distraheras” av andra textdelar och visuella textelement i boken, utan att de istället skulle koncentrera sig på den specifika textdelen. I efterhand inser jag att denna tanke kan ifrågasättas eftersom elevernas möte med texterna hade blivit mer autentiska om jag låtit eleverna läsa från läroboken, där de eventuellt hade kunnat få stöd från omgivande textdelar, visuella textelement samt bildtexter. I kapitel 9 diskuterar jag bl.a. vidare studier, i vilket jag lyfter fram vikten av att undersöka bilder och bildtexter i samband med studier av elevers möten med lärobokstexter.

4.6.2. Etiska överväganden

I avsnitt 4.4.3 beskriver jag hur samtliga deltagare i avhandlingen i ett tidigt skede av projektet fick information om avhandlingsprojektets syfte och att deltagande var frivilligt och kunde avbrytas när som helst under studien. Som jag nämner i avsnitt 4.4.3 avböjde också tre av deltagarna i studien att delta i den

andra samtalsserien.

För att kunna säkerställa deltagarnas anonymitet i avhandlingen har jag valt att varken redovisa de flerspråkiga elevernas ursprungsland, förstaspråk eller tidigare undervisningsspråk. För att undvika associationer till kön, språk, kultur, religion etc. har jag även valt att, istället för att ge elever och lärare i studien fingerade namn, kalla eleverna i studien för "elev A", "elev B", "elev C" etc. och att referera till undervisningsgruppens lärare som "läraren". Vid hänvisningar till respektive elev/läsare och till läraren använder jag pronomenet *hen* istället för *hon* eller *han* för att ytterligare säkerställa anonymitet.

5. Delstudie 1: Genrer i lärobokstexter i historia

I föreliggande kapitel och i kapitel 6 redovisas resultaten av mina analyser av lärobokstexter i historia. Det här kapitlet inleds med en redovisning av genrer i hela läroboksmaterialet (5.1) och därefter redovisas visuella textelement i hela materialet (5.2). Avslutningsvis presenteras genrer i respektive lärobok (5.3). De analysmetoder som använts har beskrivits i avsnitt 4.3.

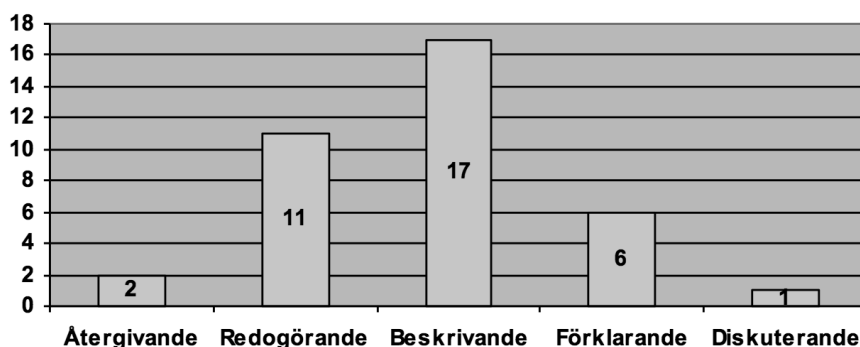
I exempel ur materialet markeras de element som lyfts fram i första hand med fet stil. Om två eller fler språkliga strukturer markeras i exemplen, används även kursiv stil respektive understrykning för att skilja strukturerna åt.

Hänvisningar till läroböckerna i materialet sker inledningsvis med böckernas fullständiga titlar men övergår därefter till förkortningar av titlarna enligt följande: *Epos Historia för gymnasieskolans kurs A* förkortas *Epos*, *Historien omkring oss* förkortas *Hoo*, *Alla tiders historia Maxi* förkortas *Maxi*, *Människan genom tiderna* för A-kursen förkortas *Mgt* och *Perspektiv på historien A* förkortas *Perspektiv*. Vid hänvisningar och referenser till olika textdelar i en viss lärobok används lärobokens förkortade titel tillsammans med en siffra som anger textdelens placering i respektive lärobok. Till exempel anger referensen "Epos:1" den första textdelen i *Epos* och "Perspektiv:5" den femte textdelen i *Perspektiv på historien A*. I hänvisningar till visuella textelement används lärobokens titel tillsammans med förkortningen "vt", som står för "visuellt textelement", samt en siffra för bildens placering i texten. Exempelvis ska hänvisningen "Epos:vt:3" ska alltså utläsas som "visuellt textelement tre i läroboken *Epos*".

5.1. Genrer i hela läroboksmaterialet

De sammanlagt trettiosju textdelarna från de fem läroböckerna i det analyserade läroboksmaterialet representerar fem olika genrer: återgivande, redogörande, beskrivande, förklarande samt diskuterande.⁸ Genrerna används generellt för olika funktioner i de aktuella texterna.⁹ Beskrivande textdelar används för att inleda och sammanfatta innehållet i texten i fråga eller som ”intresseväckare”¹⁰ inne i texten. Återgivande och redogörande textdelar presenterar textens tema, ”kolonisationen av Afrika”, och förklarande textdelar avslutar temapresentationen och/eller utgör en del i sammanfattningen. Variationer mellan läroböckerna förekommer, vilket jag återkommer till i avsnitt 5.3. Eftersom det endast finns belägg för en diskuterande text i hela läroboksmaterialet, är det inte möjligt att uttala sig om en mer generell funktion för denna genre.

Beskrivande och redogörande textdelar dominerar i läroboksmaterialet (se figur 5:1). Dessa två genrer förekommer, tillsammans med förklaringar, i samtliga läroböcker, medan de två textdelar som representerar återgivningar och den enda textdel som representerar den diskuterande genren endast uppträder i en lärobok vardera. I figur 5:1 redovisas genrefördelningen i materialet i absoluta tal.



FIGUR 5:1 Antal textdelar i olika genrer i läroboksmaterialet i absoluta tal.

Den stora variationen i fråga om fördelningen av genrer är kopplad till deras skilda funktioner i texterna. Typiskt innehåller varje text i materialet två inledande beskrivande textdelar, en avslutande beskrivande textdel samt en be-

⁸ Observera att jag utgår från textdelarnas övergripande syften, och inkluderar genrer som endast representeras i inbäddade faser i ett par av textdelarna.

⁹ Definition av begreppet *text* finns i avsnitt 4.2.2.

¹⁰ Jag återkommer till termen *intresseväckare* längre fram i det här avsnittet.

skrivande textdel inne i texten, medan textens tema generellt skildras i två redogörande textdelar och orsaker eller följder skildras i en förklarande textdel. Denna fördelning innebär att beskrivningar återkommer oftare än övriga genrer i läroböckerna.

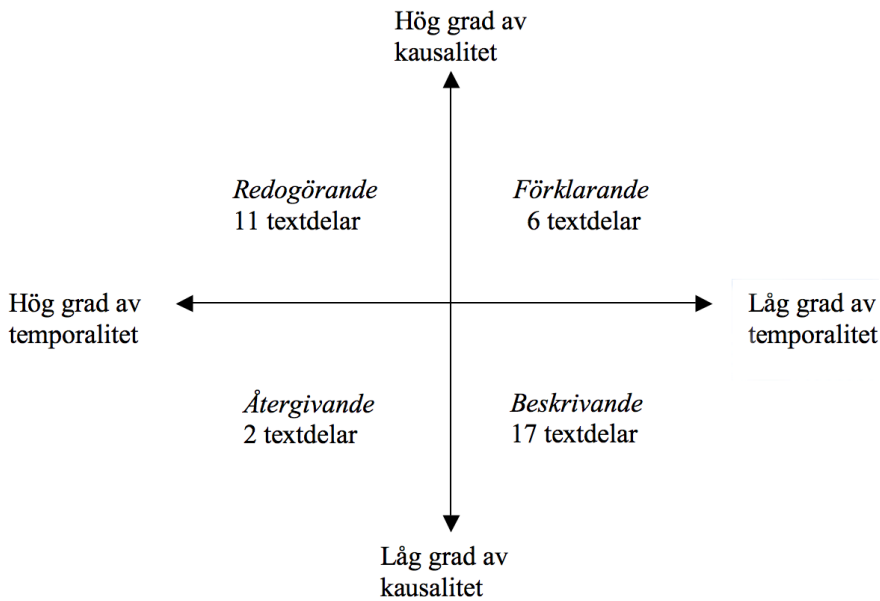
Eftersom de beskrivande textdelarna generellt är kortare än övriga textdelar i läroböckerna, ser fördelningen mellan genrer i hela materialet annorlunda ut om man utgår från antalet satser i respektive textdel istället för antalet textdelar. Den redogörande genren svarar då för en större andel av den totala genre-representationen i materialet. Särskilt stor variation mellan textdelarnas längd i texten finner man i läroboken *Perspektiv*, vilket jag återkommer till i redovisningen av genre-representationen i *Perspektiv* i avsnitt 5.3.5.

De genrer jag identifierat i läroboksmaterialet bekräftar delvis resultaten av tidigare studier av genrer i skolämnet historia. Samtliga genrer som ingår i mitt material har forskare också identifierat i tidigare studier, men det finns en större andel genrer i början av lärandevägen i mitt material och färre belägg för genrer längre fram på lärandevägen. Dessutom visar tidigare studier inte den dominans för beskrivningar som finns i material.

Mot bakgrund av resultat från tidigare studier (bl.a. Eggins et al. 1993, Veel & Coffin 1996, Coffin 2000, 2005, Achugar & Schleppegrell 2005) har jag placerat de genrer som ingår i läroboksmaterialet i ett fyrfältsdiagram med de två axlarna grad av temporalitet respektive grad av kausalitet (se figur 5:2). I återgivningar spelar tidsaspekten en viktigare roll än orsaksrelationer och därför är tidsangivelserna i genren många och explicita. I redogörelser finns en ansats att förklara inom en temporal ram. I förklaringar är temporalitet inte längre en viktig aspekt och fokus läggs istället på orsaksrelationer. I beskrivningar spelar varken temporalitet eller orsaksrelationer generellt någon viktig roll, men variationer finns inom genren. Bland de beskrivande textdelarna i mitt material finns exempel på dessa variationer, vilket bekräftar tidigare studier av genren (jfr Eggins et al. 1993, Wignell 1994, Christie & Derewianka 2008). Jag återkommer till dessa variationer längre fram i detta avsnitt.

Den diskuterande genren har utelämnats i figur 5:2, eftersom det endast förekommer ett enda belägg för genren i mitt samlade material. Både temporalitet och kausalitet är mindre relevanta aspekter för genren, som istället byggs upp retoriskt (Martin & Rose 2008, Christie & Derewianka 2008).

I figur 5:2 har jag låtit axeln för temporalitet gå från en högre grad av temporalitet till en lägre grad av temporalitet, dvs. i en riktning som skiljer sig från gängse sätt att redovisa axlar. Denna avvikelse beror på att jag längre fram i det här kapitlet kommer att använda fyrfältsdiagrammet som underlag för en diskussion av resultaten ur ett didaktiskt perspektiv i termer av *lärandeväg* i skolämnet historia (se 6.5). Antalet textdelar i varje genre redovisas i respektive fält.



FIGUR 5:2 Antal textdelar inom respektive genre fördelade längs axlarna temporalitet och kausalitet.

Fördelningen mellan textdelar med lägre respektive högre av kausalitet är relativt jämn i materialet genom att det är sammanlagt nitton textdelar som uppvisar en lägre grad av kausalitet (beskrivningar och återgivningar) och sju textdelar som uppvisar en högre grad av kausalitet (redogörelser och förklaringar). Skillnaderna vad gäller grad av temporalitet i textdelarna är dock större. Tjugotre textdelar uppvisar en lägre grad av temporalitet (beskrivningar och förklaringar) mot tretton textdelar med en högre grad av temporalitet (återgivningar och redogörelser).

Placeringen av respektive genre i fyrfältsdiagrammet tar inte hänsyn till variationer mellan textdelar inom samma genre. I avsnitt 5.3.1–5.3.5, där genrer i respektive lärobok presenteras, varierar textdelarnas placering inom varje fält beroende på andelen temporala och/eller kausala uttryck i texten. Enligt Wignell (1994:358) är avstånden mellan varje genre på lärandevägen i historia små, vilket även framkommer i mitt material, och det kan ibland vara svårt att avgöra huruvida en textdel representerar den ena eller andra av två närliggande genrer. Flera textdelar innehåller t.ex. språkliga drag som är typiska för andra genrer. Jag använder termen *genrevaga* för att benämna sådana textdelar. Ett par exempel på genrevaga textdelar är Epos:3 och Maxi:5 (se avsnitt 5.3.1 och 5.3.3). Båda har analyserats som redogörande textdelar men de ligger på gränsen till återgivningar p.g.a. både en högre grad av temporalitet och en relativt låg grad av kausalitet. Det förekommer även textdelar där olika steg repre-

senterar olika genrer, s.k. blandade *genrer* (jfr Martin & Rose 2008:133), men dessa har också förts till en av genrekategorierna i min analys.

Nedan presenteras utdrag ur tre textdelar i tre olika genrer ur läroboksmaterialet. De presenteras i den ordning som motsvarar genrens generella funktion i texten. Inledningsvis, i figur 5:3, redovisas ett utdrag ur en beskrivande textdel, vars funktion i texten är att introducera innehållet i textens tema. Därefter, i figur 5:4, presenteras ett utdrag ur en redogörande textdel, vars funktion är presentera textens tema, och därefter ett utdrag ur en förklarande textdel i figur 5:5, vars funktion är att förklara orsaker till och/eller konsekvenser av kolonisationen i Afrika.

Exemplen följs av korta kommentarer om respektive genres syfte, steg samt temporala och kausala strukturer. Textdelsutdragen är förkortade men inkluderar utdrag ur varje genresteg. I samtliga textutdrag markeras tidsuttryck med fet stil och kausalitetsuttryck markeras med understrykningar. Utelämnad text markeras med ”[...]”.

I figur 5:3 presenteras ett utdrag ur en inledande beskrivande textdel.

Genresteg	Textdelsutdrag
Fenomen	Tiden efter 1870 var en tid då Europa erövrade världen. Denna erövring hade två ansikten.
Klassifikation 1	Det ena var fredligt.
Beskrivning 1	Fattiga europeiska bönder och arbetare flyttade till nya kontinenter, framför allt den nordamerikanska, <u>på jakt efter jord och arbete</u> . Det var nu de enorma vidderna mellan Mississippi och Klippiga bergen lades under plogen.
Klassifikation 2	Den europeiska erövringens andra ansikte var desto mer krigiskt.
Beskrivning 2	Under perioden 1870 till 1900 fördes 120 miljoner människor i Afrika och Sydostasien in under europeiskt kolonialvälde. Mer än hälften av dessa blev brittiska undersåtar.
Deduktion av beskrivning 2	Denna strävan efter militärt och politiskt herravälde brukar kallas imperialism. [Kursiv stil i originalet.]

FIGUR 5:3 *Beskrivande textdel med funktionen att inleda textens tema* (Epos:1).

Textdelens syfte är att kortfattat beskriva Europas erövring av stora delar av världen och begreppet *imperialism*.¹¹ De två klassificeringsstegen introducerar textdelens tema, ”erövringens två ansikten”. I de två korta beskrivningsstegen, 1 och 2, beskrivs de två typerna av erövringar som tidigare har klassificerats. Beskrivning 2 introducerar även de händelser som skildras i kommande textdelar. I textdelen finns några förekomster av temporala uttryck. Bland annat fastställs tiden för den historiska period som kommer att beskrivas i inledningsatsen: ”Tiden efter 1870 var en tid då Europa erövrade världen”. Andra tidsuttryck i textdelen är ”nu” och ”under perioden 1870 till 1900”. Orsaksrelationer spelar en mycket liten roll i textdelen, och det enda (implicita) kausala elementet i textdelen är den lexikala och grammatiska metaforen ”på jakt efter jord och arbete”. Textdelen motsvarar den typ av beskrivningar som Eggins et al. (1993:88ff.) och Wignell (1994:367f.) kallar *beskrivande rapport*. Variationerna inom genren beskrivningar i läroboksmaterialet är dock jämförelsevis stora, bl.a. vad gäller graden av temporalitet respektive kausalitet, men också vad gäller innehållet i de olika textdelarna. Både den inledande och den intresseväckande funktionen för genren tillåter generellt en större frihet för författarna i deras val av fokus och ämne för genren, vilket jag återkommer till längre fram i det här avsnittet samt i kapitel 6.

I figur 5:4 presenteras ett utdrag ur en redogörande textdel.

Genresteg	Textdelsutdrag
Bakgrund	I huggsexan om Afrika kämpade under 1800-talets slut särskilt England med Frankrike och Tyskland om de sista kvarvarande områden som ännu inte koloniserats. [...]
Redogörelse för händelser	[...] För att inte stormakterna skulle råka i krig med varandra under dessa erövringar, kallade Tysklands regeringschef Bismarck till en konferens i Berlin 1884–85. Där bestämdes att Afrika skulle delas upp mellan stormakterna i olika intresseområden. På så sätt skulle de inte råka i luven på varandra. För säkerhets skull drogs tydliga gränslinjer med linjal mellan de olika områdena.[...]

¹¹ I utdraget i figur 5:3 återges endast första delen av textdelen. Den andra delen beskriver politiska skeenden i Europa.

Deduktion	[...] Efter flera motgångar kunde engelsmännen till slut gå segrande ur striden, och bygga upp ett kolonialvälde från Kairo i norr till Godahoppsudden i söder. Men den nye tyske kejsaren Vilhelm II hade givit boerna sitt fulla stöd och motsättningarna växte mellan England och Tyskland.
-----------	---

FIGUR 5:4 Redogörande textdel med funktionen att presentera textens tema (Hoo:3).

Syftet för textdelen i figur 5:4 är att redogöra för hur europeiska stormakter strider om Afrika, vilket görs inom en temporal ram och med en ansats att förklara skeendet. Den lexikala metaforen ”huggsexan om Afrika”, som inleder textdelen, sammanfattar den historiska period som man kommer att redogöra för. Metaforens innebörd beskrivs sedan i processen ”kämpade under 1800-talets slut särskilt England med Frankrike och Tyskland om de sista kvarvarande områdena”. I bakgrundssteget introduceras också de skeenden som senare skildras i händelseredogörelsen. I nästa steg skildras händelser som leder till andra händelser genom kausala uttryck mellan och inom satserna: ”för att”, ”på så sätt” samt ”för säkerhets skull”. Tidsuttryck finner man framför allt i bakgrundssteget, ”under 1800-talets slut”, ”de sista” och ”ännu”, men även i händelseredogörelsen och deduktionen, ”1884–85” eller ”till slut”.

I figur 5:5 presenteras ett utdrag en förklarande textdel, vars funktion är att komplettera och fördjupa presentationen av textens tema genom att lyfta fram några orsaker till kolonialismen. Uttryck för kausalitet är understrukna i textdelen, och temporala uttryck är markerade med fet stil.

Genresteg	Textdelsutdrag
Övergripande ämne som ska förklaras i textdelen.	En livlig diskussion har förts bland historikerna om <u>drivkrafterna bakom</u> den europeiska expansionen.
Ämne 1	Att <u>ekonomiska motiv</u> spelade en viktig roll är uppenbart.
Förklaring	För industrins utbyggnad och konkurrens kraft <u>behövdes</u> råvaror som metaller, olja, gummi och bomull. <u>I takt med</u> att <u>levnadsstandarden steg</u> i Europa ökade också <u>efterfrågan</u> på en rad konsumtionsvaror som hämtades från varmare länder, till exempel socker, te, kaffe och tropiska frukter. <u>Den som investerade</u> i kolonierna <u>fick</u> ofta extremt <u>höga vinster</u> , inte minst <u>på grund av</u> de låga lönekostnaderna. <u>Slutligen fanns det</u> i kolonierna en marknad för industristaternas egna <u>produkter</u> . [...]
Förstärkning av förklaring	[saknas i textdelen]

FIGUR 5:5 Förklarande textdel som ingår i presentationen av textens tema (Perspektiv:4).

Textdelens syfte är att ange några orsaker till koloniseringen av Afrika. Inledningsvis presenteras det övergripande ämne som sedan förklaras i textdelen, ”drivkrafterna bakom den europeiska expansionen”, och därefter presenteras den första av orsakerna till expansionen, nämligen ”ekonomiska motiv”. I textdelen förekommer endast ett explicit temporalt element, ”slutligen”, vars funktion är textorganiserande snarare än ett uttryck för tid. Textdelen innehåller emellertid ett uttryck som kan tolkas som både temporalt och kausalt, nämligen ”i takt med”. Uttrycket antyder en förändring i tid men dess funktion är snarare att lyfta fram det kausala förhållandet mellan satserna ”levnadsstandarden steg” och ”ökade [...] efterfrågan” i stycket. Det finns ett explicit uttryck för kausalitet i textdelen, ”på grund av”, men textdelen innehåller en mängd implicita orsakssamband. Till exempel i satsen ”den som investerade [...] fick höga vinster”, där relationen mellan ”den som investerade” och ”höga vinster” lämnas åt läsaren att tolka. Andra implicita kausala uttryck är nominalgrupperna ”drivkrafterna bakom” och ”ekonomiska motiv”.

Representationen av genrer i materialet kan även beskrivas i termer av typiska steg, eller delar av steg, i makrogenren (Martin & Rose 2008:218ff.) ”historisk epokpresentation”, vars övergripande syfte är att redogöra för skeenden under en epok (se figur 5:6).

Makrogenre: Redogörande

Genrer	Typiska steg i makrogenren
Beskrivande	bakgrund
Redogörande Beskrivande Förklarande	händelseredogörelse inbäddad fas ¹² i händelseredogörelse inbäddad fas i händelseredogörelse
Förklarande Beskrivande	deduktion deduktion

FIGUR 5:6 *Genrernas typiska roller som steg och faser i makrogenren "historisk epokpresentation".*

Av figur 5:6 framgår att bakgrundssteget i makrogenren framställs i beskrivningar. Makrogenrens händelseredogörelse skildras i återgivningar och redogörelser med inbäddade beskrivande och förklarande faser, och dess deduktion, avslutningsvis, framställs i förklaringar och beskrivningar. Översikten ska betraktas som ett mönster i materialet från vilket det förekommer avvikelser.

¹² Termen *fas* är hämtad från Martin och Rose (2008:82). I Martin och Rose (2008) används termen i beskrivningen av en narrativ text, men jag använder den för att beskriva delar i en textdel som innehåller information kopplade till ett gemensamt tema i texten. Det kan finnas en eller flera inbäddade faser i ett steg.

5.2. Visuella textelement i hela materialet

Resultaten från analysen av visuella textelement¹³ (se avsnitt 4.3.5) redovisas i en sammanställning av de fem kategorier som textelementen delats in i och antalet belägg för respektive kategori i materialet (se tabell 5:1). Vid hänvisningar till specifika visuella textelement använder jag även benämningarna tidslinje, fotografi, målning eller karta.

TABELL 5:1 Sammanställning av visuella textelement i texterna.

Typ av textelement	Tidslinje	Fotografi	Målning	Karta	Övrigt*
Antal belägg	3	9	8	6	4

*En skolplansch, två satiriska teckningar från samtida tidskrifter samt en tecknad bild ur en serietidning.

Av tabell 5:1 framgår att fotografier och målningar förekommer i nästan lika stor omfattning i texterna, åtta respektive nio belägg vardera. Kartorna är nästan lika många med sex belägg, medan tidslinjer och övriga textelement svarar för tre respektive fyra belägg.

Motiven i fotografierna visar små variationer. Det vanligaste motivet är två eller tre kongoleser med avhuggna händer. Ett annat motiv är exempel på européernas tekniska förmåga, som fortskaffningsmedel eller någon typ av infrastruktur. En enkel analys av fotografiernas syften indikerar att de är två: fotografierna visar upp antingen kolonisationens fasor eller européernas tekniska framgångar. Med andra ord är det fråga om två sidor av den epok som skildras.

Även målningarna har ett begränsat antal motiv. Sex av nio målningar skildrar en känd vit man (eller kvinna): Stanley, Livingstone, kung Edvard eller drottning Viktoria. De övriga tre visar Parisutställningen, Eiffeltornet respektive ett tåg, dvs. motiv som delar ett av syftena med flera av fotografierna i materialet, nämligen att skildra Europas tekniska framgångar.

Kartorna visar Afrika efter stormakternas uppdelning av kontinenten, och i Perspektiv även Afrika före uppdelningen. Det ingår även en detaljkarta över Sydafrika i Mgt.

De fyra visuella textelement jag kategoriserar som ”övrigt” är samtliga teck-

¹³ De modifierade modeller och begrepp jag använder i min analys av visuella textelement hämtar jag från Kress & van Leeuwen (2006) och Björkqvall (2009) (se avsnitt 4.3.5).

ningar av något slag: två satiriska bilder, en skolplansch samt en serietidningsruta. De två senare är placerade i de aktuella texternas avslutning, och de förra i händelseredogörelsen.

Den visuella kategori som har det lägsta antalet belägg är tidslinjer. Dessa finner man antingen i början eller i slutet av den aktuella texten, och deras syfte är antingen att introducera epoken eller att sammanfatta epoken genom att markera viktiga årtal och händelser på en horisontell tidslinje. I tabell 5:2 redovisas vilka typer av textelement som förekommer i respektive steg i makrogenre.

TABELL 5:2 *Visuella textelement i respektive steg i makrogenre.*

	Tidslinje	Fotografi	Målning	Karta	Övrigt
Bakgrund	2	2	6	–	2*
Händelseredogörelse	–	6	2	6	2**
Deduktion	1	1	–	–	–

* satirbilder i Mgt. **serieteckning i Hoo och skolplansch i Perspektiv.

Av tabell 5:2 framgår att läsaren i bakgrunden framför allt finner målningar och tidslinjer. Målningarnas funktion är att väcka intresse eller att skapa en ”ingång” till den epok som ska skildras. Tidslinjernas funktion kan jämföras med de inledande beskrivningarnas funktion, dvs. att på samma gång sammanfatta och introducera de händelser som kommer att återges i händelseredogörelsen. Fotografierna och kartorna i händelseredogörelsen fyller, liksom textdelarna, olika funktioner i texten. Fotografierna är främst intresseväckande medan kartornas funktion snarare kan beskrivas som informativa och auktoriserande. I det avslutande deducerande steget saknas, med två undantag, visuella textelement.

5.3. Genrer i de olika läroböckerna

I föreliggande avsnitt redovisar jag genrer och textdelar i de fem olika läroböckerna. Varje redovisning inleds med en kort redogörelse för författarnas och förlagens egna beskrivningar av respektive lärobok. För att underlätta läsningen av min resultatredovisning presenterar jag inledningsvis en sammanställning av samtliga textdelar och deras rubriker i de olika läroböckerna (se tabell 5:3). Textdelarna i de olika läroböckerna redovisas i den följd de förekommer i boken i fråga, men eftersom antalet textdelar varierar mellan böckerna finns det några tomma luckor i tabellen. Textdelar med samma funktion för textens helhet har placerats på samma rad i tabellen. I vänstra kolumnen redovisas de genrer som representerar textdelarna i figuren. Kursiveringar och citationstecken i tabellen är originaltexternas. Observera att genrebeteckningarna i första kolumnen av utrymmeskäl har förkortats.

Av sammanställningen i tabell 5:3 framkommer det att det finns tydliga likheter mellan läroböckerna vad gäller texternas disposition, genreval och rubriksättning. Textdelar med samma funktion i texterna rubriksätts på likartade sätt i alla läroböckerna. Särskilt tydligt är det vid en jämförelse av den andra och tredje textdelen i samtliga läroböcker. Den andra textdelen rubriceras ”Imperialismen”¹⁴ i samtliga läroböcker och den tredje textdelen har i samtliga texter rubriker som är variationer på temat ”Kapplöpningen om Afrika”.

Skillnader mellan läroböckerna handlar huvudsakligen om variationer i fråga om antalet textdelar och textdelarnas längd. Tydligast syns dessa skillnader mellan å ena sidan Perspektiv och å andra sidan Maxi och Mgt. Perspektiv:3 inkluderar en stor mängd av den information som i de andra två läroböckerna delas upp i flera kortare textdelar. Jag återkommer till likheter och skillnader mellan läroböckerna i de kommande avsnitten, 5.3.2.1–5.3.2.5, i vilka varje lärobok presenteras separat.

¹⁴ Rubriken till Epos:2 är ”Den nya imperialismen”. Rubriken har liksom rubriken till Epos:1 två roller: dels rubricerar den innehållet i ett delkapitel, dels rubricerar den Epos:2.

TABELL 5:3 Sammanställning av genrer och textdelsrubriker i samtliga läroböcker i materialet.

Genre	Epos	Hoo	Maxi	Mgt	Perspektiv
Beskrivande*	Europa erövrar världen 1870–1914	Modern tid i Sverige (redogörande)	Världs-erövring och världskrig	Europa dominerar världen 1870–1914	Imperialismens epok
Beskrivande	Den nya imperialismen	Imperialism	Imperialismen	Imperialis-men (förklarande)	Imperialismen
Redogörande	"The scramble for Africa"	Kampen om kolonierna	Huggsexan om Afrika (återgivande)	Afrika i de vitas våld	Kapp-löpningen om Afrika
Beskrivande**	Gummi och terror i Kongo	Tintin och imperialismen	"Tack snälla mormor"	saknar rubrik***	
Redogörande	Afrika delas			"Kapp-löpningen om Afrika"	
Redogörande			Från Kairo...	Egypten	
Redogörande			...till Kapkolonin	Sydafrika	
Återgivande			Franska Afrika		
Beskrivande			Belgiska Kongo	saknar rubrik***	
Förklarande	Kolonialismens följder	Koloniala imperier	Imperialismens följder	Det koloniala styret i Afrika	Imperialismens drivkrafter
Diskuterande					Rasismen
Beskrivande	Sammanfattning			Imperialismen förändrar kartan	Sammanfattning

* Rubrikerna i denna rad rubricerar samtidigt huvudkapitel och textdel 1 i samtliga läroböcker.

** Samtliga textdelar på denna rad är "extensiva" textdelar med en grafisk markering i texten.

*** Textdelarna saknar rubrik i läroboken, och de markeras istället av en bild på ett äpple.

5.3.1. Epos Historia (Epos)

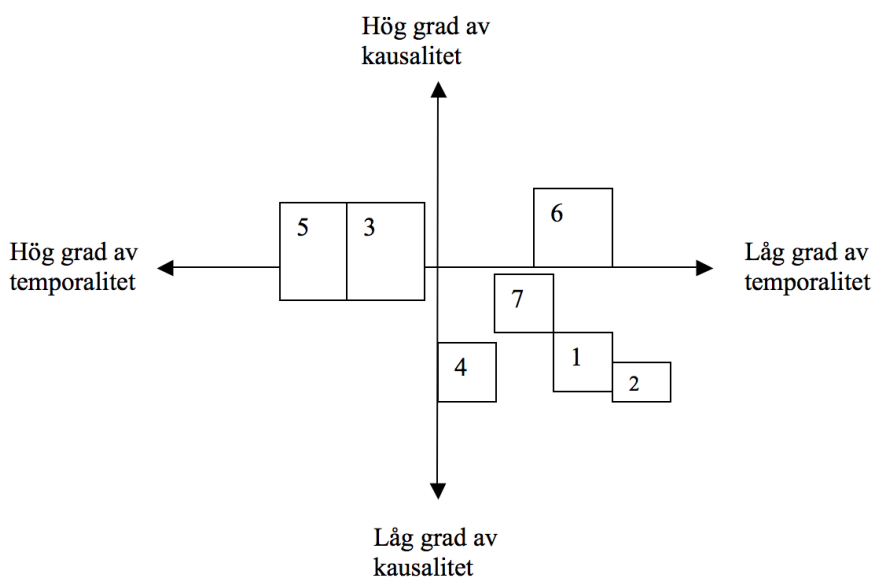
Enligt förordet till läroboken Epos vänder sig boken till läsare som är mindre vana vid att läsa historia, och det sägs att läroboken därför framställer det föregångna på ett berättande sätt. Författarna lyfter också i bokens förord fram att det är folkets historia de vill skildra snarare än kungarnas. Bland annat uppger författarna att de

skriver mindre om krig och kungar och mer om hur människor levde och tänkte, mer om kvinnor, barn och ungdomar, mer om de grundläggande strukturerna som inte ändrades så snabbt, mer om makten över de begränsade resurserna. (Sandberg et al. 2000:[III])

Författarna betonar också att trots att ”Europa står i centrum” för framställningen betyder inte det att ”det bara är Europas historia som är viktig” (Sandberg et al. 2000:[III]).

Den analyserade texten i Epos innehåller sju textdelar och sju visuella textelement. Textdelarnas satsantal varierar mellan åtta, i Epos:2, och trettio satser, i Epos:5. Tre genrer finns representerade: beskrivande (fyra textdelar), redogörande (två textdelar) och förklarande (en textdel).

I fyrfältsdiagrammet i figur 5:7 är samtliga textdelar placerade i det fält som motsvarar dess genre. Storleken på de rutor som representerar de olika textdelarna ger en grov antydning om respektive textdels längd. Större rutor motsvarar med andra ord jämförelsevis längre textdelar och mindre rutor jämförelsevis kortare textdelar i läroböckerna. Detta gäller även i motsvarande figurer för övriga läroböcker i avsnitt 5.3.2–5.3.5.



FIGUR 5:7 Grad av temporalitet och kausalitet i textdelarna i Epos.

Sammantaget uppvisar texten i Epos både en låg grad av temporalitet och en låg grad av kausalitet, eftersom fem av totalt sju textdelar har en lägre grad av temporalitet, och endast tre av de sju textdelarna representerar genrer med högre grad av kausalitet. En majoritet av textdelarna, alla utom de två inledande beskrivande textdelarna, Epos:1 och Epos:2, är genrevaga, och de är därför placerade på gränsen mellan två eller flera fält i diagrammet. De båda redogörande textdelarna Epos:3 och Epos:5 innehåller en relativt stor andel temporal element vilket placerar dem närmare fältet för återgivningar. Orsaksrelationerna i den förklarande textdelen Epos:6 är relativt få och textdelen ligger därför på gränsen till en beskrivning.

Syftet med Epos:4 är att beskriva uttryck för kolonialismens brutalitet, vilket antyds i rubriken ”Gummi och terror i Kongo”. Det kan karakteriseras som en inbäddad beskrivande fas i makrogenrens händelseredogörelse. Tillsammans med Epos:vt:5, ett fotografi på kongoleser med avhuggna händer, har Epos:4 en avgränsad och framskjuten plats i texten på blå tonplatta. Liknande avgränsade textdelar finner man i samtliga kapitel i läroboken Epos. Deras funktion är att dels att väcka intresse, dels att avlasta läsaren genom att erbjuda en paus från ”tung” information i texten, med innehåll som avviker från innehållet i övriga textdelar (jfr Nygård Larsson 2011). Jag återkommer till denna typ av textdelar i kapitel 6. Av de sju visuella textelementen i texten är tre målningar som föreställer ”stora

vita män” (jfr Martin & Rose 2008) och en kvinna, nämligen kung Edvard VII, Stanley och drottning Viktoria. Därutöver finns fotografiet på kongoleser med avhuggna händer, en karta över det uppdelade Afrika samt en tidslinje som inleder kapitlet och texten. I tabell 5:4 redovisas hur textdelar och visuella textelement i Epos tillsammans bygger upp makrogenren där kolonisationen av Afrika skildras, samt i vilka steg delarna och elementen ingår. Textdelarna presenteras med siffra och genre och textelementen med siffra, kategori samt en kort beskrivning av vad illustrationen visar.

TABELL 5:4 *Epos: Genrer, textdelar och visuella textelement i makrogenrens steg.*

Steg i makrogenren och epokpresentation	Textdel och genre	Visuella textelement
Bakgrund	Epos:1 beskrivande Epos:2 beskrivande	Epos:vt:1 målning föreställande kung Edvard Epos:vt:2 tidslinje Epos:vt:3 målning föreställande drottning Viktoria
Händelseredogörelse	Epos:3 redogörande Epos:4 beskrivande Epos: 5 redogörande Epos:6 förklarande	Epos:vt: 4 målning föreställande Stanley Epos:vt:5 fotografi av kongoleser med avhuggna händer Epos:vt:6 karta över uppdelat Afrika
Deduktion	Epos:6 förklarande Epos:7 beskrivande	

Makrogenren i Epos byggs upp på ett sätt som är typiskt för texterna i mitt material (jfr översikten i figur 5:6).

Läroboken Epos och några av dess textdelar och visuella textelement ingår även i delstudie 2, textsamtalsstudien (se avsnitt 1.2). De textdelar som ingår denna delstudie är Epos:1, Epos:2, Epos:3 samt Epos:6¹⁵ och de visuella textelement som ingår är Epos:vt:1, Epos:vt:2 samt Epos:vt:3 (se avsnitt 4.4.2 och kapitel 7 och 8).

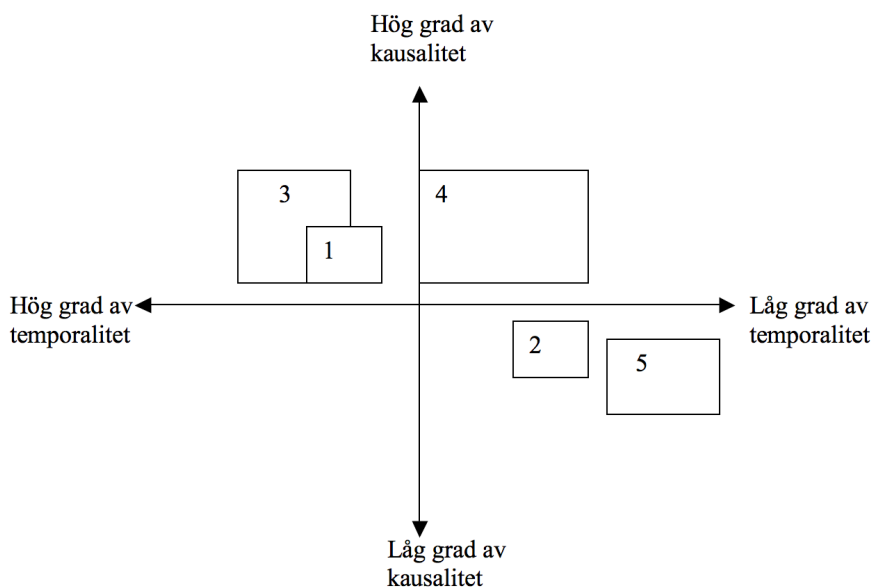
¹⁵ Epos:4 och Epos:5 ingår som underlag i ett frågeformulär, men innefattas inte i resultatredovisningen i kapitel 6 (se avsnitt 4.4.4).

5.3.2. Historien omkring oss (Hoo)

Enligt baksidestexten till läroboken Hoo vänder sig läroboken till läsare som ”vill ha en lättläst lärobok som tar upp de viktigaste händelserna och utvecklingslinjerna i den svenska och allmänna historien”, vilket indikerar att författare och förlag, liksom i Epos, vänder sig till mindre vana läsare. Liksom i förordet till läroboken Epos lyfts människan i historien fram i bokens förord: ”Men bakom varje årtal och plats framträder människor som påverkat både naturens utseende och människorna runt omkring” (Hermansson Adler 2007:5). Det lyfts också fram att författaren i boken ”följer den gängse epokindelningen från forntid till modern tid” (Hermansson Adler 2007:5).

Läroboken Hoo skiljer sig dock på några punkter från de övriga läroböckerna i mitt material. Boken har ett mer begränsat omfång och den innehåller endast fyra huvudkapitel som samtliga baseras på olika historiska epoker i svensk historia. Rubriksättningen på olika nivåer läroboken visar dessutom ett explicit fokus på svensk historia i läroboken.

Den undersökta texten består av fem textdelar och fyra visuella textelement. Textdelarna fördelas mellan samma tre genrer som i Epos (se avsnitt 5.3.1), dvs. redogörelser (två textdelar), beskrivningar (två textdelar) samt förklaring (en textdel). Textdelarnas satsantal varierar mellan femton, i Hoo:1, och fyrtio satser i Hoo:4. Det genomsnittliga antalet satser per textdel är något större än i Epos. I figur 5:8 redovisas textdelarnas placering på axlarna för temporalitet och kausalitet.



FIGUR 5:8 Grad av temporalitet och kausalitet i textdelarna i Hoo.

Materialet i Hoo fördelar sig relativt jämnt mellan temporalt och icke-temporalt uppbyggda textdelar men det uppvisar en liten övervikt för textdelar med högre grad av kausalitet, tre textdelar av totalt fem. Hoo:1 är den enda redogörande inledande textdelen i hela materialet. Hoo:2 är beskrivande men innehåller kausala uttryck, och Hoo:4 kan beskrivas som en blandad genre, eftersom den förklarande textdelen innehåller redogörande, beskrivande och diskuterande faser. Hoo:5 är, tillsammans med en tecknad illustration, grafiskt framskjuten och avgränsad under rubriken ”Tintin och imperialismen”. Liksom Hoo:4 är det fråga om en blandad genre där beskrivning, förklaring och återgivning tillsammans bygger upp textdelen. Dess huvudsakliga syfte är dock att beskriva tecknaren Hergé och hans seriefigur Tintin, samtidigt som författaren beskriver och förklarar ”ideologin” rasism. Rasismen som ideologi och begrepp lyfts även fram i läroboken Perspektiv men där i en helt annan genre, nämligen den diskuterande (se avsnitt 5.3.5).

I tabell 5:5 redovisas hur genrer, textdelar och visuella textelement i Hoo tillsammans bygger upp makrogenren.

TABELL 5:5 Hoo: Genrer, textdelar och visuella textelement i makrogenrens steg.

Steg i makrogenren och epokpresentation	Textdelar och genrer	Visuella textelement
Bakgrund	Hoo:1 redogörande Hoo:2 beskrivande	Hoo:vt:1 fotografi av kvinna på tåg med dator Hoo:vt:2 tidslinje
Händelseredogörelse	Hoo:3 redogörande Hoo:4 förklarande Hoo:5 beskrivande	Hoo:vt:3 fotografi av en grupp boer Hoo:vt:4 teckning av Tintin och hans hund
Deduktion	Hoo:4 förklarande	

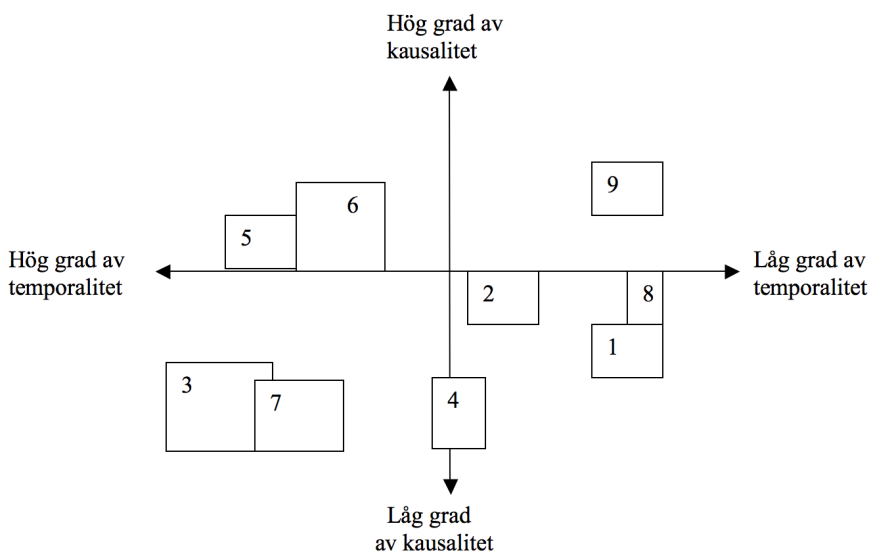
Fotografiet som ingår i bakgrunden har ingen koppling till innehållet i Hoo:1 eller Hoo:2. Fotografiet i händelseredogörelsen, som får stort utrymme i texten, tillför tillsammans med den jämförelsevis utförliga bildtexten¹⁶ information till texten som inte återges i någon av textdelarna, och kan därför analyseras som en inbäddad beskrivande fas i texten. Den förklarande textdelen ingår, liksom i Epos, i både händelseredogörelse och deduktion. Trots dess placering sist i texten ingår Hoo:5 i händelseredogörelsen.

¹⁶ Bildtexten lyder: ”Engelsmännen lyckades till slut besegra boerna genom att bränna ner deras gårdar och slakta deras boskap. Boernas kvinnor och barn spärrades år 1900 i särskilda koncentrationsläger. Totalt blev 120 000 boer inspärrade och nästan en fjärdedel omkom av svält och sjukdomar. Här ses boersoldater med anhöriga intill en förrådsvagn” (Hoo, sidan 211).

5.3.3. Alla tiders historia Maxi (Maxi)

Läroboken Maxi presenteras på förlagets hemsida som en lättläst historiebok med ”med många kartor och ett rikt bildmaterial”. I bokens förord lyfter författarna och redaktören fram vikten av källkritisk läsning inom historieämnet, och ställer bl.a. frågorna ”Vem skriver vad, för vem, i vilken situation och varför?” (Almgren et al. 2002:[3]).

Den undersökta texten består av nio, ofta korta, textdelar och fem visuella textelement. De visuella textelementen får stort utrymme, och textdelarna anpassas ofta efter bilden på sidan. Maxi är den enda läroboken i materialet med återgivande textdelar. Förutom de två återgivningarna ingår det två redogörande, fyra beskrivande samt två förklarande textdelar. Antalet satser i textdelarna varierar mellan tio i textdelarna 4 och 8 och tjugofem i textdel 3. Längden hos textdelarna mätt i antal satser liknar med andra ord dem i Epos. I figur 5:9 redovisas textdelarnas placering på axlarna för temporalitet och kausalitet.



FIGUR 5:9 Grad av temporalitet och kausalitet i textdelarna i Maxi.

I texten finns en övervikt för icke-kausalt uppbyggda textdelar – sex textdelar av nio – medan fördelningen mellan temporalt och icke-temporalt uppbyggda textdelar är jämnare, fyra respektive fem textdelar. Till skillnad mot de andra läroböckerna byggs händelseredogörelsen i Maxi upp av både redogörande och återgivande textdelar, vilket lyfter fram tidsaspekten men tonar ner kausalitet i detta steg.

Fyra av de nio textdelarna är genrevaga. Maxi:2, kategoriserad som beskrivande, innehåller förklarande drag och textdel 3 inleds beskrivande men har ett återgivande syfte. Maxi:4 är en blandad genre och byggs upp av beskrivning och återgivning, men textdelens övergripande syfte är beskrivande. Maxi:5 och Maxi:6 har placerats nära fältet för återgivningar på grund av de många uttrycken för temporalitet i de båda textdelarna. De fem visuella textelementen i Maxi visar stora likheter med textelementen i Epos och består av tre målningar, varav en föreställer Livingstone, en föreställer byggnader från Parisutställningen och en återger ett omslag från tidskriften ”Le Petit Parisien” som föreställer ett militärfartyg på Suezkanalen. I texten finns också ett fotografi på kongoleser med avhuggna händer, ett motiv som man också hittar i Epos, Mgt och Perspektiv. I texten finns också den karta över ett uppdelat Afrika som återkommer i samtliga läroböcker i materialet utom i Hoo.

I tabell 5:6 redovisas textdelar, genrer och visuella textelement i makrogenren.

TABELL 5:6 *Maxi: Genrer, textdelar och visuella textelement i makrogenrens steg*

Steg i makrogenren och epokpresentation	Textdelar och genrer	Visuella textelement
Bakgrund	Maxi:1 beskrivande Maxi: 2 beskrivande	Maxi:vt:1 målning föreställande Parisutställningen Maxi:vt:2 målning föreställande Livingstone
Händelseredogörelse	Maxi:3 återgivande Maxi:4 beskrivande Maxi:5 redogörande Maxi:6 redogörande Maxi:7 återgivande Maxi:8 beskrivande	Maxi:vt:3 karta över uppdelat Afrika Maxi:vt:4 fotografi av ett militärfartyg på Suezkanalen Maxi:vt:5 fotografi av kongoleser med avhuggna händer
Deduktion	Maxi: 9 förklarande	

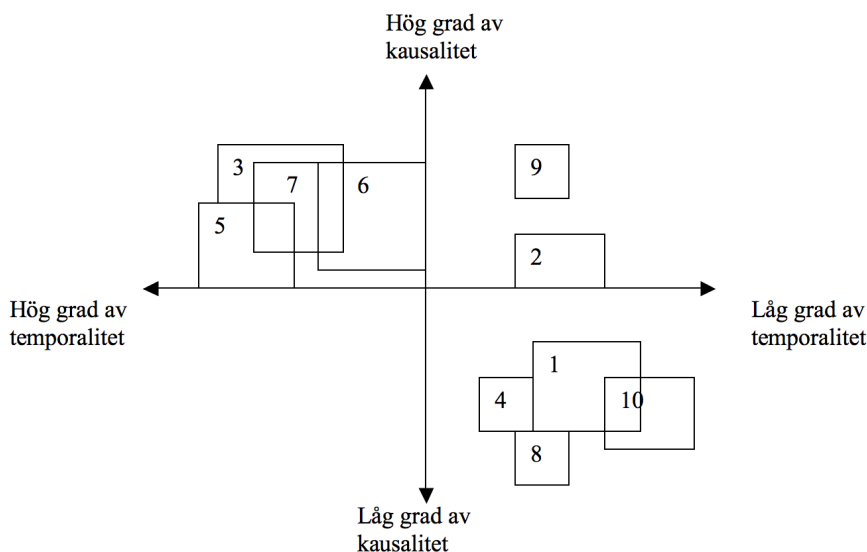
I Maxi ingår fler textdelar i händelseredogörelsen än i Epos och Hoo. Makrogenren är temporalt uppbyggd med beskrivande faser. Maxi:4 kan jämföras med Epos:4 och Hoo:5. Dess funktion är att väcka intresse hos läsaren, och den avgränsas från övriga textdelar genom inramning.

De visuella textelementen intar en mer framskjuten plats i Maxi än i övriga läroböcker i materialet. Flera av textdelarna anpassas grafiskt efter en illustration: t.ex. löper textdel 3 runt kartan över det uppdelade Afrika. Makrogenrens deduktion utgörs, liksom i Hoo, av en förklaring.

5.3.4. Människan genom tiderna (Mgt)

I förordet till den upplaga av Mgt som ingår i avhandlingsstudien lyfter författarna fram såväl språkliga som grafiska fördelar med boken: ”Rubriksättningen ger en god vägledning” och ”Notiser i marginalen ger detaljupplysningar och personhistoriska uppgifter” (Skrutkowska et al. 1997:3). Författarna betonar valet att koncentrera sig på ”*vår egen* kulturkontext, Europa” (Skrutkowska 1997:3, min kursivering). I likhet med Epos, Hoo och Maxi säger sig författarna lägga vikt vid människan i historien.

Den aktuella texten i Mgt består av tio textdelar, vilka samtliga är relativt korta. Texten byggs upp av samma genrer som texterna i Epos och Hoo, dvs. redogörelser, beskrivningar och förklaringar. Mgt är den enda lärobok i materialet där de redogörande textdelarna är fler än de beskrivande, och Mgt är den enda läroboken med två förklarande textdelar, av vilka den ena är materialets enda förklarande inledningstext. Antalet satser i textdelarna varierar mellan som minst sju satser i textdel 8 och som mest trettio satser i textdel 3. I figur 5:10 redovisas textdelarnas placering på axlarna för temporalitet och kausalitet.



FIGUR 5:10 Grad av temporalitet och kausalitet i Mgt.

Figur 5:10 visar att det finns en övervikt för kausalt uppbyggda textdelar i Mgt, sex av tio textdelar, och motsvarande övervikt för textdelar med lägre grad av temporalitet, sex av tio textdelar. Textdelarna i Mgt uppvisar tydligare en genretillhörighet än textdelarna i Epos, Hoo och Maxi. Endast ett par av textdelarna är genrevaga. Det gäller för det första Mgt:2, som är kategoriserad som

förklarande, men som har beskrivande drag och därför placerats i en position med lägre grad av kausalitet än Mgt:9. Den andra texten som kategoriserats som genrevag är Mgt:5, redogörande, som gränsar till en återgivning med sin högre grad av temporalitet än övriga redogörande textdelar i materialet.

Två av textdelarna, Mgt:4 och Mgt:8, är avgränsade från övriga textdelar genom sin placering i marginalen och ett mindre typsnitt. Dessutom markeras de med den ”äppelsymbol” som man finner vid en eller flera textdelar i andra texter i den här läroboken. Textdelarnas funktion kan jämföras med de avgränsade textdelarna i de tre föregående behandlade läroböckerna, dvs. Epos:4, Hoo:5 samt Maxi:4. I tabell 5:7 redovisas genrer, textdelar, genrer och visuella textelement i makrogenren.

TABELL 5:7 *Mgt: Genrer, textdelar och visuella textelement i makrogenrens steg.*

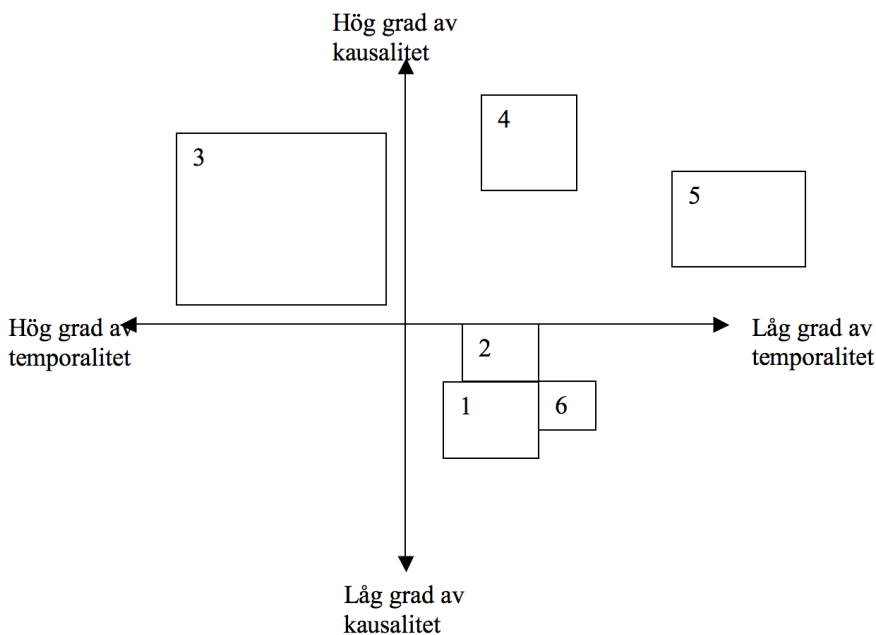
Steg i makrogenren och epok-presentation	Textdelar och genrer	Visuella textelement
Bakgrund	Mgt:1 beskrivande Mgt:2 förklarande	Mgt:vt:1 målning av vita män som bärs iland från båt av svarta afrikaner Mgt:vt:2 två satirbilder: a) engelska kolonialister, b) Cecil Rhodes
Händelse-redogörelse	Mgt:3 redogörande Mgt:4 beskrivande Mgt:5 redogörande Mgt:6 redogörande Mgt:7 redogörande Mgt:8 beskrivande	Mgt:vt:3 karta över uppdelat Afrika Mgt:vt:4 detaljkarta över Sydafrika Mgt:vt:5 fotografi av kongoleser med avhuggna händer
Deduktion	Mgt:9 förklarande Mgt:10 beskrivande	Mgt:vt:6 fotografi av svarta arbetare som bygger järnväg

Bakgrunden byggs upp av två textdelar och tre visuella textelement, varav ett textelement är en målning föreställande vita män som bärs iland från en båt, och två är satiriska teckningar ur tidskrifter från den tidperiod som skildras. En liknande typ av illustrationer förekommer inte i någon av de övriga läroböckerna. Det finns även andra exempel på visuella textelement som skiljer Mgt från övriga böcker, dels en detaljerad karta över Sydafrika, dels ett fotografi i deduktionen som föreställer afrikaner som bygger en järnväg. Fotografiet är det enda fotografiet i materialet som återger arbetande afrikaner. Rubriksättningen (se tabell 5:3), indikerar, liksom i Maxi, en rumslig disposition, och på samma sätt som i Maxi byggs händelseredogörelsen upp med hjälp av flera kortare textdelar.

5.3.5 Perspektiv på historien A (Perspektiv)

I förordet till Perspektiv skriver författarna att de ”försöker ge en fyllig framställning, där både den berättande och analyserande sidan av historiebeseivningen får utrymme” (Nyström & Nyström 2001:4). Liksom författarna till Epos konstaterar de att ”tyngdpunkten i framställningen ligger på Europa”, och liksom i Epos försvarar författarna detta beslut: ”Samtidigt har vi lagt stor vikt vid att skildra européernas möten med andra kulturer” (Nyström & Nyström 2001:4). Eftersom Maxi och Perspektiv ges ut av samma förlag, Gleerups, är det särskilt intressant att studera skillnader i sättet att försöka ”sälja” boken i förordet. Förordet i Perspektiv är längre, uppdelat i färre stycken, och lägger stor vikt vid att förklara bokens förhållningssätt både till synen på historia och till sättet att framställa historia, vilket inkluderar en beskrivning av bokens upplägg. Jag återkommer till skillnader mellan läroböckerna Maxi och Perspektiv i kapitel 6.

I den undersökta texten ingår sex textdelar, två beskrivande, en redogörande, en förklarande samt en diskuterande, varav de tre sista är långa jämfört med övriga textdelar i läroboksmaterialet. Såväl den genomsnittliga textdelslängden som den ojämna fördelningen vad det gäller textdelarnas längd skiljer Perspektiv från övriga läroböcker i materialet. Den kortaste textdelen, Perspektiv:6, innehåller tolv satser och den längsta, Perspektiv:3, innehåller hela sextiosju satser. I figur 5:11 redovisas textdelarnas placering på axlarna för temporalitet och kausalitet:



FIGUR 5:11 *Grad av temporalitet och kausalitet i Perspektiv.*

Utgår man från antalet textdelar är de kausalt respektive icke-kausalt uppbyggda textdelarna jämnt fördelade i Perspektiv, men eftersom Perspektiv:3 innehåller så många satser, bör man ändå se detta material som mer kausalt orienterat. På samma sätt får temporalitet en större betydelse om man tar hänsyn till omfattningen av Perspektiv:3 (67 satser), och inte endast räknar antalet textdelar.

Liksom i textdelarna i Mgt har textdelarna i Perspektiv tydligare uttalade syften och är mindre genrevaga än textdelarna i Epos, Hoo och Maxi. Det är endast den beskrivande textdelen Perspektiv:2 som, p.g.a. kausala drag, placerats närmare fältet för en annan genre, nämligen förklaringar.

Perspektiv är den enda läroboken i materialet som innehåller en diskuterande textdel, men den här läroboken skiljer sig även på andra sätt från de övriga läroböckerna i mitt material. Det förekommer t.ex. ingen textdel som motsvarar de avgränsade och beskrivande textdelar som i övriga läroböcker ingår som inbäddade faser i makrogenrens händelseredogörelse. Istället inkluderas en del av motsvarande innehåll i den långa redogörande textdelen Perspektiv:3 och i fotografiet av kongoleser med avhuggna händer, Perspektiv:vt:5. Innehållet i den förklarande textdelen är inte lika tydligt kopplade till temat "Kolonisationen i Afrika" som i motsvarande förklarande textdelar i övriga texter i läroboksmaterialet. Även i den diskuterande textdelen, som alltså inte har någon motsva-

righet i övriga läroböcker i mitt material, är innehållet av mer generell art och kan inte betraktas som specifikt för kolonisationen i Afrika. Både denna förklaring och denna diskussion kan dock analyseras som delar i steget händelseredogörelse, men de bygger tillsammans med övriga textdelar och de åtta visuella textelementen upp en makrogenre med mindre tydlig temporal ram än övriga makrogenrer i mitt material. I tabell 5:8 redovisas genrer, textdelar, genrer och visuella textelement i makrogenren.

TABELL 5:8 *Perspektiv: Genrer, textdelar och visuella textelement i makrogenrens steg.*

Steg i makrogenren och epokpresentation	Textdelar och genrer	Visuella textelement
Bakgrund	Perspektiv:1 beskrivande Perspektiv:2 beskrivande	Perspektiv:vt:1 målning av Eiffeltornet Perspektiv:vt:2 fotografi av Suezkanalen
Händelseredogörelse	Perspektiv:3 redogörande Perspektiv:4 förklarande Perspektiv:5 diskuterande	Perspektiv:vt:3 karta över Afrika före kolonisationen Perspektiv:vt:4 karta över Afrika efter kolonisationen Perspektiv:vt:5 fotografi av kongoleser med avhuggna händer Perspektiv:vt:6 målning av tåg i Indien Perspektiv:vt:7 Skolplansch som föreställer raser
Deduktion	Perspektiv:6 beskrivande	Perspektiv:vt:8 tidslinje

Texten i Perspektiv inleds, liksom texten i Maxi, med Parisutställningen, som får stå som symbol för Europas ekonomiska och tekniska framgångar under den period som skildras. Det visuella materialet i Perspektiv har mycket stora likheter med textelementen i Maxi, men de visuella textelementen är fler i Perspektiv. Perspektiv är bl.a. den enda lärobok som presenterar en karta över Afrika före kolonisationen. Även skolplanschen som illustrerar den diskuterande Perspektiv:5, "Rasismen", är unik i läroboksmaterialet.

5.3.5. Sammanfattning: genrer

I tabell 5:9 sammanställs uppgifterna om antalet temporala och kausala textdelar i respektive lärobok. Den diskuterande textdelen i Perspektiv har utelämnats eftersom temporalitet och kausalitet saknar relevans för genren.

TABELL 5:9 Sammanställning av genrer och temporalitet respektive kausalitet i respektive lärobok.

	Temporala genrer		Icke-temporala genrer	
	Icke-kausala	Kausala	Icke-kausala	Kausala
	Återgivande	Redogörande	Beskrivande	Förklarande
Epos	–	2	4	1
Hoo	–	2	2	1
Maxi	2	2	4	1
Mgt	–	4	4	2
Perspektiv	–	1	3	1
Summa	2	11	17	6

Maxi och Perspektiv, som ges ut av ett och samma förlag, nämligen Gleerups, vänder sig till olika typer av läsare (se avsnitt 5.3.3 och 5.3.5). Detta faktum avspeglas i såväl genrerepresentation, antal textdelar och antal satser i textdelarna som i textelementens placeringar och utrymme i texten. Maxi är den enda läroboken med återgivande textdelar, vilket bidrar till en lägre grad av kausalitet i Maxi jämfört med övriga läroböcker, och en högre grad av temporalitet än texten i Perspektiv. I Perspektiv finner man den enda diskuterande textdelen i enda materialet, och den (enda) redogörande textdelen i texten är påfallande mycket längre än andra textdelar både i Perspektiv och i materialet som helhet.

Om man placerar läroböckerna i ordning mot mindre textstrukturerande temporalitet utifrån genrerepresentationen i respektive lärobok ser ordningen ut som följer: Maxi har högst grad av temporalitet, därefter följer Hoo och Mgt som har samma grad av temporalitet, efter det Epos och sist kommer Perspektiv med lägst textstrukturerande temporalitet.

Hoo och Mgt har samma grad av kausalitet om man utgår från genrerepresentationen i läroböckerna. Epos har en något lägre grad av kausalitet och Maxi och Perspektiv har lägst grad av kausalitet av läroböckerna i materialet. Den låga graden av kausalitet i Maxi och Perspektiv har emellertid olika orsaker. I Maxi drar de två återgivande textdelarna ner den genomsnittliga kausalitetsgraden, medan i Perspektiv är det den diskuterande textdelen som påverkar den genomsnittliga graden av kausalitet i texten.

Antalet textdelar i det händelseredogörande steget varierar mellan läroböckerna. I Maxi och Mgt finns det sex textdelar i respektive händelseredogörande steg, medan det i Epos, Hoo och Perspektiv finns tre eller fyra textdelar i samma steg. I de övriga stegen, bakgrund och deduktion, finns inte motsvarande skillnader mellan läroböckerna vad gäller antalet textdelar.

6. Delstudie 1: Språk i lärobokstexter i historia

I det här kapitlet, som är en fortsättning på resultatredovisningen för delstudie 1, beskriver jag språkliga drag i läroboksmaterialet. Jag beskriver inledningsvis deltagarstrukturer ur ett lexikogrammatiskt perspektiv i avsnitt 6.1 och 6.2 och därefter beskriver jag deltagarstrukturer ur ett diskursemantiskt perspektiv i avsnitt 6.3 och 6.4. I det avslutande avsnitt 6.5 sammanställer och diskuterar jag resultaten av delstudien, vilka även inkluderar de resultat som redovisas i kapitel 5, och eventuella konsekvenser för läsningen på ett andraspråk.

Hänvisningar till läroböcker och textdelar görs på samma sätt som kapitel 5, liksom markeringar i av lexikogrammatiska element i de olika exemplen.

6.1. Grammatiska deltagare: transitivitet

I det här avsnittet redovisar jag resultat för analyser av texternas transitivitet i hela materialet samt i respektive lärobok. Jag kopplar transitiviteten till de genrer som förekommer i materialet och undersöker samband mellan transitivitet, genrer och grad av temporalitet respektive kausalitet. Avsnittets disposition motsvarar den i kapitel 5. Jag inleder således med en redovisning av resultaten från hela materialet (6.1.1), fortsätter med en redovisning av resultaten från respektive lärobok (6.1.2), och sammanfattar avslutningsvis resultaten (6.1.3). I avsnitt 6.2 beskriver jag sedan mer utförligt vilka lexikala kategorier som grammatiska deltagare i materialet kan delas in i.

6.1.1. Transitivitet i hela läroboksmaterialet

De två vanligaste processtyperna i materialet är materiella och relationella processer. Av samtliga processer i materialet är 55 % materiella, 35 % är relationella och resterande 10 % fördelas jämnt mellan verbala och mentala processer. De sista två processtyperna uppträder i olika grad i olika textdelar, och spelar en relativt marginell roll i läroboksmaterialet som helhet, men de har en större betydelse i enstaka textdelar.

Materiella processer, som kan indelas i de två typerna handlingsprocesser respektive händelseprocesser (se avsnitt 4.3.2), dominerar tydligt i återgivande och redogörande textdelar, men de svarar för en mindre andel i beskrivande, förklarande och diskuterande textdelar.

Den första typen av materiella processer, *handlingsprocesserna*, utgör drygt tre fjärdedelar av de materiella processerna. Verbgrupperna i materialets handlingsprocesser uttrycker bl.a. dominans och kontroll, t.ex. ”erövrade”, ”tvingade”, ”bestämde” eller ”krävde”, eller befintlighet respektive rörelse, t.ex. ”grundade”, ”vällde in” eller ”möttes”.

I exempel 6:1, som är ett utdrag från en beskrivande textdel, ingår flera materiella handlingsprocesser. Deltagarna, aktörer med agens respektive mål, är de vanligaste deltagarrollerna i hela läroboksmaterialet. I exemplet markeras de med fet stil och processkärnorna (se avsnitt 4.3.2) är markerade med understrykning.

EXEMPEL 6:1

En trupp soldater ryckte in i en kongolesisk by. **Byborna** flydde. **Soldaterna** plundrade först byn, förföljde sedan **dess invånare** och tog några av kvinnorna tillfånga. Som lösen för kvinnorna krävde de en **ordentlig mängd gummi**. (Epos:4)

Handlingsprocesserna i exemplet för skeendet, där en handling leder till en annan, framåt kronologiskt. Verbgrupperna i processerna visar även isolerade från sin co-text vad som sker i texten: *ryckte in*⁻¹⁷ *flydde* – *plundrade* – *förföljde* – *tog tillfånga* – *krävde*. De handlingar som utförs av aktörerna påverkar de deltagare som utsätts för dem, målen, vilket synliggör maktrelationer mellan deltagarna i texten. I två av satserna i exemplet saknas explicita aktörer, eftersom aktören, *soldaterna*, är underförstådd p.g.a. samordning.

Underförstådda aktörer i passiva konstruktioner förekommer i tre fjärdedelar av de omkring hundra passivt konstruerade handlingsprocesserna i läroboksmaterialet, och de är jämnt fördelade mellan samtliga genrer. Utdraget

¹⁷ Strecken markerar utelämnad co-text.

i exempel 6:2 innehåller tre passiva konstruktioner som är representativa för materialet.

EXEMPEL 6:2

I många kolonier fördrevs **den inhemska befolkningen** från lönsamma jordbruksmarker. Där anlade européerna egna storjordbruk.

[...] När européerna ville ha skatteinkomster och råvaror tvangs **männen** att ge sig av till gruvorna och arbeta där till svältlöner. **Familjerna** splittrades. (Epos:6)

I samtliga passiva konstruktioner i exemplet uttrycker verben dominans eller kontroll – *fördrevs*, *tvangs* och *splittrades* – något som är ett återkommande mönster för den här typen av konstruktion i materialet.

Den andra typen av materiella processer, *händelseprocesserna*, svarar för en mindre del av de materiella processerna, nämligen 13 %. Processkärnorna i dessa processer uttrycker ofta en plötslig förändring, som ”utbröt” eller ”gick under”, eller en inledning eller avslutning på ett skeende, som ”började” eller ”upphörde”. De kan också skapa någon typ av logisk betydelse kopplad till *kvantitet* (SAG 1999:516) med verb som ”ökade”, ”växte” eller ”minskade” eller kopplad till *existens* (SAG 1999:516) med verb som ”händer” eller ”inträffar”. Den senare gruppen verb ligger semantiskt nära verbgrupper i relationella processer som ”finns”, ”förekommer” och ”existerar”.

En händelseprocess framställs som en händelse som sker ”av sig själv”, eftersom processens enda deltagare, aktören (se 4.3.2), saknar agens (Thompson 2004). I exempel 6:3 inleds de två grafiska styckena med varsin händelseprocess. Deltagarna i händelseprocesserna (alltså aktörer utan agens) är markerade med fet stil och kärnorna i händelseprocesserna är understrukna.

EXEMPEL 6:3

Men trots detta inträffade **en rad konflikter** mellan stormakterna. När exempelvis de engelska trupperna sökte sig söderut från Kairo på vägen till Godahoppsudden, stötte de 1898 på franska trupper i Fashoda, Sudan. Dessa trupper var på väg från Franska Västafrika till den franska kolonin Djibouti på Afrikas horn. Konflikten löstes med förhandlingar.

Men på en del platser utbröt **våldsamma stridigheter**. Omkring sekelskiftet 1900 utkämpade exempelvis engelsmännen ett långvarigt krig med de invandrade holländska boerna och den infödda befolkningen i södra Afrika. (Hoo:3)

Händelserna som skildras i de två grafiska styckena i textutdraget ovan introduceras genom händelseprocesserna och deras deltagare, ”en rad konflikter

mellan stormakterna” respektive ”våldsamma stridigheter”. I de båda inledande satserna presenteras skeenden som sedan exemplifieras och konkretiseras genom framför allt handlingsprocesser.

Flertalet textdelar i materialet innehåller ett par händelseprocesser men det förekommer variationer mellan de olika läroböckerna (se avsnitt 6.1.2). Jag har inte funnit något samband mellan genrer och fördelningen av handlingsverb respektive händelseverb i materialet.

En tredjedel av alla processer i materialet är *relationella processer*. Vanliga verb i relationella processer är ”blir”, ”har”, ”kallas”, ”är” och ”finns”. I historieböcker används relationella processer främst för att klassificera och beskriva deltagare i *attributiva relationella processer* eller för att definiera deltagare i *identifierande relationella processer* (Halliday2004:210ff.). I utdraget i exempel 6:4, som är hämtat från en beskrivande inledande textdel, förbereder författaren en definition av nyckelbegreppet imperialism genom attributiva och identifierande processer. Deltagare i de relationella processerna i exemplet är markerade med fet stil och verbgrupperna är understrukna.

EXEMPEL 6:4

Tiden efter 1870 var en tid då Europa erövrade världen. Denna erövring hade två ansikten. Det ena var fredligt. [...]

Den europeiska erövringens andra ansikte var desto mer krigiskt. Under perioden 1870 till 1900 fördes 120 miljoner människor i Afrika och Sydostasien in under europeiskt kolonialvälde. **Mer än hälften av dessa blev brittiska undersåtar. Denna strävan efter militärt och politiskt herravälde brukar kallas *imperialism*.** (Epos:1, kursiv stil i originalet)

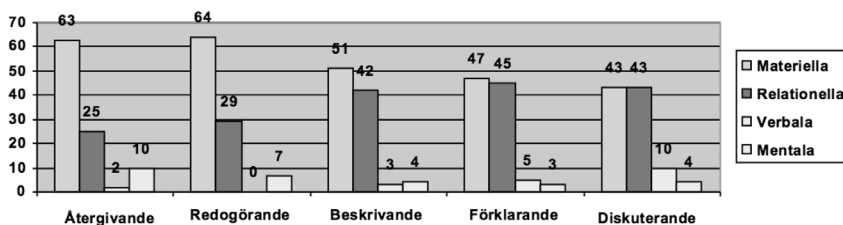
Exemplet inleds med en identifierande relationell process där ”tiden efter 1870” definieras som ”en tid då Europa erövrade världen”. Därefter beskrivs ”denna erövring”, genom attributet ”två ansikten”, som i efterföljande sats beskrivs i andra attributiva processer som ”fredligt” respektive ”krigiskt”. Nyckelbegreppet *imperialism* definieras slutligen, i en identifierande relationell process, som ”denna strävan efter militärt och politiskt herravälde”. Verben i textutdraget ger ringa stöd för förståelsen av innehållet eftersom betydelsen ligger i satsernas nominalgrupper, vilket är typiskt för relationella processer. Den viktiga förändring som sker för deltagarna i satsen ”mer än hälften av dessa blev brittiska undersåtar” indikeras genom verbet ”blev” men det skapar inte någon ytterligare information för läsaren, som istället måste skapa mening genom nominalgrupperna ”mer än hälften” respektive ”brittiska undersåtar”.

Det finns generellt sett många relationella processer i materialets beskrivande och förklarande textdelar (se figur 6:1), framför allt i de beskrivningar som används för att inleda och avsluta texterna, t.ex. Epos:1 och Perspektiv:6.

De attributiva processerna är nästan dubbelt så många som de identifierande i samtliga textdelar i hela materialet och i samtliga genrer, med undantag för textdelar där andelen relationella processer är mycket hög. I dessa är fördelningen mellan attributiva och identifierande processer jämnare. Författarna bakom de undersökta lärobokstexterna beskriver och klassificerar med andra ord oftare än de definierar. Detta indikerar att författarnas framställning bygger på antaganden om deltagare och nominalgrupper som redan är kända för läsaren och som därför inte behöver definieras.

En liten andel processer, cirka 10 % i materialet som helhet, är verbala eller mentala. Antalet varierar mellan enskilda textdelar inom respektive lärobok och mellan de olika läroböckerna. Det begränsade antalet verbala processer visar att det finns få andra röster än författarens i materialet. Upplevelser, perceptioner och känslor som realiseras i mentala processer, spelar också en marginell roll i materialets innehåll, vilket bekräftar tidigare resultat i andra studier av lärobokstexter i historia (bl.a. Schleppegrell et al. 2004).

I figur 6:1 redovisas fördelningen av de fyra processtyperna i respektive genre i materialet. De materiella processerna dominerar tydligt över de relationella processerna i de temporalt uppbyggda återgivande och redogörande textdelarna i materialet, och de är fler i de beskrivande textdelarna. I de förklarande textdelarna och i den enda diskuterande textdelen är dock fördelningen mellan materiella och relationella processer jämn. Det finns med andra ord ett samband mellan fördelningen av materiella respektive relationella processer och graden av temporalitet/kausaltitet i textdelarna. Detta samband ser man även i fördelningen mellan verbala och mentala processer. De mentala processerna är fler i temporalt uppbyggda textdelar än i icke-temporal textdelar, medan relationen är den motsatta för de verbala processerna som är fler i de förklarande och diskuterande textdelarna.



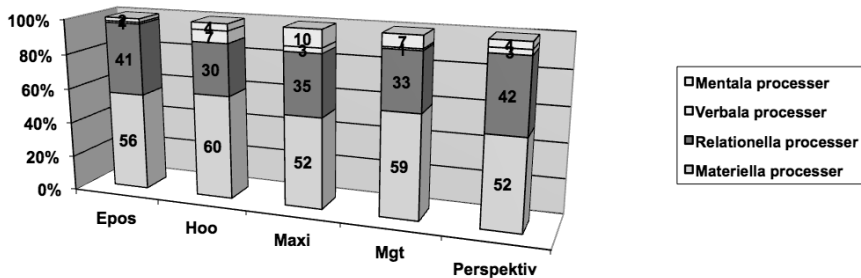
FIGUR 6:1 Fördelningen av de fyra processerna i respektive genre i läroboksmaterialet.

I de återgivande och redogörande textdelarna i läroboksmaterialet förs skeendet framåt genom handlingsprocesser, medan de relationella processerna beskriver och klassificerar deltagarna i texterna. I beskrivande, förklarande och diskuterande textdelar förlorar kronologin sin roll, och innehållets fokus ligger istället på att beskriva eller förklara hur saker och ting är genom relationella processer. Materiella

processer används i dessa textdelar för att beskriva och exemplifiera händelser.

6.1.2. Transitivitet i de olika läroböckerna i materialet

Skillnaderna vad gäller transitivitet är små mellan de olika läroböckerna. Materiella processer dominerar i varierande grad i samtliga undersökta texter, och de följs av relationella processer som utgör mellan 30 och 40 % av processerna i samtliga läroböcker (se figur 6:2).



FIGUR 6:2 Procentuell fördelning av de fyra processerna för respektive lärobok.

Som figuren visar förekommer små skillnader i läroboksmaterialet. Skillnaderna beror på böckernas olika genreal. I Epos och Perspektiv dominerar icke-temporal upbyggda textdelar, vilket förklarar den högre andelen relationella processer i dessa två böcker. I Maxi och Mgt är fördelningen av texter med hög respektive låg temporalitet jämnare än i Epos och Perspektiv. Därför kan man förvänta sig ett mindre antal relationella processer i Maxi och Mgt, vilket också visas i figuren.

Hoo har också en lägre grad av temporalitet i sina textdelar, men resultatet för Hoo påverkas av fördelningen mellan processer i den relativt långa textdelen Hoo:3 där endast cirka 10 % av processerna är relationella. Istället har textdelen ett större antal materiella händelseprocesser än genomsnittet, nämligen 30 % av processerna.

Fördelningen mellan andelen handlings- respektive händelseprocesser redovisas inte i figur 6:2. Handlingsprocesser dominerar över händelseprocesser i samtliga böcker, men graden av dominans varierar. I Epos är 96 % av de materiella processerna handlingsprocesser men endast 80 % i Hoo är det. I de övriga tre läroböckerna utgör handlingsprocesserna runt 85 % av samtliga materiella processer i respektive bok.

Eftersom dessa kvantitativa resultat bygger på ett relativt litet material kan processfördelningen i varje enskild textdel ha inverkan på det samlade resul-

tatet. Exempelvis är händelseprocesserna i Hoo procentuellt sett något fler än i övriga läroböcker, men den största andelen finns i en enda textdel, nämligen Hoo:3. Ett liknande förhållande finner man i Mgt där den största andelen händelseprocesser finns i den första textdelen. I Perspektiv och Maxi är händelseprocesserna något mer jämnt fördelade, medan de i Epos alltså nästan helt saknas. Å andra sidan har Epos, tillsammans med Hoo, en större andel passiva konstruktioner i texten, omkring 15 %, än övriga böcker i materialet. I Hoo uppträder en tredjedel av dessa passiva konstruktioner i textdel 3, i vilken man även finner 60 % av bokens händelseprocesser. Ur ett läsarperspektiv kan både händelseprocesser och passiva konstruktioner av handlingsprocesser utgöra ett hinder för förståelse av innehållet, eftersom det i båda dessa grammatiska strukturer saknas en aktör med agens.

Trots att passiva konstruktioner borde vara vanligare i textdelar med en stor andel handlingsprocesser har jag inte funnit något tydligt samband mellan andelen passiva konstruktioner och genrer. Det finns dock variationer mellan läroböckerna som ingår i mitt material och mellan textdelar i respektive lärobok. Jag återkommer till passiva konstruktioner i avsnitt 6.2.1 och 6.2.2.

Fördelningen av verbala och mentala processer är kopplad till textdelarnas genre och deras funktion i textens makrogenre (se figur 6:2). Därför varierar andelen verbala och mentala processer mellan textdelarna i respektive lärobok. Denna typ av processer är koncentrerade till en eller två textdelar i respektive lärobok, och den uppträder huvudsakligen i återgivande eller redogörande textdelar i textens händelseredogörande steg. I övriga textdelar finns enstaka verbala eller mentala processer. Epos utgör ett undantag i materialet genom att verbala och mentala processer saknas helt i fem av de sju textdelarna.

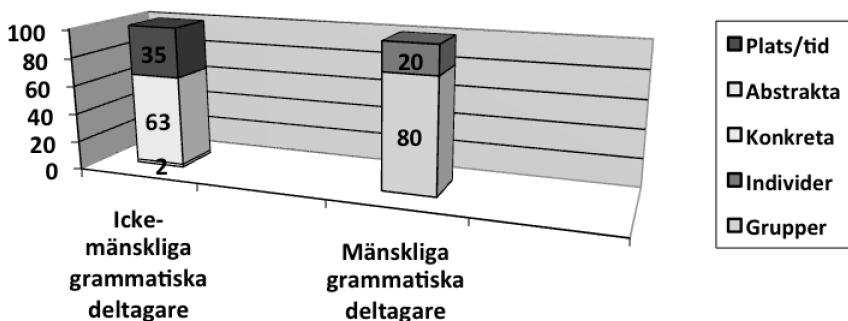
6.2. Grammatiska deltagare: lexikala kategorier

I det här avsnittet redovisar jag fördelningen av grammatiska deltagare i lexikala kategorier. En utförlig beskrivning av de använda analysmetoderna finns i avsnitt 4.3.3. Avsnittet är disponerat på motsvarande sätt som avsnitt 6.1. Detta innebär att jag först redovisar resultat för hela materialet och sedan för respektive lärobok, för att slutligen sammanfatta och kommentera samtliga resultat som redovisas det här avsnittet.

6.2.1. Lexikala kategorier i hela läroboksmaterialet

Hela 75 % av de grammatiska deltagarna i läroboksmaterialet kan placeras inom någon av de tre kategorierna av icke-mänskligt deltagare, dvs. *plats/tid*, *abstrakta/metaforiska* fenomen samt *konkreta ting*. Endast 25 % av de grammatiska deltagarna ingår med andra ord i en av de två kategorierna av mänskliga deltagare, nämligen *individer* eller *grupper/generiska*.

Av de icke-mänskliga deltagarna ingår den största delen, 63 %, i kategorin abstrakta/metaforiska fenomen, 35 % ingår i kategorin plats/tid och endast ett fåtal ingår i kategorin konkreta ting. Av de mänskliga deltagarna är 80 % grupper/generiska deltagare och 20 % individer (se figur 6:3).



FIGUR 6:3 *Fördelningen mellan kategorier av mänskliga respektive icke-mänskliga grammatiska deltagare.*

När den grammatiska deltagaren utgörs av en komplex nominalgrupp, dvs. ett nominalt huvudord med för- och/eller efterställda bestämningar, är det huvudordet som avgör kategoriseringen. Till komplexa nominalgrupper räknar jag även deltagare som konstrueras som en uppräknings av huvudord, vilket framför allt gäller grupper eller platser. Sådana uppräknings av två eller fler huvudord räknas som en deltagare. Andelen grammatiska deltagare som representeras av komplexa nominalgrupper varierar mellan textdelarna, men den utgör i genomsnitt omkring 50 % av deltagarna i materialet.

6.2.1.1. Icke-mänskliga grammatiska deltagare

De icke-mänskliga deltagarna domineras av kategorin abstrakta/metaforiska

fenomen, som är lika stor som de båda kategorierna plats/tid och grupper/generiska deltagare tillsammans, och omfattar 47 % av samtliga icke-mänskliga grammatiska deltagare. Kategorin abstrakta/metaforiska fenomen inkluderar en rad olika slags lexikala och grammatiska strukturer, såväl nominalgrupper och infinitivfraser som inbäddade satser. I textutdraget i exempel 6:5 finns flera exempel på deltagare i kategorin abstrakta/metaforiska deltagare, vilka är markerade med fet stil.

EXEMPEL 6:5

Precis som i naturen i övrigt pågick det inom människosläktet **en kamp**, där **de mera livsdugliga** skulle segra. Att det skulle bli de vita européerna tvivlade man inte på. Det låg i utvecklingens intresse att **de mindervärdiga raserna tvingades till underkastelse. Både tvångsarbete och massavrättningar** kunde rättfärdigas på det sättet. (Perspektiv:5)

I exemplet finns bl.a. grammatiska metaforer (se avsnitt 3.1.2) som ”handlingar”, ”kamp” och ”tvångsarbete och massavrättningar”, en inbäddad sats – ”att de mindervärdiga raserna tvingades till underkastelse” – samt en nominalgrupp med bildlig betydelse – ”de mera livsdugliga”. Det opersonliga språkbruket i textutdraget förstärks av att förutom ”de vita européerna” är det enda exemplet på mänsklig deltagare i texten det generiska ”man”.

Jag har delat in de knappt 600 abstrakta/metaforiska deltagarna i fyra underkategorier: *grammatiska metaforer*, *infinitivfraser*, *adjektiv/beskrivande ord* samt *övriga*.

Cirka en tredjedel av deltagarna i kategorin abstrakta/metaforiska fenomen är *grammatiska metaforer*, vars funktion är att komprimera information i texten och på så sätt skapa en tätare text. Grammatiska metaforer tillhör ett ”akademiskt” språkbruk (Magnusson 2011, Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007), dvs. ord som används i formella situationer som akademiska texter, lärobokstexter eller andra texter som kräver ett opersonligt och formellt språkbruk. De är med andra ord ett språkligt redskap för konstruktionen av texter som kräver denna typ av språkbruk. I läroboksmaterialet används grammatiska metaforer bl.a. för att sammanfatta information i en tidigare sats eller stycke, vilket textutdraget i exempel 6:6 ger exempel på. Grammatiska metaforer markeras med fet stil.

EXEMPEL 6:6.

Tiden efter 1870 var en tid då Europa erövrade världen. **Denna erövring** hade två ansikten. [...]

Den europeiska erövringens andra ansikte var desto mer krigiskt. Under perioden 1870 till 1900 fördes 120 miljoner människor i Afrika och Sydostasien in under europeiskt kolonialvälde. Mer än hälften av dessa blev brittiska undersåtar. **Denna strävan efter militärt och politiskt herravälde** brukar kallas imperialism. (Epos:1)

Den grammatiska metaforen ”denna erövring” i exempel 6:6 sammanfattar informationen i den inbäddade satsen ”då Europa erövrade världen” i satsen före. Processen i en sats dras samman och blir i nästa sats en grammatisk deltagare som kan beskrivas, ”två ansikten”, och som kan återanvändas som deltagare längre fram i texten, ”Den europeiska erövringens andra ansikte”. Den tredje grammatiska metaforen i exemplet ovan, ”denna strävan”, har två funktioner. Dels sammanfattar den innehållet i det stycke som föregår metaforen, dels definierar den, i en identifierande relationell process, nyckelbegreppet i både textdel och text, *imperialism*.

Infinitivfraser är mindre vanliga i rollen som grammatisk deltagare än grammatiska metaforer, och de utgör endast cirka 10 % av de abstrakta/metaforiska deltagarna. Infinitivfrasens funktion i texten liknar dock den grammatiska metaforens roll i materialet, nämligen att komprimera språket till täta och abstrakta strukturer (jfr Oliveira 2010). Komprimeringen av information medför dessutom att aktörer och handlingar blir underförstådda i texten. I exempel 6:7 är de två infinitivfraserna ”att bygga upp kolonialvälden och att införa skyddstullar” (markerade med fet stil) en av deltagarna i en identifierande relationell process där den lexikala metaforen ”två sidor av samma politik” är den andra.

EXEMPEL 6:7

Man bör lägga märke till att erövringarna i andra världsdelar sköt fart samtidigt som ekonomin i Europa gick in i en långvarig lågkonjunktur. **Att bygga upp kolonialvälden och att införa skyddstullar** kan ses som två sidor av samma politik. (Perspektiv:4)

I infinitivfrasen i textutdraget ovan plockas innehållet i föregående sats upp och blir deltagare i efterföljande sats. Den språkliga utmaning som denna komprimering av information i en infinitivfras kan innebära för läsare förstärks genom den språkligt komplexa grafiska mening som föregår infinitivfrasen och vars innehåll omstruktureras i infinitivfrasen. Meningen innehåller bl.a. en grammatisk metafor, ”erövringarna”, två lexikala metaforer, ”sköt fart” och ”gick in

i”, samt ett skriftspråkligt ämnesneutralt ord, ”långvarig”. Tillsammans resulterar språkbruket i de båda grafiska meningarna i ett tätt packat språkbruk, vars didaktiska implikationer jag återkommer till i avsnitt 6.5.

Den tredje underkategorin till abstrakta/metaforiska deltagare är *adjektiv/beskrivande ord*. Den här typen av deltagare finner man främst som attribut i attributiva relationella processer, som i satsen ”Kontinentens inre var **i stort sett okänt**”. De beskrivande orden är ofta huvudord i komplexa nominalgrupper, och de kan både vara ord som man finner i vardagliga texter och ord som oftare förekommer i skriftspråkliga och mer specialiserade texter. Även om de beskrivande orden i regel inte är språkligt utmanande kan deltagaren som beskrivs vara svår att tolka. I satsen ”Drivkrafterna bakom imperialismen var både ekonomiska och politiska” (Mgt:2) utgör de beskrivande orden ”både ekonomiska och politiska” förmodligen mindre problem än deltagaren som beskrivs som ”drivkrafterna bakom imperialismen”.

Den fjärde underkategorin av abstrakta/metaforiska deltagare, *övriga*, är stor och varierande och innehåller både enkla nominalgrupper som ”frihet” och ”fred”, komplexa nominalgrupper som ”mängder av fördrag” och ”drivkrafterna bakom imperialismen” samt inbäddade satser som ”**Att ekonomiska motiv spelade en viktig roll** är uppenbart” (Perspektiv:4).

Kategorin *plats/tid* innehåller i materialet huvudsakligen deltagare som anger plats. Tidsangivelser som grammatisk deltagare förekommer endast i ett tiotal satser i hela läroboksmaterial. Ett exempel är den relationella process som inleder Epos:1, ”**Tiden efter 1870 var en tid då Europa erövrade världen**” (se även exempel 6:6 ovan), där båda deltagarna i processen anger tid. En specifik typ av deltagare som anger tid är uttryck som ”Kolonisationen av Afrika”, ”Renässansen” eller ”Det kalla kriget”, uttryck som ”etiketterar” en längre historisk period. Uttrycken, i vilka händelser och historiska aktörer packas in, kan sedan användas som grammatiska deltagare i processer (Unsworth 1999, Eggins et al. 1993, jfr Halldén 1997, Shanahan & Shanahan 2012).

Variationen inom kategorin plats är stor, och den rymmer bl.a. såväl konkreta som mer abstrakta platsdeltagare. I exempel 6:8 finns några exempel på grammatisk deltagare som anger plats.

EXEMPEL 6:8

[...] **varje europeiskt land** skulle kunna göra anspråk på **afrikanskt territorium** genom att sända trupper som ockuperade **strategiska områden**. Resultatet blev att **Afrika** styckades, och vid första världskrigets utbrott fanns det endast **två självständiga riken i Afrika: det urgamla kejsardömet Abessinien (dagens Etiopien) och Liberia**. (Maxi:3)

I exemplet ovan ingår bl.a. namn på länder eller kontinenter, "Liberia" och "Afrika", generiska uttryck, "varje europeiskt land" och "strategiska områden", samt mer abstrakta platsangivelser, "afrikanskt territorium".

De cirka trehundra deltagare som kategoriseras som plats i materialet har delats in i fyra underkategorier: *nation* (England, landet), *abstrakt plats* (imperiet, kolonin), *kontinent/större geografiskt område* (Afrika, de stora vidderna, söder om Sahara) samt *specificerad plats* (Suezkanalen, Kilimanjaro, byn).

Den största underkategorin till plats är *nation* i vilken närmare hälften av platsdeltagarna återfinns, exempelvis i satsen "också **det enade Italien** hade ambitioner av det slaget". Flera av nominalgrupperna i denna kategori inkluderar två eller flera nationsnamn, t.ex. "detta oroade **andra europeiska länder: Frankrike, Storbritannien, Tyskland, Italien, Spanien och Portugal**". Detta innebär att namn på nationer uppträder fler gånger i texten än vad det redovisade resultatet indikerar.

Den andra stora underkategorin inom plats/tid är abstrakta *platsangivelser*. Denna underkategori svarar för cirka en tredjedel av deltagarna inom kategorin plats/tid. Nominalgrupper som "stormakt" eller "besittning" inkluderas i den här kategorin, som i satsen "Nu började Tyskland sträva efter att [...] bli **en världsmakt med ett imperium på andra sidan haven**". Vanliga nominalgrupper i denna kategori är ord och uttryck som har samband med temat erövring/kolonisation, exempelvis "välde", "imperium" och "koloni". Gränsdragningen mellan de lexikala kategorierna abstrakta/metaforiska fenomen och underkategorin abstrakt plats kan med andra ord vara svår att göra och kategoriseringen innebär ett visst mått av subjektivitet. Jag har dock strävat efter att vara så konsekvent som möjligt i mina bedömningar (se även avsnitt 4.3.3).

En mindre del av platsdeltagarna hör till underkategorin *kontinent/större geografiskt område*, t.ex. "Afrika" och "söder om Sahara". Platsangivelser i den här underkategorin handlar nästan uteslutande om Afrika, vilket även gäller för underkategorin med minst antal belägg, nämligen *specificerad plats*, där deltagare som "Suezkanalen" och "den lilla byn Fashoda" ingår. I avsnitt 6.3 och 6.4, där jag redovisar analyserna av sociala deltagare, återkommer jag till den bild av olika deltagare som skapas i texterna genom läroboksförfattarnas lexikogrammatiska val.

Den tredje och sista kategorin icke-mänskliga deltagare är *konkreta ting* dit deltagare som "fartygen" och "handeldvapen" räknas. Kategorin har mycket få belägg i materialet och spelar därför en marginell roll för innehållet i texterna, men kategorin är intressant ur ett läsarperspektiv, något som jag återkommer till i avsnitt 6.5.

6.2.1.2. Mänskliga grammatiska deltagare

Endast cirka 25 % av de grammatiska deltagarna i hela materialet är alltså *mänskliga*. Av dessa är cirka 80 % *grupper/generiska* deltagare, medan de övriga kategoriseras som *individer*, t.ex. egennamn eller titlar som refererar till en specifik deltagare, exempelvis ”Englands drottning”. Samtliga mänskliga deltagare i exempel 6:9 är markerade med fet stil.

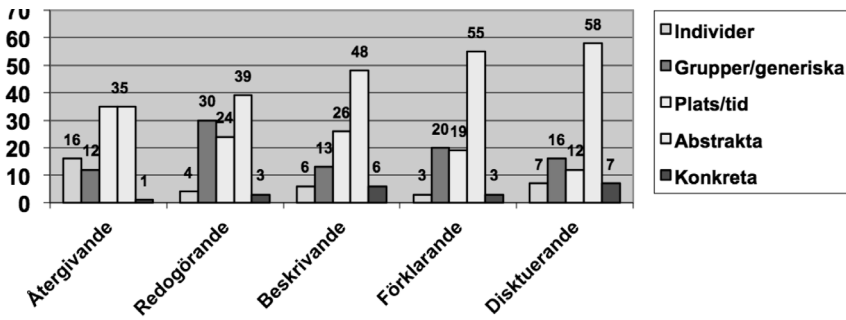
EXEMPEL 6:9

Kung Leopold av Belgien tillhörde **de första i rusningen efter Afrika**. Genom ombud ingick **Leopold** år 1879 mängder av fördrag med afrikanska hövdingar. [...] Det var framför allt två saker **belgarna** var ute efter [...] För att komma över detta utnyttjade **de** hänsynslöst **den infödda arbetskraften**. För kongole-
serna blev det belgiska väldet en katastrof. Mellan åren 1885 och 1908 minskade **befolkningen** från tjugo till tio miljoner. (Epos:3)

Av textutdraget ovan framkommer det att mänskliga grammatiska deltagare inte alltid ”ser” mänskliga ut i texten, utan sådana kan uttryckas genom mer abstrakta nominalgrupper som ”den infödda arbetskraften” eller ”befolkningen”. Grupper av deltagare är dock vanligare än generiska uttryck och abstrakta gruppord i materialet, men fördelningen varierar mellan läroböckerna. Generiska deltagare är, som framkommer av exemplet ovan, framför allt pronomen som ”de” och ”man”.

6.2.1.3. Lexikala kategorier i olika genrer och processtyper

Jag har funnit ett samband mellan genrer och de två icke-mänskliga kategorierna abstrakta/metaforiska fenomen och plats/tid. Figur 6:4 visar detta. Här framkommer att andelen abstrakta/metaforiska deltagare är mindre i återgivande textdelar och störst i den diskuterande textdelen, medan kategorin plats har flest belägg i återgivande textdelar, färre i redogörande och förklarande och minst antal belägg i den diskuterande textdelen.



FIGUR 6:4 Fördelning av grammatiska deltagare från respektive lexikal kategori i respektive genre i materialet.

Andelen mänskliga deltagare varierar mellan 19 % i beskrivningar och 34 % i redogörelser. I återgivningar är de mänskliga deltagarna något färre än i redogörelser och i förklaringar och i den diskuterande textdelen är de något fler än i den beskrivande genren, 23 %. Resultaten i figur 6:4 visar att grupper/generiska deltagare är fler än individer i samtliga genrer utom återgivningar. Det finns dock ett intressant mönster i fråga om relationen mellan de båda underkategorierna. I de båda genrer där andelen individer är mycket liten, dvs. redogörelser och förklaringar, är andelen grupper/generiska stor, och i genrer med fler individer, nämligen beskrivningar och diskussionen, är andelen grupper/generiska förhållandevis liten.

Resultaten visar att samma typ av ”kompletterande” relation finns mellan kategorierna grupp/generiska deltagare och plats i materialets genrer. I de genrer där andelen grupper/generiska är stor, dvs. i redogörelser, förklaringar och diskussionen, är andelen platser jämförelsevis liten och omvänt, när andelen platser är stor, är andelen grupper/generiska relativt liten. Detta gäller i återgivningar och beskrivningar.

Deltagarkategorierna och deras roll i texter kan också tolkas i termer av *generalisering* och *specificering* (jfr Edling 2006). En stor andel individer och konkreta ting bidrar då till en specificering av innehållet i texten, medan en stor andel gruppdeltagare som ”belgarna” och/eller platsangivelser som ”England” eller ”Afrika” bidrar till generalisering. Eftersom läroboksförfattares uppgift bl.a. är att generalisera händelser i det förgångna (jfr Schleppegrell 2004), är den stora andelen generaliserande deltagare i materialet inte något oväntat resultat. Tre genrer i mitt material innehåller emellertid en jämförelsevis stor andel specificerande deltagare, nämligen återgivning, beskrivning samt diskussion. Detta resultat har olika orsaker. Återgivningen är den genre som ligger närmast talspråk och vardagskunskap bland genrererna på lärandevägen i historia (se avsnitt 2.2.2), vilket förklarar en jämförelsevis stor andel individer och kon-

kreata ting. Beskrivningar är en genre som rymmer stora lexikogrammatiska variationer. Bland de beskrivande textdelarna i mitt material finns t.ex. de s.k. intresseväckande textdelarna i vilka läroboksförfattarna ofta fokuserar en historisk individ. Ett mer oväntat resultat är den stora andelen specificerande deltagare i den diskuterande textdelen. Förklaringen ligger sannolikt i att beläggen finns i en enda textdel, och resultatet därför inte kan sägas visa något mönster för genren.

De temapresenterande genrerna återgivningar och redogörelser innehåller störst andel generaliserande deltagare, dvs. grupper och platser, medan abstrakta deltagare dominerar i beskrivningar, förklaringar och i den diskuterande textdelen. I de senare genrerna har generalisering med andra ord ersatts av abstraktion (jfr Edling 2006).

Utgår man från de lexikala kategorier som representerar materialets grammatiska deltagare pekar resultatet på en ökande grad av abstraktion under lärandevägen i historia (se avsnitt 6.5.2), dvs. från den återgivande till den diskuterande genren. Materialets texter byggs emellertid inte upp utifrån lärandevägen, utan utifrån genrens funktion i texten, vilket innebär att abstraktionsgraden, så att säga, går upp och ner i texten, från inledning till avslutning. I fyra av de fem läroböckerna inleds texterna med beskrivningar som generellt har en stor andel abstrakta deltagare i materialet. Därefter presenteras temat i texten i redogörelser (och i Maxi även i återgivningar) med en jämnare fördelning av generaliserande och abstrakta deltagare men med faser av både högre specificering i intresseväckande beskrivningar och högre abstraktionsgrad i förklaringar. Texterna avslutas generaliserande i sammanfattande texter med många deltagare i kategorin plats.

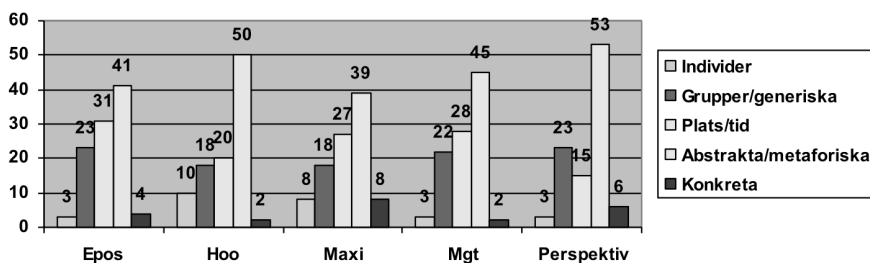
Om analysen av de grammatiska deltagarnas lexikala kategorier sätts i relation till transitivetsanalysen kan några slutsatser dras. Den vanligaste grammatiska rollen för mänskliga deltagare är *aktör med agens* i handlingsprocesser, som i satsen "År 1830 lade **fransmännen** beslag på Algeriet" (Mgt:3). Cirka hälften av alla mänskliga deltagare är aktörer med agens. Andra vanliga grammatiska roller för mänskliga deltagare är mål i handlingsprocesser, "**Stora delar av befolkningen** tvingades till slavarbete av belgiska bolag" (Hoo:4), och bärare i attributiva relationella processer, "**Britterna** var hårdast engagerade, eftersom **de** hade det största intresset i Suezkanalen" (Mgt:6). Så gott som samtliga av de få *talarna* i verbala processer och *upplevarna* i mentala processer är mänskliga deltagare, individer eller grupper.

Vidare dominerar icke-mänskliga deltagare i såväl materiella som relationella processer. Det är 65 % av alla deltagare i materiella processer som är icke-mänskliga och 85 % av deltagarna i relationella processer är icke-mänskliga. Kategorierna abstrakta/metaforiska och platser representeras i samtliga deltagarroller, dock mer sällan som talare eller upplevare, två deltagarroller som alltså domineras av individer eller grupper.

6.2.2. Lexikala kategorier i de olika läroböckerna

Ingen av läroböckerna uppvisar resultat som skiljer sig nämnvärt från medelvärdena vad gäller den övergripande fördelningen av grammatiska deltagare i mänskliga (25 %) respektive icke-mänskliga (75 %) kategorier. Däremot förekommer variationer mellan de olika textdelarna i respektive lärobok som kan kopplas till genre och register. Andelen mänskliga deltagare varierar från 0 % i Epos:2 och Perspektiv:7 till omkring 50 % i Maxi:6 och Mgt:4.

Fördelningen av deltagare i de olika lexikala kategorierna är relativt jämn mellan de olika läroböckerna, men vissa skillnader framträder (se figur 6:5).



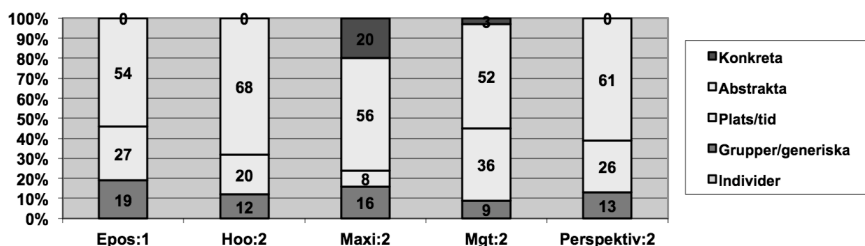
FIGUR 6:5 Fördelningen mellan grammatiska deltagare i olika lexikala kategorier i respektive lärobok.

Som framgår av figuren är det abstrakta/metaforiska deltagare som utgör den största andelen i samtliga läroböcker i materialet. Allra mest dominerar denna kategori i Hoo och Perspektiv. Fördelningen mellan de lexikala kategorierna uppvisar för övrigt stora likheter i Epos, Maxi och Mgt, medan den i Hoo och Perspektiv skiljer sig från de övriga böckerna. Det finns i dessa böcker alltså en större andel abstrakta deltagare men också en mindre andel platsdeltagare än i resten av materialet. Perspektiv är den enda lärobok där grupper/generiska deltagare är fler än platsdeltagarna. Andelen individer är störst i Hoo och Maxi, men eftersom kategorin grupp/generiska deltagare genomsnittligt är mindre i dessa läroböcker, är andelen mänskliga deltagare sammantaget lika stor som i övriga böcker i materialet.

De största skillnaderna finns mellan Maxi och Perspektiv, de två läroböcker i materialet som ges ut av samma förlag (se avsnitt 5.3). I den förra läroboken är fördelningen mellan samtliga kategorier jämnare än i övriga böcker i materialet, medan fördelningen i Perspektiv visar störst variationer inom materialet. Skillnaderna kan bl.a. kopplas till genrepresentationen i de båda läroböckerna. Maxi är, som nämnts ovan, den enda lärobok i materialet som innehåller återgivande textdelar, dvs. den genre som inleder ”lärandevägen” i historia (se avsnitt 2.2.2), medan Perspektiv är den enda lärobok som har en diskuterande

textdel, den genre som avslutar lärandevägen.

Variationer i fördelningen mellan deltagare i olika lexikala kategorier kan också relateras till textdelarnas innehåll och deras funktion i respektive text. I de två figurerna 6:6, och 6:7 redovisar jag fördelningen av lexikala kategorier i en inledande textdel i respektive texts bakgrund (figur 6:6) respektive fördelningen i av lexikala kategorier i en temapresenterande textdel i respektive texts händelseredogörelse (figur 6:7). De inledande textdelarna, vars lexikala kategorier redovisas i figur 6:6 är beskrivande, med undantag för Mgt:2 som är förklarande.



FIGUR 6:6 Lexikalt kategoriserade deltagare i inledande textdelar.

I samtliga textdelar i figur 6:6 är andelen mänskliga deltagare mindre än genomsnittet för hela materialet (se tabell 6:3), och som framgår av figuren saknas individer helt. Dominansen för abstrakta/metaforiska deltagare är större i samtliga inledande textdelar än i materialet som helhet (se tabell 6:3).

För att belysa vilken betydelse fördelningen av lexikala kategorier har för form och innehåll i en text redovisas i exempel 6:10 ett utdrag ur Perspektiv:2, en av textdelarna som bildar underlaget för figur 6:6. Abstrakta/metaforiska deltagare markeras med fet stil och platsdeltagare är understrukna.

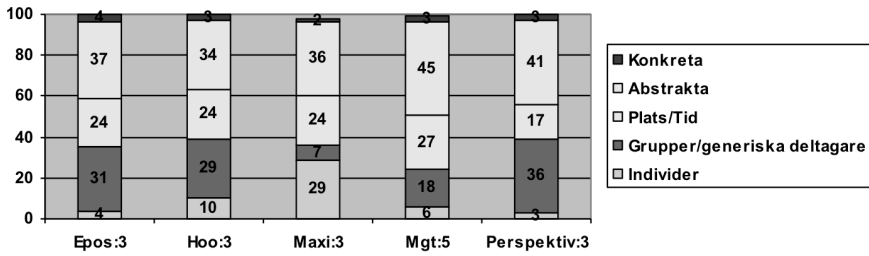
Helt annorlunda blev det under 1800-talets sista decennier, då stormakterna tävlade om **att lägga så vidsträckta områden som möjligt under sig**. De kolonier som nu bildades knöts också mycket hårdare till sina erövrare. De äldre föregångarna hade mest bara varit **ett slags stödjepunkter för handeln längs med kusterna**. Nu byggde kolonialmakten upp **en fast organiserad förvaltning över hela det erövrade territoriet**. (Perspektiv:2)

Exemplet innehåller främst abstrakta deltagare men också enstaka platser, ofta i underkategorin abstrakt plats som "stormakterna" eller "de kolonier som nu bildades". Två av deltagarna ligger på gränsen mellan kategorierna plats och abstrakt/metaforiskt fenomen, nämligen "de äldre föregångarna" respektive "ett slags stödjepunkter för handeln längs med kusterna". Mitt val att kategorisera den förra som plats och den senare som abstrakt fenomen bygger på deras betydelse i texten. "Föregångarna" refererar till specifika kolonier även om de inte namnges, eller pekas ut geografiskt, medan "stödjepunkter för handeln" snarare refererar till en funktion än en plats.

Med två undantag är nominalgrupperna komplexa, dvs. huvudordet är utrustat med framför- eller efterställda bestämningar. En av deltagarna utgörs av en infinitivfras, "att lägga så vidsträckta områden som möjligt under sig", och en annan av en inbäddad sats, "De kolonier som nu bildades". Kombinationen av komplexa nominalgrupper samt fraser och inbäddade satser bidrar till att förtäta texten. Tillsammans med en stor andel relationella processer, en passivt konstruerad materiell sats samt verbgrupper som är lexikala metaforer – "knöts", "bygger upp" och "lägger under sig" – bildar dessa lexikogrammatiska strukturer en språkligt tät text med hög abstraktionsgrad.

I figur 6:7 redovisas fördelningen av lexikala kategorier i en temapresentande textdel i respektive lärobok. Samtliga textdelar i figur 6:7 har en rubrik på temat "Kapplöpningen om Afrika"¹⁸ (se även tabell 5:3) och handlar om hur europeiska stormakter tävlar om att kolonisera Afrika. Samtliga textdelar i tabellen är redogörande, med undantag för Maxi:3 som är återgivande.

¹⁸ Samtliga textdelar i figur 6:3 har en rubrik på temat "Kapplöpningen om Afrika".



FIGUR 6:7 Lexikalt kategoriserade deltagare i temapresenterande textdelar.

Fördelningen av lexikala kategorier i textdelarna som redovisas i figur 6:7 uppvisar likheter med den totala fördelningen av lexikala kategorier i respektive lärobok, vilket kan förklaras med genrens funktion i texterna. Det händelsere-dogörande steget är längre än övriga steg, och de lexikogrammatiska drag som dominerar i de genrer som bygger upp steget bör alltså påverka fördelningen i materialet som helhet.

I samtliga textdelar är de icke-mänskliga deltagarna fler än de icke-mänskliga deltagarna, och de abstrakta-metaforiska deltagarna är fler än platsdeltagarna. Andelen abstrakta deltagare i textdelarna i figur 6:7 ligger något under det genomsnittliga värdet, 47 %, för materialet som helhet. Av de mänskliga deltagarna dominerar grupper/generiska deltagare i samtliga textdelar utom i Maxi:3, där kategorin individer ligger högt över det genomsnittliga värdet. Individerna i fråga är Livingstone, vars liv fokuseras i textdelens relativt långa bakgrund. Men eftersom kategorin grupper/generiska deltagare är mindre i Maxi:3 än i övriga textdelar i tabellen överensstämmer den totala andelen mänskliga deltagare i Maxi:3 ändå med övriga textdelar i tabellen.

Ett liknande kompenserande förhållande mellan två kategorier finner man i Perspektiv:3, där andelen platser är mindre än i de övriga textdelarna i tabellen. Här är ändå graden av generalisering lika stor som i övriga textdelar i tabellen, eftersom materialet domineras av icke-temporalt uppbyggda textdelar.

I textutdraget i exempel 6:11 är fördelningen mellan grupper, platser och abstrakta deltagare relativt jämn, vilket avspeglar resultaten för Epos och Hoo i figur 6:7. I exemplet är abstrakta deltagare markerade med fet stil, platser är understruken och grupper är kursiverade.

Men på en del platser utbröt **våldsamma stridigheter**. Omkring sekelskiftet 1900 utkämpade exempelvis *engelsmännen* **ett långvarigt krig** med de invandrade holländska boerna och den infödda befolkningen i södra Afrika. Efter flera motgångar kunde *engelsmännen* till slut gå segrande ur striden, och bygga upp **ett kolonialvälde från Kairo i norr till Godahoppsudden i söder**. Men den nye tyske Kejsaren Vilhelm II hade givit *boerna* **sitt fulla stöd** och **motsättningarna mellan England och boerna** växte. (Hoo:3)

Det är inte endast fördelningen av lexikala kategorier som skiljer detta textutdrag från utdraget i exempel 6:10 ovan, utan även de lexikogrammatiska valen inom respektive kategori. De komplexa nominalgrupperna i exempel 6:11 är jämförelsevis kortare än dem i exempel 6:10 med undantag för den långa platsdeltagaren ”ett kolonialvälde från Kairo i norr till Godahoppsudden i söder”. Infinitivfraser och inbäddade satser saknas som deltagare i 6:11. Vidare är handlingsprocesserna huvudsakligen aktivt konstruerade, och de relationella processerna är färre än i exempel 6:10. Tillsammans skapar dessa lexikogrammatiska val en text som ligger något närmare vardagspråket än texten i exempel 6:10, men exempel 6:11 ovan innehåller fortfarande en rad skriftspråkliga strukturer som placerar textutdraget i ett tydligt skolspråkligt register (jfr avsnitt 3.1.1). Detta visas av ord som används bland annat i texten, t.ex. ”sekelskiftet”, ”utkämpade”, och ”infödda befolkningen”. (Jag återkommer till texternas ordförråd i avsnitt 6.3 och 6.4).

Störst variation vad gäller fördelningen av lexikala kategorier i textdelar med samma funktion i texten finner man i de beskrivande textdelarna i makrogenrens händelseredogörelse. Dessa textdelar har ett gemensamt övergripande syfte som innebär att beskriva något, men innehållet är betydligt mer varierande än i andra textdelar med gemensamma syften, som t.ex. temapresenterande redogörelser. Det är denna variation som förklarar variationen i fördelningen av lexikala kategorier. I Epos handlar den beskrivande textdelen inne i texten om Leopolds styre av Kongo, i Hoo om tecknaren Hergé, i Maxi om hererofolket och i Maxi beskriver författarna hur kejsar Vilhelm fick berget Kilimanjaro av sin mormor, drottning Viktoria.

6.2.3. Sammanfattning: lexikala kategorier

Undersökningen av lexikala kategoriseringar av deltagare och verbgrupper visar att skillnaderna mellan de fem läroböckerna generellt sett är små. Varje genre utmärks dock av vissa tendenser att prioritera olika kategorier av deltagare.

Den största andelen grammatiska deltagare, 75 %, är icke-mänskliga del-

tagare, och detta gäller i hela materialet och i respektive lärobok. Den största andelen icke-mänskliga deltagare finns, med undantag för vissa enskilda textdelar, i förklaringar och den minsta andelen finns i återgivningar. Av de icke-mänskliga deltagarna i hela materialet är knappt två tredjedelar abstrakta/metaforiska. Av de mänskliga deltagarna är 80 % grupper/generiska deltagare.

Figur 6:10, där fördelningen av deltagare i olika lexikala kategorier i inledande textdelar redovisas, visar att texterna generellt inleds med beskrivningar med en relativt stor andel icke-mänskliga deltagare, men de redogörande textdelarna i makrogenrens händelseredogörande steg har en större andel mänskliga deltagare, framför allt grupper av människor (se figur 6:11). Fördelningen av lexikala kategorier i de beskrivande "intresseväckande" textdelarna skiljer sig mellan läroböckerna beroende på innehållet i respektive textdel.

6.3. Representation av sociala deltagare

I det här avsnittet och i nästa avsnitt, 6.4, redovisas resultaten från analyser av sociala deltagare i materialet. Begreppet *social deltagare* och metoderna för att analysera sociala deltagare har beskrivits i avsnitt 4.3.4. I det här avsnittet inleder jag med att redovisa mänskliga representationer av sociala deltagare (6.3.1). Därefter redovisas platser som representation av sociala deltagare (6.3.2) sedan abstrakta och metaforiska fenomen som representationer av sociala deltagare (6.3.3). Efter det redovisar jag resultat av analyser av representationer av sociala deltagare i visuella textelement (6.3.4). Avsnittet avslutas med en sammanfattning av resultaten (6.3.5). Parallellt med resultatredovisningen i detta avsnitt kommer jag att kommentera vad som kan antas vara eventuella utmaningar för läsaren.

6.3.1. Individer och grupper som representation av sociala deltagare

Antalet sociala deltagare som representeras som individer är litet i mitt material, och de utgörs i stort sett uteslutande av "stora vita män" (jfr Martin och Rose 2008:132). Därtill kommer drottning Viktoria som "stor vit kvinna". Exempel på individer som representation för sociala deltagare finner man i samtliga genrer i materialet, men de är jämförelsevis få i de textdelar där det finns flera omnämmanden av individer handlar det ofta om en och samma person, som till exempel i Maxi:3 där Livingstone får stort utrymme i text-

delens bakgrund. Vissa ”stora vita män” dyker upp i samtliga läroböcker, där de nämns någon enstaka gång och spelar samma roll i texten. Satsen ”Redan 1884 sammankallade **den tyske rikskanslern Bismarck** en stormaktskonferens i Berlin” (Perspektiv:3), är t.ex. typisk för representationen av Bismarck. Det är relativt lätt att identifiera människan bakom egennamnet ”Bismarck”, men om representationen görs med ett underförstått antagande om att individen redan är känd för läsaren, som i satsen ovan, kan en läsare som inte känner till Bismarck från tidigare undervisning eller allmän kunskap om historia få problem. En sådan läsare kan också ha svårt att fråga vem Bismarck är utan att förlora ansiktet.

Gruppord som ”européerna” och ”engelsmännen” är mycket vanliga representationer i texterna, och de bidrar mycket till generalisering av innehållet, men de leder även till en förenkling av historiska skeenden. Författarna lämnar tolkningen av vilka ”engelsmän” eller vilka ”européer” det handlar om – och vilka som inte är inblandade – till läsaren.

Både individer och grupper representeras i texterna ofta av pronomen, både personliga, t.ex. ”de” och relativa, ”som”. Pronominalisering förekommer i alla texter, inte minst i talat språk, men i en kontextreducerad skriven text kan dessa språkliga strukturer innebära en utmaning, eftersom läsaren måste hålla reda på vilken nominalgrupp som pronominaliseras i texten. Denna utmaning återkommer jag till i redovisningen av spårning av sociala deltagare i avsnitt 6.4.

En annan typ av generisk representation av sociala deltagare görs genom pronomenet *man*, som i satsen ”I Paris drömde **man** om ett herravälde” (Perspektiv:3). När det gäller pronomen som ersätter nominalgrupper måste läsaren spåra vilken social deltagare i texten som pronomenet hänför sig till i texten, men i fråga om *man* måste läsaren gå utanför texten för att förstå vem eller vilka det handlar om.

Verbala och mentala processer är ovanliga i hela läroboksmaterialet, vilket innebär att sociala deltagare som talar eller upplever något sällan representeras i texterna. I några textdelar finner man emellertid ett jämförelsevis stort antal verbala eller mentala processer. Sådana processer korrelerar ofta, men inte alltid, med andelen individer i textdelen i fråga, t.ex. i Hoo:5, där Hergé uttalar sig om sin uppväxt. Innehållet i verbala eller mentala processers anförda satser används ibland för att representera den syn på världen som rådde vid den tid som skildras. Ett exempel är följande textutdrag från Hoo:4.

EXEMPEL 6:12

Men flera européer ansåg att den ”**vite mannen**” var överlägsen och därför hade rätt att härska över den ”**svarte afrikanen**”, ”**gule asiaten**” och den ”**röde indianen**”. Överlägsenheten var ju redan bevisad genom att Europa var rikare än alla andra världsdelar (Hoo:4).

Citationstecknen i textutdraget i exempel 6:12 markerar att uttrycken inte är författarens egna ord utan att de ingår i den syn på världen och människor som omfattas av "flera européer" och som återges av författaren. Det är emellertid inte endast de citerade uttrycken som representerar dåtidens syn på världen, utan även åsikten om Europas överlägsenhet, vilken inte är markerad med citationstecken och därför kan vara svårare att tolka som en social deltagares åsikt. För att förstå det måste läsaren vara medveten om att det är "flera européer" som anser det som framställs i texten, med eller utan citationstecken (jfr Wineburg 1991).

När sociala deltagare representeras i omständigheter i satsen tonas deltagarens roll ner genom att distansera den från satsens kärna, processen (Martin och Rose 2007a). Vanligast är representationer genom omständigheterna *sätt, sällskap, roll* och *synvinkel* (Holmberg & Karlsson 2006). I satserna "**För Flodén** hade alla människor lika värde inför Gud" (Hoo:4) och "**För européerna** spelade Afrika fram till 1800-talet en ganska obetydlig roll i kolonialt hänseende" (Hoo:4) lyfts synvinkelsomständigheterna fram genom sin placering först i respektive sats. Därigenom ges deltagarna en mer framskjuten roll än de andra sociala deltagarna i de båda satserna. Genom att använda denna typ av omskrivning för en verbal eller mental process, exempelvis "Flodén tycker" eller "européerna anser", behöver läroboksförfattaren inte lägga orden direkt i deltagarens mun, och författaren kan därigenom undvika verbala och mentala processer. Den språkliga utmaningen för läsaren kan emellertid bli ännu större än vid tolkningen av en verbal eller mental process som i exempel 6:12 ovan.

Ett annat exempel på omskrivning är representationen av sociala deltagare i en rollomständighet, som i satserna "att ca 10 miljoner unga män och kvinnor fördes bort från Afrika **som slavar**" (Mgt:3) och "där stora delar av den svarta befolkningen utnyttjades **som tvångsarbetare** under fruktansvärda förhållanden" (Perspektiv:3). Den här typen av struktur är inte ovanlig i materialet och den ingår, som i de två exempelsatserna, ofta i passivt konstruerade satser. Den här typen av struktur bidrar till att både de sociala deltagare som agerar och de som utsätts för behandlingen blir mindre tydliga i satsen.

6.3.2. Plats och tid som representation för sociala deltagare

De sociala deltagarna i mitt material representeras i stor utsträckning genom platser och i viss mån som tid. Representationer i form av namn på nationer eller kontinenter fyller samma funktion som gruppord som "britterna" eller "kongoleserna", dvs. att generalisera och i viss mån förenkla historiska skeenden, eftersom författaren genom att använda ett gruppord eller ett nationsnamn inte behöver klargöra vilka briter eller vilka människor i ett land

som är inblandade i de aktuella skeendena.

Det är inte ovanligt att länder och kontinenter personifieras i texter när de ingår som deltagare i handlingsprocesser eller verbala processer och mentala processer (van Leeuwen 1996:59f.), vilket utdraget i exempel 6:13 visar. Representationer för Tyskland markeras med fet stil.

EXEMPEL 6:13

Tyskland kom sent in i kapplöpningen om kolonier och fick hålla till godo med det som blev över [...]. Men genom **sina** erövringar i Östafrika hindrade **de** britterna från att fullfölja sin Kap-Kairolinje. (Perspektiv:3)

Exempel 6:13 visar dels hur landet Tyskland personifieras genom verbgruppen ”fick hålla till godo”, dels hur stark den semantiska kopplingen är mellan nationsnamnet och de människor det representerar, detta genom pronomenen ”sina” och ”de” i meningen som följer.

Platsens roll som representation av en social deltagare kan vara mer eller mindre tydlig i texterna beroende på både den grammatiska och den semantiska roll som platsen spelar i satsen. I satsen ”**Afrika söder om Sahara** var ännu oberört av europeisk expansion” (Epos:3) är det lättare att identifiera platsen som representation av de sociala deltagare som lever där än att göra motsvarande identifiering av platsangivelsen ”ett jätteområde” i satsen ”[de afrikanska hövdingarna] överlämnade ett jätteområde till Leopolds privata företag” (Epos:3). I den senare satsen framställs platsen som ett mål i en handlingsprocess, medan platsangivelsen ”Afrika söder om Sahara” beskrivs i en relationell process, vilket gör det lättare att se platsen som representant eller symbol för de människor som lever där. Utmaningen i den senare satsen ligger snarare i att identifiera vilken social deltagare som representeras i nominalgruppen ”europeisk expansion” eftersom mänskliga deltagare helt saknas i satsen.

6.3.3. Abstrakta och metaforiska fenomen som representation för sociala deltagare

Det är mycket vanligt med abstrakta och metaforiska fenomen som representation för sociala deltagare i läroboksmaterialet. Särskilt viktig är den representation som sker i lärobokstexter i grammatiska metaforer (se avsnitt 6.2.2 och 3.1.2) där sociala deltagare, relationen mellan dem och handlingen som utförs packas in i en nominalgrupp. Andelen grammatiska metaforer som representation av sociala deltagare är större i genrer längre fram på lärandevägen men

det finns belägg för grammatiska metaforer i samtliga textdelar i mitt material. Exempel 6:14 och 6:15 är satser hämtade ur en redogörande textdel respektive en förklarande textdel från Maxi respektive Perspektiv. I exemplen är de grammatiska metaforerna markerade med fet stil.

EXEMPEL 6:14

I stället bäddade **uppgörelsen** om Fashoda för ett politiskt **närmande** mellan Frankrike och Storbritannien. (Maxi:6)

EXEMPEL 6:15

Många länder i Europa skakades av **klassmotsättningar** och inrikespolitiska **strider**. (Perspektiv:4)

I båda satserna saknas mänskliga representationer för sociala deltagare. Dessa är istället underförstådda i nominalgrupper som ”uppgörelsen om Fashoda” och ”inrikespolitiska klassmotsättningar”. Läsaren måste med andra ord dels identifiera vilka sociala deltagare som är inblandade i det som återges, dels klarlägga vilka relationer som finns mellan de inblandade sociala deltagarna.

Representation av sociala deltagare i en och samma sats sker ofta genom en kombination av mänskliga och icke-mänskliga nominalgrupper som i satsen ”**Kung Leopold av Belgien** tillhörde de första i rusningen efter Afrika” (Epos:3). Även om läsaren kan identifiera kung Leopold som en social deltagare kan det p.g.a. den grammatiska och lexikala metaforen ”rusningen efter Afrika” vara svårare att tolka Leopolds roll i satsen.

Representationen av sociala deltagare påverkar även möjligheten för läsare att identifiera samband mellan olika sociala deltagare och att spåra en social deltagare. I satsen ”**Leopolds fasansfulla styre** fick till slut också **hans eget land** att reagera” (Epos:4) måste läsaren kunna förstå att den dolda deltagaren i den grammatiska metaforen ”styre” är samma deltagare som avses med nominalgruppen ”hans eget land” för att tolka innehållet i satsen på det sätt som läroboksförfattaren sannolikt avser.

En särskild roll i skrivna historietexter spelar de nominaliserade tidsperioder (Eggins et al. 1993, Unsworth 1999, jfr Halldén 1997, Shanahan & Shanahan 2012) som nämnts tidigare i detta kapitel (se avsnitt 6.2.1.1). Denna typ av representation finner man bl.a. i rubriker som ”Kapplöpningen om Afrika”.

Det finns flera belägg i materialet på abstrakta nominalgrupper i olika typer av omständigheter som representation av sociala deltagare. Ett exempel är sättsomständigheten i satsen ”Konflikten löstes **med förhandlingar**” (Hoo:3) där läsaren själv måste kunna identifiera vilka sociala deltagare som förhandlar. Den passiva konstruktionen med utelämnad agent kan göra satsen extra problematisk att tolka.

6.3.4. Representation av sociala deltagare i visuella textelement

De sociala deltagare som representeras i målningar är huvudsakligen historiskt kända européer, som representeras som jägare eller upptäcktsresande (Epos:vt:4, Maxi:vt:2), eller som poserande kungligheter med kungliga attribut (Epos:vt:1, 3). Afrikanerna representeras däremot på olika sätt som visar dem som underordnade européerna i textelementens bakgrund. Ett exempel på detta återfinns i Epos:vt:1 där soldater från olika brittiska kolonier tittar upp på kung Edvard under hans kröning. Ett annat finns i Maxi:vt:2, där Livingstone räddas av en annan vit man från att bli uppäten av ett lejon medan några afrikaner skräckslaget tittar på och några andra rusar bort från den dramatiska scenen.

De enda visuella textelement där afrikaner ställs i centrum är de fotografier av kongoleser med avhuggna händer som ackompanjerar verbaltexterna om Leopold och Belgiska Kongo. Sådana fotografier återfinns i fyra av de fem läroböckerna (se avsnitt 5.2). Genom dessa fotografier representeras afrikanerna explicit som offer för kolonisationen, medan de i andra textelement representeras i samma roll, men då implicit.

Trots att européerna representeras som aktörer, är deras roll som kolonisatörer sällan uttalad. Tre undantag från detta finns i Mgt, nämligen den inledande målningen där vita män bärs i land av afrikaner från en franskflaggad båt, dels de två tyska satirteckningarna av engelska kolonisatörer.

Européer ingår även som underförstådda deltagare i textelement som föreställer europeiska tekniska framsteg, t.ex. som besättning på militärfartygen på Suezkanalen eller som passagerare på tåg. En annan typ av dold representation av europeiska kolonisatörer finns i fotografierna av kongoleser med avhuggna händer där endast målet och det mänskliga offret framställs, inte den ansvariga aktören. Denna information saknas även i bildtexterna, där informationen meddelas i passivt konstruerade satser med utelämnad agent.

Representation av sociala deltagare i form av abstrakta fenomen begränsas huvudsakligen till de kartor över ett uppdelat Afrika som förekommer i samtliga läroböcker med undantag för Hoo (se avsnitt 5.2). Kartan är en abstrakt representation av både ”de som koloniserar”, som representeras genom färgen på de afrikanska nationer man koloniserat, och ”de koloniserade”, som representeras av kartan själv.

I tabell 6:1 sammanställs olika representationer av de viktigaste sociala deltagarna i materialets visuella textelement. Representationen har likheter med den lexikogrammatiska representationen av sociala deltagare i de verbalspråkliga textdelarna. Detta gäller framför allt individuella sociala deltagare som representeras av samma europeiska regenter och ”stora vita män” i både textdelar och textelement.

TABELL 6: I Exempel på representationer av de viktigaste sociala deltagarna i materialets visuella textelement.

	Européer	Afrikaner
Individer	Kung Edvard Stanley Drottning Viktoria Livingstone	–
Grupper	Underförstådda (som besättning på fartyg, i tåg, konstruktör av byggnader, besökare på Parisutställning)	Kongoleser med avhuggna händer I bakgrunden på målningar Som arbetare på järnvägsbygge, som betraktare av europeiskt fartyg och av engelska kungen
Platsangivelse	Parisutställningen eller Eiffeltornet	Som bakgrund i flera fotografier och i målningar, representerade som natur, djurliv, människor
Abstrakta representationer	Dolda aktörer i dolda processer i skeenden skildrade genom kartor	Färglagda delar i karta över Afrika
Konkreta representationer	Militärfartyg på Suezkanalen Eiffeltornet Attribut på eller vid deltagare, som kungakrona, klädesplagg, gevär, båt etc.	Symboliska och andra attribut: spjut, kläder, bostäder, djur, träd etc.

Samtliga visuella textelement i materialet, förutom tidslinjerna, är källtexter och de är ofta de enda exempel på källtexter som finns i läroböckerna. Det innebär att läsaren måste tolka textelementen och deras motiv utifrån den kontext de är skapade och använda i. De visuella textelementen är inte, som verbaltexterna, bearbetade för att spegla läroboksförfattarens och nutidens syn på världen. I avsnitt 6.3.1 redovisades exempel där författaren använder citationstecken för att signalera att det inte är hans egna ord; den möjligheten finns inte i en bild, och läsaren lämnas att på egen hand tolka motivet på ett relevant sätt. Bildmaterialet omfattar bl.a. en skolplansch, Perspektiv:vt:7, som föreställer fem skallar som representerar olika raser. Bilden ackompanjerar den diskuterande textdelen ”Rasism”, där begreppet *rasism* diskuteras utförligt, men utan att någon explicit koppling till skolplanschen görs.

Bildtexterna i materialet spelar en viktig roll för att stödja läsningen av de visuella textelementen eftersom representationerna av sociala deltagare i textele-

menten sällan följs upp eller kommenteras i verbaltexterna. I bildtexterna kan man dock finna exempel på samma typ av citerade uttryck som tidigare redovisats (se avsnitt 6.3.1), dvs. uttryck som representerar både européer och afrikaner på ett sätt som kan betecknas som stereotyp. Två exempel på detta är exempel 6:16 och 6:17. Exempel 6:16 är ett utdrag ur bildtexten till skolplanschen i Perspektiv. De citerade uttrycken är markerade med fet stil.

EXEMPEL 6:16

Den bildade vite europén i centrum, omgiven av representanter för andra, mera ”**primitiva**” raser. Denna tyska skolplansch från 1885 visar hur européerna under imperialismens epok redan från barnsben genomsyrades med föreställningar om sin egen överlägsenhet. (bildtext till Perspektiv:vt:7)

Det kan vara värt att notera att beskrivningen av den vite europén, ”den bildade”, inte markeras med citationstecken i bildtexten ovan, medan däremot ”primitiva” är markerat på detta sätt. Efter de stereotypa representationerna i bildtexten ovan presenterar författarna kontexten för skolplanschen, men detta görs med ett språkbruk som sannolikt utgör en språklig utmaning för många läsare, och som inkluderar skriftspråkligt präglade ord som ”genomsyrades”, ”föreställningar” och ”överlägsenhet”. Den nominalgrupp som står ut i texten är framför allt ”’primitiva’ raser”.

Exempel 6:17 är ett utdrag ur bildtexten till Maxi:vt:2 där Livingstone räddas undan ett lejon.

[...] På den här teckningen är Livingstone illa ute, men räddas av sin vite medföljare. Om man får tro bilden är däremot de svarta, ”infödingarna”, inte mycket till hjälp. (bildtext till Maxi:vt:2)

I bildtexten i exempel 6:17 används samma språkliga resurs, nämligen citationstecken, för att signalera att uttrycket ”infödingar” inte är ett ord författarna själva skulle använda. Båda exemplen på bildtexter visar hur författarna, samtidigt som de sätter in bilderna i en historisk kontext, verbalt reproducerar den bild av européer och afrikaner som representeras i bilden (jfr Ajagán-Lester 1997, 2011, Kamali 2006, Nordgren 2011).

6.3.5. Sammanfattning

I mitt material finns det en övergripande tendens att representera ”européer” som grupper kopplade till nation, t.ex. ”fransmännen” eller ”brittena”, som namn på nationen, genom grammatiska metaforer som ”erövring” och ”strävan” eller genom att utelämnas dem i passiva konstruktioner. Den sociala deltagaren ”européer” representeras också genom kända historiska personer, både i textdelar och i textelement.

När den sociala deltagaren ”afrikaner” inte representeras som plats, representeras deltagaren som generiska mänskliga nominalgrupper, t.ex. ”kvinnorna och männen” och ”byborna” (se Epos:3 och Epos:4 i tabell 6:2). I de visuella textelementen representeras afrikaner på samma generiska sätt, i bakgrunden av målningar och fotografier. ”Afrikaner” representeras också i samma grammatiska metaforer som ”européerna”, t.ex. i ”erövring” och ”folk mord”.

Den lexikogrammatiska representationen av sociala deltagare i materialet skiljer sig mellan olika textdelar och mellan de olika läroböckerna, men det finns också stora likheter. Samtliga textdelar och läroböcker innehåller representationer genom platsangivelser och abstrakta/metaforiska fenomen. Det är framför allt den sista typen av nominalgrupper som är problematisk för förståelsen av texter (Schlepppegrell 2004, Martin och Rose 2007a). Anledningen är att det semiotiska avståndet mellan det lexikogrammatiska uttrycket i texten och den semantiska sociala deltagare som representeras är som allra störst. Men även representationen plats kan skapa problem. Det krävs t.ex. kulturell och geografisk kunskap för att associera rätt plats till rätt grupp människor.

6.4. Spårning av sociala deltagare i läroboken Epos

I det här avsnittet redovisar jag hur sociala deltagare kan spåras i text och textdelar i läroboken Epos. Redovisningen inleds med en redovisning av representation av sociala deltagare i rubriker och visuella textelement i texten i Epos (6.4.1), därefter redovisar jag representation av sociala deltagare i hela texten (6.4.2). Efter det ställer jag spårning av sociala deltagare i två textdelar i centrum, nämligen Epos:1 (6.4.3) respektive Epos:3 (6.4.4). Dessa textdelar har valts utifrån deras genrer och deras funktioner i texten. Epos:1 är en beskrivande inledande textdel och Epos:3 är en redogörande temapresenterande textdel. Avsnittet avslutas med en sammanfattning (6.4.5).

6.4.1. Sociala deltagare i rubriker och visuella textelement

De två viktigaste sociala deltagarna i texten, européerna och afrikanerna, representeras i rubriker och visuella textelement i texten i Epos. I rubriker representeras Europa och européerna generellt som abstrakta fenomen, som i rubriken till Epos:6, "Kolonialismens följder", eller är dolda/underförstådda, som i rubriken till Epos:5, "Afrika styckas". Afrika och afrikanerna representeras som plats, t.ex. "Gummi och terror i Kongo" (Epos:4), eller är underförstådda i samma grammatiska metaforer som européerna. I fyra av de sex visuella textelementen representerar historiskt kända individer européerna, medan afrikanerna representeras som en generisk grupp i ett fotografi och som plats i kartan över det uppdelade Afrika.

I tabell 6:2 redovisas samtliga rubriker och visuella textelement i respektive steg i makrogenren "kolonisationen av Afrika". Bildtexter till respektive textelement är kursiverade.

TABELL 6:2 Rubriker, visuella textelement och bildtexter i texten i läroboken Epos.

Rubriker	Visuella textelement och bildtexter
Epos:1: Europa erövrar världen 1870-1914	Målning av Kung Edvard VII flankerad av militärer från brittiska kolonier. (vt:1) Bildtext: <i>"Edvard VII blev 1901 överhuvud för ett världsspännande imperium. Vid kröningsceremonin deltog soldater från världens alla hörn."</i>
Epos:2: Den nya imperialismen	Tidslinje (vt:2) Målning: Porträtt av drottning Viktoria (vt:3) Bildtext: <i>"Viktoria, drottning av England, kejsarinna av Indien"</i>
Epos:3: "The scramble for Africa"	Målning: Stanley i olika situationer vt:4 Bildtext: <i>"Sir Henry Stanley (1841-1904) framställd som den europeiske idealhjälten. Stanley var en engelsk-amerikansk journalist och upptäcktsresande, som kung Leopold av Belgien använde som agent i förhandlingarna med afrikanska hövdingar"</i>
Epos:4: Gummi och terror i Kongo	Fotografi: Tre kongoleser med avhuggna händer vt:5
Epos:5 Afrika styckas	Karta över uppdelat Afrika vt:6 Bildtext: <i>"Från 1880-talet fram till första världskriget delades Afrika upp av de europeiska staterna. Det vara bara Liberia och Etiopien som behöll sin frihet."</i>
Epos:6: Kolonialismens följder	
Epos:7: Sammanfattning	–

Tidslinjen i Epos, som inleder varje huvudkapitel i läroboken, presenteras på samma lärobokssida som Epos:1 och bildtexten till den inledande målningen. På tidslinjen, som sträcker sig från 1870 till 1915, representeras händelser i Sverige (under tidslinjen) och i världen (över tidslinjen) såväl verbalt som visuellt i tecknade bilder. Imperialismen och kolonisationen av Afrika symboliseras av en teckning föreställande Bismarck, en föreställande drottning Viktoria och en föreställande soldater med dragna gevär och värnlösa afrikanska kvinnor och barn. Bismarck återkommer längre fram i texten, i Epos:5, och drottning Viktoria återkommer i det visuella textelement 3. Soldaterna och de afrikanska kvinnorna och barnen ska betraktas som symbol för innehållet i hela texten, där de är underförstådda/dolda sociala deltagare.

Målningen som föreställer kung Edvard VII flankerad av soldater från kolonierna vid sin kröning (vt:1), inleder, på en hel sida, texten tillsammans med rubriken för kapitlet och texten, "Europa erövrar världen". Bildtexten till målningen finner man på en gul tonplatta på nästa sida tillsammans med Epos:1 och tidslinjen. I samtliga modaliteter, dvs. textelement, rubrik samt textdel representeras de viktigaste sociala deltagarna, européerna och resten av världen. Européerna representeras som sociala deltagare med makt, såväl politisk som militär, medan afrikanerna representeras som undersåtar och som värnlösa offer. Båda bilder bekräftas, och förstärks, i återstoden av texten.

I inledningsrubriken och i tidslinjen fastställs dessutom den temporala ram som omger texten. Temporaliteten bekräftas i rubrikerna, där kolonisationen representeras i kronologisk ordning, med undantag för rubriken till Epos:4 som indikerar en utvikning i skildringen av kolonisationen.

Båda rubriker och illustrationer i läroböcker och andra texter kan skapa, alternativt reaktivera, befintlig förkunskap om ämnet som framställs verbalt, inte minst genom de förväntningar som (kan) skapas hos läsaren genom rubriker och bilder. I texten i Epos varierar denna potentiella resurs för meningsskapande mellan olika rubriker och textelement. Rubriker som "Gummi och terror i Kongo" och "Kolonialismens följder" skapar på olika sätt bilder av vad läroboksförfattaren vill uttrycka och kan skapa relevanta förväntningar på textdelens syfte och genre.

Fotot på kongoleser med avhuggna händer som presenteras tillsammans med Epos:4 under rubriken "Gummi och terror i Kongo" förstärker ytterligare förväntningarna som skapas genom rubriken. På liknande sätt skapar rubriken "Afrika styckas" tillsammans med kartan över det uppdelade Afrika förväntningar på vad verbaltexten kommer att handla om.

Rubriken "The Scramble for Africa" kan med all sannolikhet fungera sämre för att bygga förkunskap hos läsaren. Det engelska uttrycket kräver antingen goda kunskaper i engelska hos läsaren, eller kunskap om att detta uttryck ofta används som representation av kolonisationen av Afrika också i andra sammanhang. Bilden som ackompanjerar rubrik och textdel, målningen föreställande Stanley, förutsätter att läsaren känner till Stanley och hans roll i kolonisationen av Afrika, vilken endast summariskt beskrivs i bildtexten.

6.4.2. Representationer av sociala deltagare i textdelarna

I textens bakgrund (Epos:1 och Epos:2) ställer författaren Europa mot resten av världen. Europa representeras såväl explicit som implicit som aktör, och resten av världen representeras som offer och/eller mottagare. De mänskliga representationerna av sociala deltagare är få i den två inledande textdelarna. Istället är det platser och abstrakta nominalgrupper som dominerar som representation. I Epos:2 finns det en enda explicit representation för de sociala deltagare som koloniserar, detta i form av den efterställda bestämningen i nominalgruppen ”en världsmakt med ett imperium **på andra sidan haven**”, medan européerna representeras genom olika nationsnamn.

I de textdelar som utgör textens händelseredogörelse (Epos:3–6) är grupper som representationer för sociala deltagare mer frekventa än i textdelarna som utgör bakgrunden, både som representation för européer och för afrikaner. I det här steget representeras européerna även av individer, framför allt kung Leopold. Denne får stort utrymme i såväl Epos:3 som Epos:4, men därtill får även av vad Martin och Rose (2007a) kallar ”minor characters” (2007:174) utrymme, dvs. lokala deltagare som förekommer i någon eller några enstaka textdelar. I Epos är tre av dessa lokala deltagare Stanley (vt:4), John Dunlop (Epos:4) och Bismarck (Epos:5). Bismarck uppträder i samtliga texter i läroboksmaterialet, medan Dunlop endast förekommer i Epos:4, där han får symbolisera Europas växande industrialism och ekonomiska utveckling.

Liksom i de två inledande textdelarna ställs olika sociala deltagare mot varandra i de textdelar som formar den följande händelseredogörelsen. I Epos:3 ställs boer mot briter och kung Leopold mot människor i Kongo. I Epos:4 ställs kongoleser mot belgare och i Epos:5 europeiska stormakter mot varandra, medan afrikaner representeras genom de platser där konflikten mellan stormakterna utspelas. I händelseredogörelsens sista textdel, Epos:6, som bidrar till textens avslutande deduktion, ställs inledningsvis briter mot indier, och därefter européer mot generiska grupper av afrikaner. Européer, som främst representeras genom grupper, namn på nationer och abstrakta fenomen framställs som aktörer, medan afrikaner framställs som mottagare för handling, som objekt och offer i generiska grupper, platser och i abstrakta nominalgrupper.

Läroboksförfattarna framställer bilden av hur kolonisationen genomförs genom delvis dubbla språkliga budskap. Rubriker som ”Gummi och terror i Afrika” och ”Afrika styckas” ger, tillsammans med fotografiet på kongoleser med avhuggna händer, en bild av brutaliteten i kolonisationen. Samtidigt tonas européernas ansvar och aktiva roll ner, alternativt lämnas underförstådd. Processen i rubriken ”Afrika styckas” omformuleras t.ex. i textdelens inledning till den lexikala metaforen ”kom [hela Afrika] i européernas händer”, vilken framställer styckningen av Afrika som något som bara händer (jfr Schleppegrell

et al. 2004, Ammert 2011c, Olvegård 2011). Grammatiska metaforer som ”Leopolds fasansfulle styre” (Epos:4) och satser som ”[några europeiska länder] exploaterade dess materiella och mänskliga tillgångar” (Epos:3) representerar på samma gång kolonisationens brutalitet och döljer aktörer och mottagare för handlingar under kolonisationen, vilket bidrar till det dubbelbottnade sättet att framställa kolonisationen på.

Textens avslutande deduktion utgörs främst av den sammanfattande textdelen Epos:7. I denna textdel packas de sociala deltagare och händelser som de tidigare textdelarna handlat om in i fyra grammatiska metaforer: ”folkmord, folkförflyttningar, tvångsarbete och familjesplittring”. Den grammatiska metaforen ”folkmord” sammanfattar delar av innehållet i Epos:3 och Epos:4, medan de övriga tre grammatiska metaforerna sammanfattar de negativa följder som presenteras i Epos:6. Denna användning av grammatiska metaforer visar tydligt vilken funktionell språklig resurs som grammatiska metaforer är i historicämnet: med fyra ord kan läroboksförfattarna sammanfatta innehållet i tre textdelar.

6.4.3. Spårning av sociala deltagare i Epos:1

Syftet för den beskrivande inledande textdelen, Epos:1, är att introducera nyckelbegreppet *imperialism*. Genom spårning ska jag nu visa hur författarna gör detta genom att ställa två sociala deltagare i textdelen mot varandra, nämligen européer mot resten av världen (se även avsnitt 5.5.2). Representationer för ”européer” är understruken och representationer för ”resten av världen” är markerade med fet stil i texten nedan. Satserna¹⁹ i textdelen har numererats:

EXEMPEL 6:18

Europa erövrar **världen**. 1870–1914

(1) Tiden efter 1870 var en tid då Europa erövrade **världen**. (2) Denna erövring hade två ansikten. (3) Det ena var fredligt. (4) Fattiga europeiska bönder och arbetare flyttade till **nya kontinenter**, framför allt **den nordamerikanska**, på jakt efter jord och arbete. (5) Det var nu **de enorma vidderna mellan Mississippi och Klippiga bergen** lades under plogen. (6) Den europeiska erövringens andra ansikte var desto mer krigiskt. (7) Under perioden 1870 till 1900 fördes **120 miljoner människor i Afrika och Sydostasien** in under europeiskt kolonialvälde. (8) **Mer än hälften av dessa** blev **brittiska undersåtar**. (9) Denna strävan efter militärt och politiskt herravälde brukar kallas *imperialism*.

¹⁹ Observera att underordnade inbäddade satser analyseras tillsammans med den överordnade sats de ingår i.

Genom den lexikala metaforiken som tillskriver erövringen ”två ansikten” introduceras två typer av erövring. Erövringens fredliga ansikte beskrivs i det första grafiska stycket och det krigiska ansiktet beskrivs i det andra grafiska stycket. Textdelens tema presenteras i den andra satsen i den första grafiska meningen ”då Europa erövrade världen”. Processen omvandlas i efterföljande sats till den grammatiska metaforen ”denna erövring”, vilket möjliggör för författarna att använda ”erövringen” i rollen som grammatisk deltagare (bl.a. Eggins et al. 1993), vilken på samma gång representerar de sociala deltagare och handlingar som inpackades i metaforen samt temat i texten. Detta innebär att de sociala deltagarna blir mycket svåra att identifiera och spåra.

I tabell 6:4 redovisar jag lexikogrammatiska kedjor och referensbindningar i Epos:1, men först ges i figur 6:3 en sammanställning av olika typer av referensbindningar och deras förkortningar (jfr avsnitt 4.3.4 där samma uppställning kompletteras med beskrivningar av de olika bindningstyperna).

repetition	re
pronominalisering	pr
antecedent	an
ellips	el
synonymi	sy
kontrast	kn
hypernyymi	hn
hyponymi	ho
co-hyponymi	ch
specificering	sp
generalisering	ge
inferens	in
ny referent	ny

FIGUR 6:8 Referensbindningar och deras förkortningar (Källgren 1979, Nyström 2001 och Eggins 2004).

I tabell 6:3 presenterar jag Epos:1 utifrån två ”spår”, nämligen ”erövringens fredliga ansikte”, vilket motsvarar innehållet i det första grafiska stycket, respektive ”erövringens krigiska ansikte”, vilket motsvarar innehållet i det andra grafiska stycket i textdelen. Två lexikogrammatiska kedjor redovisas, nämligen kedjan ”européer” respektive kedjan ”resten av världen”. Typen av referensbindning redovisas inom parentes efter respektive led i kedjorna.

TABELL 6:3 Lexikogrammatiska kedjor och referensbindningar i Epos:1.

	Referentkategori	
	"Européer"	"Resten av världen"
Spår 1, "Erövringens fredliga ansikte"	Fattiga europeiska bönder och arbetare	Nya kontinenter, framför allt den nordamerikanska (hyponymi till "världen")
	Ø (utelämnad agent i passiv konstruktion av sats)	de enorma vidderna mellan Mississippi och Klippiga bergen (hyponymi till "framför allt den nordamerikanska")
Spår 2, "Erövringens krigska ansikte"	Ø (utelämnad agent i passiv sats)	120 miljoner människor i Afrika och Sydostasien (specifisering av "världen" i textdelens inledningssats)
	Europeiskt kolonialvälde (synonym till "Europa" i textens inledningssats)	
		Mer än hälften av dessa (specifisering av "120 miljoner människor i Afrika och Sydostasien")
	Brittiska undersåtar (hyponymi till Europeiskt kolonialvälde)	
	Denna strävan efter politiskt och militärt herravälde/imperialism (inferens till innehåll i det andra grafiska stycket)	

Den enda mänskligt representerade sociala deltagaren i beskrivningen av det fredliga ansiktet, "fattiga europeiska bönder och arbetare", är ett exempel på en lokal deltagare (Martin och Rose 2007a:174), som bara nämns en gång i texten. Nästa gång denna sociala deltagare nämns är det som underförstådd utelämnad agent, i tabell 6:4 symboliserad av tecknet för den tomma mängden, Ø. "Resten av världen" representeras i det första spåret genom platsangivelser, vilka båda binds till referenten genom hyponymi, dvs. som delar av helheten världen. Delen "nya kontinenter, framför allt den nordamerikanska" binds till helheten "världen" i textdelens inledning, och "de enorma vidderna mellan Mississippi och Klippiga bergen" är del av helheten "framför allt den nordamerikanska". I det första grafiska stycket i Epos:1 finns det med andra ord inga mänskliga representationer för den sociala deltagaren "resten av världen". En van läsare kan spåra ursprungsbefolkning som drabbades av den "fredliga erövringen" i platsangivelserna som finns i Epos:1, men det finns fler strukturer i textdelen som bidrar till att tona ner denna sociala deltagare. Det handlar först och främst om uttrycket "fredlig erövring", som antyder att det inte finns

några offer i denna typ av erövring, men också om de lexikala metaforerna ”på jakt efter” och ”lades under plogen”, vilka båda döljer sociala deltagare och deras handlingar. Den senare lexikala metaforen, ”lades under plogen”, är en passivt konstruerad materiell process med utelämnad agent, vilket utgör en språklig utmaning. Ytterligare en språklig utmaning som är kopplad till metaforen är identifiering av vad det är som läggs under plogen, dvs. ”de enorma vidderna mellan Mississippi och Klippiga bergen”. Nominalgruppen innefattar dels det skriftspråkliga ämnesneutrala ordet, ”vidderna”, dels en platsangivelse i Nordamerika i svensk översättning, vilka båda kan vara svåra att tolka för andraspråksläsare.

Det första spåret, ”erövringens fredliga ansikte”, både startar och slutar i Epos:1, medan innehållet det andra spåret, ”det krigiska ansiktet”, fungerar som utgångspunkt för återstoden av texten. I det andra spåret ingår samtliga led, utom ett, i kedjan ”européer” även i kedjan ”resten av världen”, nämligen ”uropeiskt kolonialvälde”, ”brittiska undersåtar” samt definitionen av imperialism i det sista ledet. Detta innebär att ”européer” är underförstådda sociala deltagare i hela det andra grafiska stycket. I kedjan ”resten av världen” binds två led till sin referent genom specificering. Det finns med andra ord en likartad taxonomisk relation mellan representationerna av ”resten av världen” i de båda grafiska styckena (jfr Eggins et al. 1993). De led som ingår i båda kedjor binds till sina referenter genom synonymi (”uropeiskt kolonialvälde” används som synonym till ”Europa” i inledningen), specificering (”brittiska undersåtar” ingår i det ”uropeiska kolonialväldet”) samt inferens (definitionen av begreppet ”imperialism” är ett sammandrag av innehållet i hela det grafiska stycket). Typen av bindningar bidrar, i kombination med ett stort språkligt avstånd mellan led och referent i ett par av bindningarna samt den vokabulär som används för att representera de sociala deltagarna, till att skapa stora språkliga utmaningar i det andra grafiska stycket i Epos:1.

6.4.4. Spårning av sociala deltagare i Epos:3

Det här avsnittet inleds med en presentation av hela Epos:3. Därefter sammanfattar jag textdelens uppläggning och innehåll samt visar på kopplingar mellan de olika stegen. Efter det redovisar jag resultat från analyser av semantiska relationer och lexikogrammatiska kedjor i Epos:3.

Den redogörande textdelen Epos:3 inleder den huvuddel av texten jag kallar händelseredogörande, och från och med nu fokuseras innehållet på imperialismen i Afrika, vilket också signaleras i såväl rubrik som makrotema. De förväntningar på innehållet som skapas i rubriken, dvs. att textdelen ska komma att handla om ”rusningen efter Afrika”, uppfylls emellertid inte i Epos:3.

Istället rubriceras hela det händelseredogörande steget, i vilket de olika textdelarna tillsammans bidrar till en redogörelse för ”rusningen efter Afrika”. En av orsakerna till att förväntningarna på innehållet inte uppfylls är att Epos:3 inte följer den förväntade modellen för hur en redogörande textdel byggs upp, dvs. med de tre stegen bakgrund, händelseredogörelse och deduktion. Istället byggs Epos:3 upp med följande sex steg: makrotema, bakgrund 1, händelseredogörelse 1, bakgrund 2, händelseredogörelse 2 och deduktion (av händelseredogörelse 2 (se tabell 6:4).

Det finns med andra ord två bakgrundssteg som introducerar var sin händelseredogörelse. I den avslutande deduktionen sammanfattas och värderas innehållet sedan i den andra av dessa händelseredogörelser. Det är också innehållet i denna andra händelseredogörelse som annonseras i rubrik och inledande makrotema.

I tabell 6:4 presenteras Epos:3, indelad utifrån de olika stegen. Representationer för tre viktiga sociala deltagare i textdelen är markerade; européer är understruken, ursprungsbefolkningen i Afrika är markerade med fet stil och boer är kursiverade. Flera representationer är markerade på mer än ett sätt. Till exempel är ”den nya imperialismen” både understruken och markerad med fet stil, eftersom den representerar såväl Europa som Afrika. ”Sydafrika” är både kursiverad och markerad med fet stil, eftersom platsen representerar såväl boer som ursprungsbefolkningen. Det finns också en rad lexikogrammatiska strukturer, kopplade till olika sociala deltagare och med stor betydelse för innehållet, som inte är markerade, och jag återkommer till dessa strukturer längre fram i det här avsnittet.

TABELL 6:4 Epos:3: steg och indelad text med markerade representationer de sociala deltagarna: europeer (understrykning), ursprungsbefolkning (fet stil) och boer (kursiv).

Rubrik	"The Scramble for Africa"
Makrotema	I Afrika tog sig <u>den nya imperialismen</u> alldeles särskilt brutala och genomgripande uttryck.
Bakgrund 1	Fram till omkring år 1870 hade i huvudsak endast Afrikas kuster blivit erövrade av <u>europeer</u> . Undantag från detta var Algeriet, som annekterats av <u>Frankrike</u> år 1830, liksom nuvarande Sydafrika .
Händelse-redogörelse 1	I Sydafrika hade <i>holländare, tyskar och franska huge-</i> <i>notter</i> levt ända sedan 1600-talet. De <i>tre folkgruppernas</i> <i>ättlingar</i> smälte samman till <i>ett folk</i> . De kallades <i>boer</i> och <i>deras språk afrikaans</i> . På den sydafrikanska högslätten hade <i>boerna</i> bildat <i>självständiga republiker, Transvaal och Oranje-<i>fristaten</i></i> . Men på 1870- och 1880-talen upptäcktes stora guld- och diamanfyndigheter i områden som be-<i>härskades av boerna</i> . <i>Britterna</i> ville då från Kapkolonin utvidga sitt välde norrut . De förde <i>två krig</i> med <i>boerna</i> och erövrade vid sekelskiftet <i>deras båda republiker</i> .
Bakgrund 2	I övrigt var Afrika söder om Sahara ganska oberört av européisk expansion . Men med början på 1870-talet delade några europeiska länder upp praktiskt taget hela kontinenten mellan sig, och exploaterade dess materiella och mänskliga tillgångar . På engelska brukar detta kallas för " The Scramble for Africa " (rusningen efter Afrika).
Händelse-redogörelse 2	Kung Leopold av Belgien tillhörde de första i rusningen efter Afrika . Genom ombud ingick Leopold år 1879 mängder av fördrag med afrikanska hövdingar som överlämnade ett jätteområde till Leopolds privata företag, som kallades Internationella Kongoassociationen . Innebörden i en sådan "försäljning" var inte klar för afrikanerna, som inte tillämpade individuell äganderätt av jord. I Leopolds Kongo blev de ekonomiska vinsterna jättelika. Det var framför allt två saker belgarna var ute efter – elfenben och gummi. För att komma över detta utnyttjade de hänsynslöst den infödda arbetskraften .
Deduktion (av händelse-redogörelse 2)	För kongoleserna blev det belgiska våldet en katastrof. Mellan åren 1885 och 1908 minskade befolkningen från tjuo till tio miljoner

Textdelens makrotema signalerar att fokus nu kommer att ligga på Afrika samt att innehållet är kopplat till tidigare text. Det senare framkommer genom uttrycket "den nya imperialismen" vilket kopplar innehållet i Epos:3 till den introducerande textdelen Epos:2. Bakgrund 1 beskriver därefter kort hur den "gamla imperialismen" endast berörde Afrikas kuster, men också Algeriet och

Sydafrika. Händelseredogörelse 1 anknyter till Sydafrika och introducerar en social deltagare i Epos:3, ”boerna”. Samma steg övergår i en redogörelse för konflikten mellan boer och briter om de diamant- och guldfyndigheter som upptäckts. Övergången markeras av ett ”men” som signalerar att det språkligt och tematiskt händer något nytt och oväntat i redogörelsen, trots att det skildras i samma grafiska stycke (jfr Veel & Coffin 1996:204). I och med briterernas seger i konflikten försvinner boerna ur både textdel och texten i Epos.

Bakgrund 2 kopplas både till händelseredogörelse 1 och till bakgrund 1 genom den kontrasterande satsen ”**I övrigt** var Afrika söder om Sahara oberört av europeisk expansion” som följs av ännu ett ”men”: ”**Men** med början på 1870-talet”. Det är därmed först i bakgrund 2, som inleds i mitten av textdelen, som textdelens rubrik förklaras och översätts till svenska. Bakgrund 2 har därmed tre olika funktioner: att ta över där bakgrund 1 slutade, att skapa en koppling till rubrik och makrotema, samt att, genom introduktionen av ”The Scramble for Africa”, ge en bakgrund till händelseredogörelse 2.

Händelseredogörelse 2 presenterar kung Leopold och hans roll i ”rusningen efter Afrika” och kopplar därigenom denna till bakgrund 2. Samtidigt blir händelseredogörelsen ett exempel på den nya imperialismens ”alldeles särskilt brutala och genomgripande uttryck” som annonseras i textdelens makrotema. På så sätt knyts textdelens innehåll samman utan att det finns någon speciellt tydlig röd tråd. Händelseredogörelse 2 är indelad i två grafiska stycken. I det första stycket lurar kung Leopold afrikanska hövdingar och skapar en privat förmögenhet. I det andra stycket är huvudpersonerna belgarna och ”den infödda arbetskraften”, dvs. människorna i Belgiska Kongo. Händelseredogörelse 2 följs av ett deducerande steg, som skildrar en av konsekvenserna för kongoleserna, dvs. att tio miljoner människor dog.

Det finns stora skillnader vad gäller representation och spårning av de sociala deltagarna både mellan de två händelseredogörelserna och inom respektive händelseredogörelse. Nedan beskriver jag dessa skillnader genom att presentera referensbindningar och lexikogrammatiska kedjor. I tabell 6:5 redovisas tre lexikogrammatiska kedjor i händelseredogörelse 1, nämligen ”européer”, ”afrikaner” samt ”boer”. Siffrorna i den vänstra kolumnen markerar led i kedjan. Efter varje led i respektive kedja redovisas i parentes kategorin för den semantiska bindning som upprättas. I de led där referenten inte inkluderas i tabellen, för att referenten t.ex. kan finnas i en annan del av textdelen, i en annan textdel eller utanför texten, anges detta tillsammans med uppgift om kategorin. Två representationer av samma sociala deltagare i relationella processer presenteras som olika led i tabellen. Detta sätt att analysera semantiska bindningar skiljer sig delvis något från Nyström (2001), men det bygger på det läsarperspektiv jag utgår från i föreliggande avsnitt.

Redovisningen av semantiska bindningar och lexikogrammatiska kedjor

inleds med ett utdrag av händelseredogörelse 1 i Epos:3, här presenterat som exempel 6:19. Satserna i textdelsutdraget är numrerade.

EXEMPEL 6:19.

[...] (5) I **Sydafrika** hade *holländare, tyskar och franska hugenotter* levt ända sedan 1600-talet. (6) De *tre folkgruppernas ättlingar* smälte samman till *ett folk*. (7) De kallades *boer* (8) och *deras språk afrikaans*. (9) På **den sydafrikanska högslätten** hade *boerna* bildat *självständiga republiker, Transvaal och Oranje-fristaten*. (10) Men på 1870- och 1880-talen upptäcktes stora guld- och diamanfyndigheter i ***områden som behärskades av boerna***. (11) Britterna ville då från **Kapkolonin** utvidga **sitt välde norrut**. (12) De förde *två krig* med *boerna* (13) och erövrade vid sekelskiftet *deras båda republiker* [...]. (Epos:3; se även tabell 6:6)

TABELL 6:5 Referensbindningar mellan led i lexikogrammatiska kedjor för "européer", "afrikaner" och "boer" i händelseredogörelse 1 i Epos:3.

Led	Sociala deltagare		
	Européer	Afrikaner	Boer
1		Sydafrika (repetition av platsangivelsen "Sydafrika" i bakgrund 1)	
2			holländare, tyskar och franska hugenotter (ny)
3			de tre folkgruppernas ättlingar in (2)
4			ett folk sp (3)
5			de pr (4)
6			boer an (5)
7			deras språk in (6)
8			afrikaans re (7)
9		den sydafrikanska högslätten	ho (1)
10			boerna re (6)
11			självständiga republiker, Transvaal och Oranjefristaten (ny)
12	Ø (upptäcktes) in (utelämnad agent)		
13		områden som behärskades av boerna	sy (11)
14	Britterna (ny)		
15	Kapkolonin in (1)		
16	Sitt välde in (14)		
17	norrut in (13)		
18	De pr (14)		
19	Två krig inferens (blandad bindning till innehåll i sats 12-17)		två krig inferens (blandad bindning till innehåll i sats-12-17)
20			boerna re (10/13)
21	Ø el (18)		
22			deras båda republiker in (20) och re (11)

Boerna, som är en lokal deltagare i texten, är "huvudperson" i händelseredogörelse 1. Den lexikogrammatiska kedjan "boer", sträcker sig över åtta satser (se tabell 6:8 nedan) och omfattar sjutton led, varav tretton följer direkt efter varandra. Kedjan är med andra ord både relativt lång och väl sammanhållen. Sju

av leden är mänskliga representationer och sex är platser. Det finns inte några grammatiska metaforer i kedjan, vilket bör underlätta spårningen av den sociala deltagaren "boer". De semantiska bindningarna bygger bl.a. på *repetition, synonymi och inferens*. I samtliga tre bindningar som bygger på inferens är ett av leden ett genitivuttryck, nämligen "deras ättlingar", "deras språk" samt "deras båda republiker". Denna typ av inferensbindning, i vilken det konceptuella avståndet till referenten (jfr Yule 2010:11) är relativt kort, bör vara språkligt mindre utmanande för läsare än andra typer av inferensbindning där referenten kan finnas på längre språkligt eller konceptuellt avstånd, alternativt finnas utanför texten. Ett exempel på en inferensbindning som kan innebära en större språklig utmaning för läsaren är relationen mellan led 13 och 17, "områden som behärskades av boerna" och "norrut", i vilken läsaren på egen hand måste identifiera det underförstådda sambandet mellan engelsmännens utvidgning av sitt välde norrut och boernas område. I denna underförstådda relation finns förklaringen till att engelsmännen och boerna för de "två krig" som återfinns som led 19.

Andra lexikogrammatiska strukturer som kan utgöra språkliga hinder i händelseredogörelse 1 är introduktionen av "boerna" som "holländare, tyska och franska hugenotter" i led 2. Denna introduktion kan vara förvirrande för läsare med tanke på att såväl "tyskar", "holländare" som "fransmän" representerar europeiska stormakter på andra ställen i texten. Benämningen "boer" introduceras först två satser längre fram i textdelen. En annan potentiell språklig utmaning är den lexikala metaforen "smälte samman" i satsen "De tre folkgruppernas ättlingar smälte samman till ett folk". Metaforen kan vara svår att tolka för många läsare, vilket i sin tur kan göra relationen mellan de två leden "de två folkgruppernas ättlingar" och "ett folk" svår att identifiera. Den språkliga utmaningen i satsen förstärks av det skriftspråkliga ämnesrelaterade ordet "ättlingar" i satsen.

Kedjan "boer" försvagas från och med led 12, när britterna kommer in i texten och beskrivningen av folkgruppen boer övergår till en redogörelse av konflikten mellan boer och briter om de guld- och diamantfyndigheter som "upptäcktes". Den här upptäckten gjordes av en underförstådd social deltagare, en utelämnad agent i den passivt konstruerade processen, och det är denna utelämnade agent som i led 12 markeras med symbolen Ø. Observera att ellipsen i led 12 skiljer sig från ellipsen i led 21, eftersom den senare representerar en utelämnad deltagare p.g.a. samordning, vilket betyder att det i det senare fallet finns spår av den aktuella sociala deltagaren i texten.

Konflikten mellan briter och boer i den andra delen av händelseredogörelse 1 konstrueras genom materiella processer där de två deltagarna ställs mot varandra. Detta skifte i fokus signaleras också genom ytterligare "men" i sats 10 (se exempel 6:19 ovan).

Afrikanerna är underförstådda sociala deltagare i hela händelseredogörelse 1, och samtliga fem led i kedjan ”afrikaner” ingår i två eller tre kedjor. Detta innebär att läroboksförfattarna helt lägger ansvaret för att identifiera, och spåra, den afrikanska befolkning som påverkas av boernas och britternas handlingar på läsaren.

Representationer och spårning av sociala deltagare i händelseredogörelse 2 skiljer sig tydligt från spårningen i händelseredogörelse 1. Huvudperson i den andra händelseredogörelsen i Epos:3 är kung Leopold, som är en ny deltagare i både textdel och text. I den första delen av händelseredogörelse 2 återger läroboksförfattarna Leopolds ”köp” av afrikansk mark, och i den andra delen redogör de för hur Kongos befolkning utnyttjades för att kungen skulle kunna komma åt landets naturresurser. Innehållet i den andra delen är en utveckling av information i bakgrund 2, ”och [några europeiska länder] exploaterade dess materiella och mänskliga tillgångar”.

I exempel 6:20 nedan redovisas händelseredogörelse 2 och deduktion i Epos:3, och därefter redovisas lexikogrammatiska kedjor och referensbindningar i händelseredogörelse 2 i tabell 6:6.

EXEMPEL 6:20

[...] (18) Kung Leopold av Belgien tillhörde de första i rusningen efter Afrika. (19) Genom ombud ingick Leopold år 1879 mängder av fördrag med afrikanska hövdingar (20) som överlämnade ett jätteområde till Leopolds privata företag, (21) som kallades Internationella Kongoassociationen. (22) Innebörden i en sådan ”försäljning” var inte klar för afrikanerna, (23) som inte tillämpade individuell äganderätt av jord.

(24) I Leopolds Kongo blev de ekonomiska vinsterna jättelika. (25) Det var framför allt två saker belgarna var ute efter – elfenben och gummi. (26) För att komma över detta utnyttjade de hänsynslöst den infödda arbetskraften. (27) För kongoleserna blev det belgiska väldet en katastrof. (28) Mellan åren 1885 och 1908 minskade befolkningen från tjugo till tio miljoner. (Epos:3; se även tabell 6:5).

TABELL 6:6 Referensbindningar mellan led i lexikogrammatiska kedjor för "européer" och "afrikaner" i händelseredogörelse 2 i Epos:3.

Led	Sociala deltagare	
	Européer	Afrikaner
1	kung Leopold av Belgien/ en av de första (ny)	
3	rusningen efter Afrika repetition av metaforen i bakgrund 2)	
4	Leopold re (1)	
5		afrikanska hövdingar (ny)
6		ett jätteområde in (3)
7	Leopolds privata företag in (4) Internationella Kongoassociationen	
8	en sådan "försäljning" inferens (blandad bindning till innehåll i sats 19–21)	
9		afrikanerna sy/ge (5)
10	Leopolds Kongo in (4)	
11	de ekonomiska vinsterna inferens (blandad bindning till innehåll i sats 19–23 och i sats 25–26)	
12	belgarna in (4)	
13	de pr (12)	
14		den infödda arbetskraften in (10)
15		kongoleserna sy (14)
16	det belgiska väldet sy (12)	
17	en katastrof inferens (blandad bindning till innehåll i sats 25-26 och i sats 28)	
18		befolkningen sy (15)
19		tjugo till tio miljoner in (18)

Av tabell 6:6 framgår att de båda lexikogrammatiska kedjorna är lika långa. Fyra av leden är gemensamma för "européer" och "afrikaner", nämligen led 3, den grammatiska (och lexikala) metaforen "rusningen efter Afrika" där européerna är dold aktör och afrikanerna dolt mål, led 8, "en sådan försäljning", led 10, nominalgruppen "Leopolds Kongo" där "européer" är den underförstådda "ägaren" och "afrikanerna" det underförstådda "ägda", samt led 17, "en katastrof". Led 16, "det belgiska väldet", som i princip omfattar afrikanerna, används i textdelen som en synonym till belgarna och har därför placerats i kedjan "européer". Jag återkommer till bindningar byggda på synonymi längre fram i det här avsnittet.

Det finns flera exempel på *blandade bindningar* (Källgren 1979:70) i händelseredogörelse 2, dvs. bindningar där ledets referent utgörs av innehållet i flera sats. Led 8, "en sådan försäljning", led 17, "en katastrof" samt led 11, "de ekonomiska vinsterna", är samtliga exempel på blandade bindningar. "En katastrof" binds genom inferens både bakåt i texten, till orsakerna till "katastrofen, vilka" som skildras i sats 25–26, och framåt i texten, till konsekvenserna av katastrofen, dvs. befolkningsminskningen. Även "de ekonomiska vinsterna" i led 15 binds genom inferens till innehåll bakåt och framåt i texten. Inferensbindningen görs dels till innehållet i redogörelsen av Leopolds "försäljning", dels till redogörelsen av vad belgarna "var ute efter" i Kongo och belgarnas behandling av kongoleserna.

Flera av leden i kedjan "afrikaner" utgörs av mänskliga representationer, "afrikanska hövdingar" och "afrikaner" i det första grafiska stycket, och leden "den infödda arbetskraften", "kongoleserna" samt "befolkningen" i det andra grafiska stycket, men trots detta kan spårningen av den sociala deltagaren, "afrikaner" innebära en utmaning för läsare, i synnerhet om läsaren inte har hunnit utveckla ett bredd och djup i ordförrådet. Utmaningen ligger till stor del i typen av bindningar mellan leden, som huvudsakligen bygger på synonymi och inferens. Representationerna "kongoleserna" och "den infödda arbetskraften" används synonymt i just den här textdelen, men fristående från sin kontext kan de båda representationerna inte sägas vara synonymer. Det betyder att läsaren både måste veta vad "den infödda arbetskraften" betyder och förstå sambandet mellan nominalgruppen och "ordet" kongoleser.

Det är också oklart i den här textdelen vilken lexikal relation som råder mellan "afrikanska hövdingar" och "afrikanerna" i den första delen av händelseredogörelsen. Den bestämda formen av ordet "afrikanerna" visar att deltagaren förutsätts vara känd för läsaren, vilket i sin tur indikerar att ledet används som en synonym för "afrikanska hövdingar". Samtidigt kan "afrikanerna" tolkas som en representation för afrikaner i allmän betydelse, vilka generellt inte tillämpar "individuell äganderätt av jord". Den senare tolkningen av relationen mellan de två leden skulle då indikera bindning som bygger på *generalisering*. Tvetydigheter som denna, vad gäller lexikala relationer, kan försvåra för läsare att identifiera och spåra de sociala deltagarna.

Liknande utmaningar möter läsaren vid identifiering och spårning av "européerna" i händelseredogörelsen. Det sker ett skifte i representationen av européer från och med led 12, när fokus flyttas från individen Leopold och hans företag i det första stycket, till gruppen "belgarna" och platsen "det belgiska väldet" i det andra grafiska stycket. Detta skifte kan leda till förvirring över vilken social deltagare texten handlar om, vem som är ansvarig för vilka handlingar samt över relationen mellan kung Leopold och belgarna. Jag har analyserat bindningen mellan led 12, "belgarna", och led 4, "Leopold", som en in-

ferensbindning, eftersom läsaren måste använda sin kunskap om världen eller finna ledtrådar i andra delar av texten för att förstå att det finns ett samband mellan de båda leden. En ledtråd till sambandet ges i led 1, "kung Leopold av Belgien". Bindningen mellan representationerna "belgarna" och "det belgiska väldet" har jag analyserat som *synonymi*, eftersom orden används synonymt i textdelen. En mer global bindning mellan dessa båda lexikala enheter bygger snarare på *hyponymi* eftersom "belgarna" kan betraktas som en del i helheten "det belgiska väldet" (se även avsnitt 4.3.4).

I händelseredogörelse 1 finns en representation för en social deltagare som inte kan placeras in i någon av de båda kedjorna, nämligen representationen "ombud" i sats 19 (se exempel 6:20 ovan). Referenten till "ombud" ligger utanför texten, men denna knyts grammatiskt i texten till både "européer" och "afrikanska hövdingar" eftersom den uppträder i omständigheten "genom ombud". En ledtråd till vem "ombudet" är finns i bildtexten till bilden av Stanley (vt:4; se tabell 6:2). I bildtexten knyts Stanley grammatiskt till kung Leopold och läsaren informeras i bildtexten om att Stanley användes "som agent i förhandlingarna med afrikanska hövdingar" (Epos:vt:4). I bildtexten väljer läroboksförfattarna med andra ord andra lexikogrammatiska representationer än i verbaltexten, nämligen "agent" istället för "ombud" och "förhandlingar" istället för "försäljning", vilket innebär att läsaren måste skapa sambandet mellan innehållet i de tre texterna, dvs. textdelen, det visuella textelementet samt bildtexten, på egen hand.

Citationstecknen omkring ordet "försäljning" är en viktig ledtråd för att läsaren ska kunna förstå att Leopold lurar de afrikanska hövdingarna. Däremot är det svårare att lokalisera informationen om hur och varför afrikanerna blir lurade, eftersom detta kräver att läsaren skapar egna samband mellan innehåll och ord i texten.

Ett genomgående tema genom Epos:3, framför allt i bakgrund 2 och händelseredogörelse 2, är den ekonomiska aspekten på kolonisationen av Afrika. För en ovan läsare kan det vara svårt att upptäcka den ekonomiska aspekten bakom "rusningen efter Afrika", bl.a. eftersom den underordnas beskrivningar och redogörelser av händelser där individer och grupper lyfts fram. I händelseredogörelse 1 representeras ekonomiska faktorer för kolonisationen i nominalgruppen "guld- och diamantfyndigheter" som implicit orsak till briterarnas expansion norrut och till kriget mellan boer och briter. Denna ekonomiska drivkraft hamnar i skuggan av beskrivningen av boerna, vilken upptar större delen av händelseredogörelse 1.

I bakgrund 2 signaleras de ekonomiska orsakerna bakom den europeiska "rusningen efter Afrika" i processen "exploaterade dess materiella och mänskliga tillgångar". Innehållet i processen utvecklas i andra delen av händelseredogörelse 2 (och sedan ytterligare i Epos:4), där "elfenben och gummi" i sats 25 är

exempel på Afrikas ”materiella tillgångar” och ”den infödda arbetskraften i sats 26 är exempel på Afrikas ”mänskliga tillgångar”.

Utöver de lexikogrammatiska element som redovisats ovan finns det i bakgrund och händelseredogörelse 2 en mängd uttryck kopplade till de ekonomiska drivkrafterna bakom koloniseringen av Kongo. Om man spårar dessa uttryck, eller representationer, genom texten bildar de en lexikogrammatisk kedja som ställer Afrika som handelsobjekt i förgrunden, vilket ger en alternativ bild av representation och spårning av Afrika och afrikanerna i händelseredogörelse 2 (se tabell 6:7).

TABELL 6:7 *Lexikogrammatisk kedja och referensbindningar för lexikogrammatiska representationer för ”Afrika som handelsvara”.*

	”Afrika som handelsobjekt”	
1	hela kontinenten	
2	dess [Afrikas] materiella och mänskliga tillgångar	in (1)
3	mängder av fördrag	(ny)
4	(överlämnade) ett jätteområde	in (1)
5	Leopolds privata företag/Internationella Kongoassociationen	in
6	innebörden i en sådan ”försäljning” (blandad bindning till innehåll i sats19-21)	inferens
7	individuell äganderätt av jord	in (4)
8	Leopolds Kongo	ho (1)
9	de ekonomiska vinsterna/jättelika (blandad bindning till innehåll i sats 19-23 och i sats 25-26)	inferens
10	elfenben och gummi	sp (2)
11	detta	pr (10)
12	den infödda arbetskraften	sp (2)
13	katastrof (blandad bindning till innehåll i sats19-23 och i sats 25-26)	inferens

Som framgår av tabell 6:7 ingår flera av leden även i den ena av eller i båda kedjorna ”européer” respektive ”afrikaner”, medan andra endast ingår i kedjan ”Afrika som handelsobjekt”.

För att förstå innehållet i händelseredogörelse 2 måste läsaren förstå vad orden betyder, kunna tolka sambanden mellan leden och kunna tolka samband mellan leden och textens sociala deltagare. Ur ett diskurskritiskt perspektiv är det viktigt att läsaren kan identifiera hur innehållet ibland framställs ur ett ”europeiskt perspektiv”, som i led 2, ”dess materiella och mänskliga tillgångar”, led 8 ”Leopolds Kongo, och led 9, ”de ekonomiska vinsterna” (eftersom samma vinster ur ett afrikanskt perspektiv snarare är förluster), och ibland framställs

ur ett afrikanskt perspektiv, som led 13 ”katastrof”. Bindningarna mellan leden i kedjan bygger i sju led av tretton på inferens, vilket innebär att sambanden mellan leden troligen är svåra att identifiera för en ovan läsare. I redovisningen av resultaten för analyser av läsares textrörlighet i kapitel 6, återkommer jag till Epos:3 och de språkliga utmaningar som kan finnas i texten.

Avslutningsvis presenterar jag en översikt av de tre lexikogrammatiska kedjorna, ”européer”, ”afrikaner” och ”boer” i Epos:3 (tabell 6:8).

TABELL 6:8 Tre lexikalgrammatiska kedjor i Epos:3: ”européer”, ”afrikaner” och ”boer”.

	Sociala deltagare		
	Européer	Afrikaner	Boer
Rubrik			
Bakgrund 1			
Händelseredogörelse 1			
Bakgrund 2			
Händelseredogörelse 2			
Deduktion (för händelse- redogörelse 2)			

Särskilt iögonenfallande är den korta men sammanhållna lexikogrammatiska kedjan ”boer”. Som tabell 6:8 visar sträcker sig endast en av de lexikala kedjorna genom hela textdelen, från rubriken till den sista meningen, nämligen ”afrikaner”. Denna kedja är emellertid svag i händelseredogörelse 1 där ”afrikaner” ingår som en underförstådd social deltagare endast representerad genom platsangivelser. Kedjan ”européer”, å andra sidan, saknas helt i den första delen av händelseredogörelse 1, och den försvagas i deduktionen för händelseredogörelse 2 där ”européerna” är underförstådda deltagare. Den tredje kedjan, som representerar den lokala sociala deltagaren ”boerna”, är kortare än de andra två, men den är å andra sidan sammanhållen. Lika plötsligt som kedjan dyker upp försvinner den igen utan att återkomma senare, vare sig i textdelen eller i texten.

6.4.5. Sammanfattning

Resultaten som har redovisats i avsnitt 6.4 visar på såväl likheter som skillnader mellan de lexikogrammatiska representationerna av de sociala deltagarna ”européer” och ”afrikaner”. Skillnaderna består bl.a. i den bild av européernas och afrikanernas roller i texten som växer fram genom analyser av representation och spårning. Européerna framställs ofta som aktörer som är underförstådda. Afrikanerna framställs däremot som objekt eller offer. Européernas aktörskap döljs i grammatiska metaforer och i passiva konstruktioner. I samma grammatiska metaforer döljs afrikaner som mottagare för handling, medan de lyfts fram som offer i de passiva konstruktionerna. Denna bild återfinns i såväl rubriker som i brödtext i Epos.

I det visuella textmaterialet i texten i Epos är bilden av ”stora vita män/ stor vit kvinna” dominerande medan afrikaner framställs som offer. De textelement som representerar ”stora vita män” har svag koppling till textdelarna, och därför ger de litet stöd för förståelse av innehållet i textelementen. Däremot har de två textelement som representerar afrikanerna en tydligare koppling till innehållet i verbaltexterna.

En vanlig relation mellan led i kedjorna ”européer” respektive ”afrikaner” är relationen helhet–delar, som relationen mellan ”Europa” och ”England” eller relationen mellan ”Europa” och ”britter”. I den undersökta texten finns det emellertid en rad bindningar som lokalt bygger på lokal synonymi. En annan vanlig bindning mellan representationer är inferensbindningar, vilket kräver att läsaren själv kan skapa samband mellan två led, eller mellan ett led och innehåll i ett längre stycke text, för att förstå innehållet.

6.5. Lärobokstexter ur ett andraspråksperspektiv

I det här avsnittet diskuterar jag resultaten som presenterats i kapitel 5 och avsnitt 6.1–6.4 ur ett andraspråksperspektiv. Avsnittet inleds med en sammanfattande redovisning av eventuella språkliga utmaningar i lärobokstexter i historia (6.5.1), och därefter diskuterar jag resultaten ovan i termer av en *lärandeväg* i skolämnet historia (6.5.2).

När jag talar om ”läsare” och ”elever” i det här avsnittet är det i hypotetisk mening, eftersom inga verkliga läsare ingår i delstudie 1. Det är jag som i min roll som forskare som har analyserat texterna och det är jag som, med stöd i tidigare forskning och min egen erfarenhet av undervisning i svenska som andraspråk, diskuterar drag i de undersökta lärobokstexterna i historia med hänsyn till eventuella konsekvenser för elevers förståelse av dessa texter. I kapitel 7 och 8 redovisas resultaten från den empiriska studien om elevers meningsskapande i historiebokstexter, och i kapitel 9 sammanfattar och diskuterar jag resultaten från båda delstudierna.

6.5.1. Språkliga utmaningar i läroboksmaterialet

De resultat som redovisas i kapitel 5 och avsnitt 6.1–6.4 visar att de texter som ingår i läroboksmaterialet ställer stora krav på sina läsare. De förutsätter inte bara ett stort ordförråd hos läsaren utan också en god förmåga att analysera komplexa språkliga strukturer som grammatiska metaforer. Dessutom krävs en utvecklad förmåga att göra inferenser för att tolka underförstådd information och för att identifiera sociala deltagare.

En stor andel relationella processer och abstrakta deltagare, ofta i form av grammatiska metaforer, tillsammans med komplexa nominalgrupper och ett varierat och skriftspråkligt och ofta mindre frekvent ordförråd, är några typer av de lexikogrammatiska svårigheter som läsaren möter i de aktuella lärobokstexterna. Några av dessa språkliga drag är mer framträdande och mer frekventa i vissa genrer än i andra, medan några uppträder i samtliga genrer och texter i materialet. I tabell 6:9 sammanställs de språkliga drag som undersökts i textmaterialet och som kan utgöra hinder för läsförståelse och lärande i historia. De är indelade i a) drag som är oberoende av genre och b) drag som kan kopplas till genre i läroboksmaterialet och som successivt ökar i andel under lärandevägen.

TABELL 6:9 Sammanställning av språkliga strukturer som kan utgöra hinder för förståelse och lärande i materialets texter.

	Potentiella språkliga utmaningar oberoende av genre	Potentiella språkliga utmaningar kopplade till genre, och som ökar utmed lärandevägen
Transitivitet	Stor andel passiva konstruktioner bestående av handlingsprocesser med utelämnad agent.	Andelen relationella processer blir efter hand större i texterna, och därför ökar nominalgruppernas betydelse i texten.
Lexikala kategorier	En övervägande andel av de grammatiska deltagarna är icke-mänskliga deltagare. Av de mänskliga deltagarna är en övervägande andel grupper/generiska.	Andelen abstrakta deltagare blir efter hand större. Andelen komplexa nominalgrupper blir efter hand större.
Representation av sociala deltagare	Sociala deltagare representeras som icke-mänskliga nominalgrupper. Olika sociala deltagare representeras i samma nominalgrupper.	Andelen abstrakta representationer av sociala deltagare blir efter hand större.
Identifiering och spårning av sociala deltagare	Led i samma lexikala kedjor används synonymt utan att vara synonymer Stor andel referensbindningar som bygger på inferens. Lexikogrammatiska kedjor är inte sammanhållna. Sociala deltagare "kommer och går" i texterna. Mindre betydelsefulla deltagare får relativt stort utrymme. I flera bindningar finns referenten utanför texten. Blandade bindningar förekommer.	Sociala deltagare blir allt svårare att identifiera och spåra när människor och handlingar i allt högre grad representeras av abstrakta fenomen.
Diskursiva mönster i texterna	Européerna representeras som individer, grupper knutna till en specifik nation samt nations namn. Afrikanerna representeras som generisk grupp, kontinent eller geografiskt område. Européerna representeras som aktörer och ägare, såväl explicit som implicit, medan afrikanerna representeras som passiva deltagare, ägodelar eller plats för andra deltagares handlingar.	

Av tabell 6:9 framgår att oberoende av genre innehåller lärobokstexterna i mitt material språkliga drag som utgör potentiella språkliga utmaningar för många läsare, inte minst andraspråkläsare. Det framgår även att flera av de potentiella språkliga utmaningarna ökar utmed lärandevägen. Resultaten indikerar därmed att samtliga textdelar i mitt läroboksmaterial sannolikt är svåra att förstå för elever som läser på sitt andraspråk, men att förklarande och diskuterande textdelar utgör större utmaningar än t.ex. återgivningar och redogörelser.

En central faktor för andraspråkläsares textförståelse är texternas ordförråd, vilket uppmärksammas i en rad studier (bl.a. Grabe & Stoller 1997, 2002, Kulbrandstad 1998, Wesche & Paribakht 2001, 2010). Som redan konstaterats är ordförrådet i mitt undersökningsmaterials texter varierat. Det innehåller också en stor mängd ord som kan beskrivas som skriftspråkliga, dels ämnesspecifika ord som "ättlingar" och "kolonialvälde", dels mer ämnesneutrala ord som "tillfalla", "tillgodosågs" och "avsättning". Den senare gruppen ord kan utgöra ett extra stort problem för andraspråks elever eftersom elever redan förväntas kunna dessa ord (Lindberg 2006, jfr Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007). Dessutom representeras att samma sociala deltagare ofta av ord som används synonymt i texterna, även ord som i andra texter och situationer inte kan betraktas som synonymer. För att uppfatta den referentiella bindningen mellan sådana synonyma uttryck i texterna, krävs det att läsaren har skapat utvecklade lexikala nätverk och en djup förståelse av orden (jfr Hastrup & Henriksen 2000, Nygård Larsson 2011, Lindberg 2006). Det krävs ofta även en specifik förförståelse för att uppfatta samband mellan ord, namn och uttryck i en text. Exempel på detta är semantiska bindningar mellan ord och nominalgrupper som "Belgiska Kongo"/"Leopolds Kongo", "ett imperium"/"ett välde"/"ett herravälde", "belgarna"/"det belgiska väldet" och "Storbritannien"/"engelsmännen", eller mellan verbgrupper som "anekt-era"/"kolonisera"/"erövrar"/"inta"/"ta över".

Det stora antalet komplexa nominalgrupper kan skapa problem för många läsare eftersom sådana grupper kräver att läsaren identifierar huvudordet för att kunna förstå dess roll i texten. Det i sin tur förutsätter att läsaren förstår betydelsen av övriga ord i nominalgruppen och deras semantiska och grammatiska relationer till huvudordet (Schleppegrell et al. 2004). Ett exempel ur materialet är nominalgruppen "drivkrafterna bakom den europeiska expansionen" (Perspektiv:4) vilken rymmer flera potentiella språkliga utmaningar; bl.a. utgör ordens längd, tio bokstäver eller fler, en sådan utmaning liksom det faktum att två av dem, "drivkrafterna" och "expansionen", troligen är okända för många läsare, inte minst för andraspråksanvändare. Båda orden är skriftspråkliga. Det förra ordet är relaterat till historieämnet medan ordet "expansion" kan beskrivas som mer ämnesneutralt (jfr Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007). Lokaliseringen av huvudordet "drivkrafterna" är med andra ord endast en av de

utmaningar som läsaren ställs inför i mötet med denna typ av nominalgrupper.

En annan utmaning utgörs av de lexikala metaforerna i texterna, vilka är särskilt vanliga i verbgrupperna, t.ex. ”kapplöpningen **sköt fart**” (Perspektiv:3) och ”en trupp soldater **ryckte in** i en kongolesisk by” (Epos:4), eller som ersättning för en process, som uttrycket ”på jakt efter” (Epos:1). För läsaren kan detta innebära sten på bördan, eftersom verbgrupperna spelar en särskilt viktig roll som stöd för förståelsen när nominalgrupperna är många, abstrakta och komplexa (Reichenberg 1995, Liberg 2001, Schleppegrell & Achugar 2003).

Innehåll i rubriker och makroteman bör tjäna som stöd för läsarens förståelse av genre och innehåll, men att det inte alltid är så visas av såväl tidigare studier (bl.a. Kulbrandstad 1998, Aamotsbakken 2006) som av resultaten i den här studien (se avsnitt 6.4). Dels handlar inte alltid texterna om det ämne som annonseras i rubrik och makrotema, dels ställer rubrikerna ibland så höga krav på språklig förmåga hos läsaren att de inte ger något stöd inför läsningen. Rubriken i Epos:3, ”The Scramble for Africa”, liksom rubriker som ”Huggsexan om Afrika” i Maxi och ”Imperialismens drivkrafter” i Perspektiv är exempel på sådana rubriker. En rubrik som ”Huggsexan om Afrika” orsakar med stor sannolikhet bekymmer för många läsare eftersom ordet ”huggsexa” knappast ingår i alla elevers ordförråd och inte heller är ett ord som man möter i så många andra skrivna texter (jfr Golden 2005, Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007). Den här typen av nominaliserade tidsperioder (jfr Unsworth 1999, Halldén 1997, se även avsnitt 6.2.1.1), dvs. en rad relaterade händelser som sker under en längre tidsperiod och som har packats ihop till en enda nominalgrupp, är även problematiska ur ett diskurskritiskt perspektiv, eftersom de skildrar världen och det förgångna ur ett specifikt (europiskt) perspektiv. De har därför en viktig ideologisk betydelse för innehållet (Unsworth 1999, Shanahan & Shanahan 2012).

En viktig aspekt på läsförståelse av lärobokstexter i historia är förmågan att analysera och kritisera innehållet i texten (Wineburg 1991, Hartsmar 2001, Helgason 2010). Det innebär att det inte är tillräckligt att läsaren kan plocka isär abstrakta begrepp eller förstå att en platsangivelse kan representera de människor som lever där. Dessutom måste läsaren kunna se den samlade bild av det förgångna och dess deltagare som konstrueras genom valet av innehåll och språkliga strukturer i texten för att slutligen välja att acceptera tolkningen eller att stå emot den.

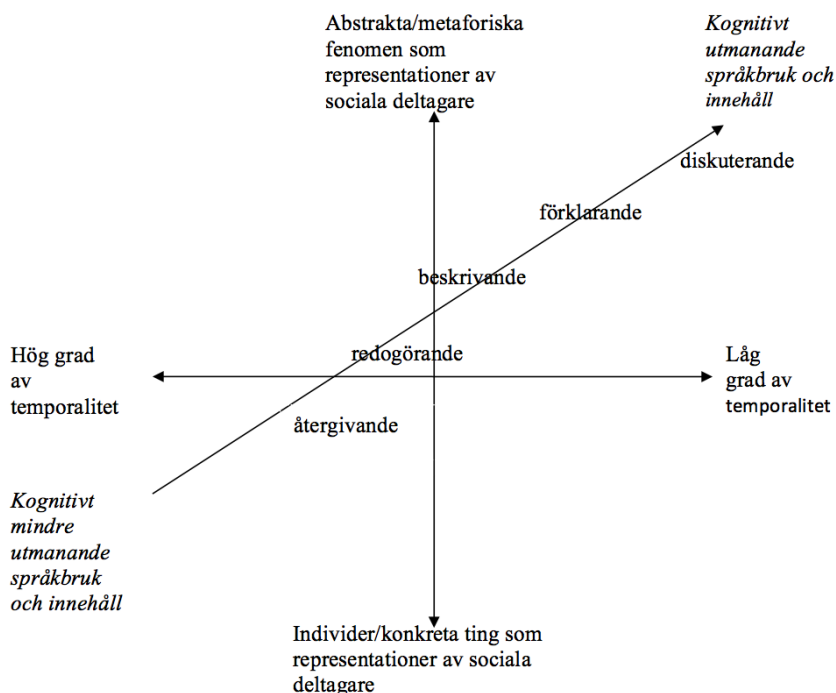
I samtliga texter i läroboksmaterialet ser man ett tydligt mönster i framställningen av européer och afrikaner som ”vi och de andra” (jfr bl.a. Ajagán-Lester 1997, 2011, Andersson 2010, Nordgren 2011) genom författarens val av olika lexikogrammatiska strukturer. Det är problematiskt för samtliga läsare, men av olika orsaker. För elever som är födda i Sverige och som har vuxit upp i miljöer, hemma och i skolan, med ett ”svenskt” perspektiv kan det vara svårt att se, och

därmed att kritisera, lärobokstextens tolkning av det förgångna (Gee 2008).

För elever med rötter i andra länder och kulturer, kan det emellertid, oavsett om de är födda i Sverige eller är födda i ett annat land, vara svårare att identifiera sig med läroboksperspektivet och tolkningen av det förgångna eller att identifiera sig med ”vi” (eller ”de andra”) i texterna (bl.a. Nordgren 2006, 2011, Lozic 2010). Konsekvensen kan bli att läsare som inte känner igen sig själva eller det perspektiv på det förgångna som presenteras alieneras genom läsningen av läroboken. Detta kan i sin tur medföra att innehållet i texterna inte talar till vissa läsare eller att texterna känns mindre viktiga för dem (Snow 2002, Liberg 2006). I kapitel 7 och 8, återkommer jag till relationen mellan läsare och lärobokstext.

6.5.2. Lärandevägen i läroboksmaterialet

I figur 6:9 har genrerna som ingår i läroboksmaterialet placerats på axlarna ”representation av sociala deltagare” respektive ”grad av temporalitet”, för att beskriva den lärandeväg (se avsnitt 2.2.2) som framträder i materialets texter. Observera att jag alltså utifrån resultaten i min undersökning har modifierat den lärandeväg som presenteras i Martin och Rose (2005, 2008, jfr Coffin 2005).



FIGUR 6:9 *Lärandevägen i det undersökta läroboksmaterialet.*

Genrerna i läroboksmaterialet i denna studie är färre än i tidigare studier av lärobokstexter inom gymnasieskolan som genomförts med en systemisk-funktionell utgångspunkt (bl.a. Veel & Coffin 1996, Christie & Derewianka 2008). Dessutom ligger genrerna i denna studie inte lika långt fram på lärandevägen som i tidigare studier. Även om det är problematiskt att jämföra läromedel i olika länder, p.g.a. variationer i fråga om läroplaner och skillnader mellan undervisningstraditioner i olika skolkulturer, är mina resultat intressanta såväl ur ett lärandeperspektiv som ur ett utbildningsideologiskt perspektiv också utanför den svenska kontexten. Antalet genrer och typer av genrer i läroböckerna varierar även inom mitt material, framför allt mellan Maxi och Perspektiv. Detta kan i förlängningen innebära att potentialen för elevers lärande i historia och deras möjligheter att utveckla och träna sin förmåga att ”tänka som en historiker” (Veel & Coffin 1996, Hynd et al. 2004) skiljer sig åt beroende på vilka läroböcker olika läsare tar del av. Läroböcker i vilka texterna domineras av temporalt uppbyggda genrer bidrar inte till en utveckling av genrer längre fram på lärandevägen, vilket betyder att elever som hänvisas till dessa läroböcker inte möter den typ av språkbruk som förväntas och premieras inom historieämnet i den svenska gymnasieskolan.

Samtidigt som språkbruket blir alltmer krävande så blir innehållet i texterna också alltmer kognitivt krävande, mer specialiserat och mer ämnesspecifikt. Språk och innehåll går alltså hand i hand, också i den meningen att det är möjligt att tala om ett ämnesspecifikt språkbruk (Fang & Schleppegrell 2008, Harniss et al. 2001). Lärandevägen är med andra ord inte bara språklig, utan i lika hög grad innehållslig. Innehållet i de genrer som ligger längre fram på lärandevägen, alltså de förklarande, argumenterande och diskuterande genrer, är det innehåll som elever förväntas behärska för att få bra betyg i gymnasieskolans kurser i historia, och för att kunna utveckla ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt till framställningar av historien (jfr Veel & Coffin 1996, Fang & Schleppegrell 2008, Ammert 2011c). De elever som inte utvecklar de språkliga färdigheter som krävs för att skapa mening i denna typ av genrer kommer därför att ha svårt att tillgodogöra sig det innehåll som krävs inte bara för att ”klara kursen” i historia utan för att i förlängningen kunna läsa olika texter på allt mer avancerade nivåer i olika sammanhang (jfr Edling 2006, Hetmar 2009, Luke et al. 2011).

Eftersom genrer i de olika läroböckerna inte introduceras i samma ordning höjs inte svårighetsgraden successivt i enlighet med lärandevägen under läsningens gång på ett systematiskt sätt. Läsaren måste dock kunna anpassa sin läsning utifrån såväl textdelarnas syfte och funktion som läsningens syfte (jfr Lundberg & Reichenberg 2008). Är uppgiften för eleven t.ex. att förklara kolonisationens konsekvenser är det viktigt att dels kunna identifiera vilken textdel som har ett förklarande syfte, dels ha förmågan att tolka och analysera innehållet i den aktuella textdelen. Här spelar den aktuella textdelens placering i texten en viktig roll, eftersom placeringen indikerar vilket syfte textdelen har och därmed vilka språkliga drag liksom vilken typ av information som läsaren kan förvänta sig i texten (jfr Selander 1995, Schleppegrell 2001, Torvatn 2004). Andra aspekter på textdelens syfte och placering i texten är kunskapen om vilka textdelar som kan läsas extensivt, och vilka textdelar som eleven behöver ägna mer tid och uppmärksamhet (Torvatn 2004).

En viktig skillnad mellan den lärandeväg som beskrivs i Martin och Rose (2008) och den lärandeväg som jag presenterar här är att den beskrivande genren, som inte ingår i den lärandeväg som Martin och Rose (2005, 2008) föreslår, får stort utrymme i mitt läroboksmaterial. I figur 6:9 har beskrivningar, utifrån resultaten som redovisas i det här avsnittet, placerats mellan redogörelser och förklarningar. I mitt material är den här genren, generellt sett, språkligt krävande med en stor andel relationella processer, icke-mänskliga deltagare och/eller generaliserande grupper. Nya sociala deltagare presenteras och platser och händelser kräver ofta kunskap som bygger på underförstådda antaganden om den epok som ska skildras, exempelvis Parisutställningen, utvandringen till Amerika etc. Genom sin inledande funktion har beskrivande

textdelar en viktig roll som ”dörrvakt” till resten av innehållet i texten. Därför finns det en risk att läsaren redan i inledningen av sin läsning av texten möter hinder för förståelse.

I läroplanen för gymnasieskolans kurs Historia A²⁰ uttalas förväntningar på eleverna att de ska kunna se samband, stora sammanhang och att kunna diskutera olika perspektiv (Skolverket 2000). I de undersökta läroböckernas förord och på förlagens hemsidor betonas att författare och förlag tonar ned ”årtal” och ”kungar” (se avsnitt 5.3.1–5.3.5). Samtidigt är de långa temapresenterande textdelarna i mitt material redogörande med en hög grad av temporalitet och de enda individer som presenteras med egennamn är kungligheter eller kända vita män. Genrer med syfte att argumentera eller diskutera olika perspektiv saknas helt i samtliga undersökta läroböcker utom en, nämligen Perspektiv.

Betydelsen av igenkänning för läsförståelse bygger bl.a. på att elever kan lära sig känna igen de genrer som används i olika skolämnen (Hyon 1996). Kunskap om den lästa textens genre ger också en förförståelse om vad texten i fråga handlar om och vilken typ av information man som läsare kan förväntas finna i texten. Elever som har tillbringat många år i den svenska skolan har sannolikt skapat förväntningar på hur läroböcker och texter ser ut och hur de är uppbyggda (jfr Torvatn 2004), medan andraspråkslever som kanske inte tillbringat lika många år i svensk skola kan behöva hjälp för att kunna se och förstå texters disposition och vilka språkliga resurser som används för att bygga upp text och ämne.

²⁰ Det är fråga om de läroplaner som gällde under datainsamlingens genomförande, dvs. Läroplan för gymnasieskolan, Gy2000.

7. Delstudie 2: Gymnasieelevers möten med lärobokstexter i historia – med fokus på andraspråksläsare

I föreliggande kapitel inleder jag beskrivningen av en grupp gymnasieelevers möten med några lärobokstexter i historia. I avsnitt 7.1 beskriver jag undervisningen i historia, lärobokens roll i undervisningen samt elevgruppen. I avsnitt 7.2 redovisas textrörligheten i undervisningsgruppen. Detta gör jag genom att presentera exempel på textbaserad rörlighet, associativ rörlighet samt interaktiv rörlighet (7.2.2–7.2.4). Beskrivningen av gymnasieelevers möten med lärobokstexter fortsätter i kapitel 8 där jag fokuserar fyra andraspråksläsares möten med texterna samt diskuterar, mot bakgrund av de samlade resultaten för delstudie 2, textrörlighet utifrån ett andraspråksperspektiv. En utförlig beskrivning av begreppet textrörlighet och min modell av analysen har getts i avsnitt 4.5.

Referensertillsamtalsexempel inkluderar läsare, samtal, textdel och yttrandesamt läsarens språkliga bakgrund. Exempelvis ska referensen ”K:1:Epos3:75–77:L2” läsas på följande sätt: att det handlar om elev K, samtal 1, textdel Epos:3 och yttrande 75–77 samt att elev K är andraspråksläsare. För fyra av läsarna i studien är samtal 1 uppdelat i två delsamtal, vilket markeras som ”1a” respektive ”1b” i referenser, t.ex. ”M:1a:Epos1:55–57:L1”. I referenser till yttranden som inte rör en specifik textdel ersätts textdel av ett ”X”, t.ex. F:1:X:4–5:L2”. I längre utdrag betecknas samtalsledaren med ”S”. I utdrag ur intervjun med undervisningsgruppens lärare görs hänvisningar till ”läraren” och de siffror som anger svarens ordning i intervjun, t.ex. ”läraren:5–6”.

De transkriptionssymboler som används i samtalsutdragen är, med undantag

för de två sista symbolerna nedan, hämtade från Källström & Lindberg (2011:65, 235).

Transkriptionssymbol	Förklaring
#	kort paus
##	längre paus
+	avbrutet tal
xxx	tal som inte går att tyda (yttrande eller del av yttrande)
<text>	citerat tal/direkt tal
VERSALER	betoning av stavelse eller ord, t.ex. Vad GÖR han?
'text'	uppläsning av lärobokstext
[text]	klargörande tillägg

7.1. Bakgrund: undervisning, lärobok och elevgrupp

I det här avsnittet redovisar jag resultaten från mina observationer av undervisningen av historia samt presenterar undervisningsgruppen. Avsnittet inleds med en övergripande beskrivning av undervisningen (7.1.1), därefter redovisar jag lärobokens roll i undervisningen (7.1.2). Avslutningsvis beskriver jag undervisningsgruppen (7.1.3).

7.1.1. Undervisningen

Atmosfären i klassrummet kan sägas vara vänlig och öppen, både mellan elever och lärare och mellan eleverna i gruppen. Undervisningsgruppen består av elever från olika gymnasieprogram. Flera av eleverna har under studiens genomförande praktikperioder på sina scheman, vilket gör att flera lektioner måste inledas med logistiska frågor om missade lektioner, prov, uppgifter som ska göras i förväg etc. Ordningen kan därför beskrivas som ”flexibel” med elever som kommer sent till lektionerna liksom enstaka elever eller grupper av elever som är frånvarande p.g.a. klassresor och praktikperioder.

Undervisningen om kolonisationen präglas av att läraren (eller vid ett tillfälle en vikarierande lärare, se avsnitt 4.4.5) berättar och redogör för temat kolonisationen av Afrika. Läraren lämnar stort utrymme för eleverna att svara på frågor, att ställa frågor och att kommentera och reflektera över ämnesinnehållet. Historieämnets specifika ordförråd får stort utrymme, och en särskild del på tavlan fylls vid varje undervisningstillfälle med nya ord och begrepp, symboler samt lärarens teckningar. Både lärare och elever tar initiativ till vilka

ord som behandlas.

Exempel 7:1 visar hur nyckelbegrepp i historia presenteras på tavlan av läraren (enligt fältanteckningar).

EXEMPEL 7:1

rätt religion †
rätt kön ♂
rätt hud
↓
KOLONIALISM
└ tar över ett annat land
└ utnyttja landet och råvaror

I exemplet kopplas på tavlan orden nyckelbegreppet ”kolonialism” (skrivet med versaler) till uttrycken ”rätt religion” (specificerat med ett kors), ”rätt kön” (specificerat med tecknet för man) och ”rätt hud”. Dessa uttryck illustrerar ett tema som återkommer flera gånger under lektionerna. Samma tema dyker t.ex. upp när eleverna haft i uppgift att ta med sig en bild som symboliserar kolonialismen. När en av eleverna visar upp sin bild som föreställer en vit person svarar läraren ”rätt hud, rätt kön, rätt religion”. I intervjun framkommer det dock att läraren är medveten om risken för övertydlighet, och läraren uttrycker i intervjun en rädsla för att eleverna bara lär sig reproducera ”rätt” tankar:

EXEMPEL 7:2

Att jag sänker nivån för mycket eller att jag nöjer mig för de här eleverna med den där berättelsen då # och sen så rapar de ju gärna upp det här ordet genusperspektiv eller eurocentriskt då för att jag säger det så många gånger <de har nog rätt kön > (läraren:57)

Exemplet lyfter även fram lärarens balansgång mellan viljan att tydliggöra innehållet i ämnet och rädslan för att göra ämnet för enkelt och ensidigt, vilket i sin tur kan innebära en risk att eleverna lär sig att tycka ”rätt”.

Ett sätt att underlätta elevernas lärande är att synliggöra förväntningar på kunskap och sätt att uttrycka kunskap (bl.a. Macken-Horarik 1996, 1998, Schleppegrell 2004), vilket läraren gör i sin undervisning. I exempel 7:3 nedan visar en annan elev upp den bild hen tycker symboliserar kolonialismen och anledningen till detta, vilket lyfts fram av läraren som ett gott exempel:

EXEMPEL 7:3

A: På grund av kolo # finns det många fattiga.
Läraren: DÄR kopplade du till kolonialiseringen.

Exemplet indikerar att elev A är medveten om lärarens förväntningar på att eleverna ska uttrycka olika typer av samband i ämnesinnehållet. Eleverna i undervisningsgruppen uppmuntras bl.a. av läraren att jämföra ämnesinnehållet med andra tider och platser och att koppla det till egna erfarenheter och vardagslivet.

Eleverna ges alltså stort talutrymme i klassrummet och många möjligheter att ställa frågor och diskutera ämnesinnehållet. Två av eleverna med svenska som förstaspråk, E och I, dominerar emellertid elevernas talutrymme med sina många kommentarer och frågor. Deras kommentarer bekräftas ofta av läraren, som också använder kommentarerna som ett slags modell för övriga elever hur man ska tänka och uttrycka sin kunskap. När E tar upp svartjobb och illegala flyktingar och undrar om ”det inte är lite som då på kolonialismen”, lyfter läraren genast fram E:s reflektion som ett gott exempel på hur elever kan dra paralleller till egen tid, och läraren pekar på att detta sätt att resonera i historia leder till höga betyg. I:s kommentar att ”hela vårt samhälle är byggt på att vi importerar varor billigt från framför allt Sydostasien” lyfter läraren fram som exempel på ett sätt att ta ställning till sin egen historia och att eleverna själva kan påverka genom t.ex. valet av sina egna kläder.

Läraren är medveten om de språkliga utmaningarna i historieämnets texter, framför allt vad gäller ordförrådet. Läraren är också medveten om språkets betydelse för elevernas lärande, både vad gäller deras förståelse av innehållet och för elevernas förutsättningar att kunna verbalisera sin förståelse.

EXEMPEL 7:4

Det är dom [orden] som bär på nycklarna till hela historien [...] men alla epokbegreppen, hierarki eller skräväsande alltså det vimlar ju med begrepp och kan man inte förstå vad just dom betyder då blir det väldigt luddigt. [...] Jag har funderat MYCKET över detta. Vad är det som GÖR att vissa elever lättare förhåller sig kritiskt än andra? [...] Det MÅSTE hänga ihop med SPRÅKET. Språket är det som ska visa mig vad eleverna kommit fram till, vad eleverna tänkt om detta. Och bär inte språket utan att det finns de där fragmentariska håligheter i språkväven, för de har ju ett effektivt språk på många ANDRA sätt och så. (läraren:7)

I exempel 7:4 talar läraren bl.a. om ”håligheter i språkväven”, dvs. att många av elevernas språk fungerar i ett sammanhang men inte räcker till i andra, och läraren kopplar denna begränsning bl.a. till läsarens förmåga att förhålla sig kritisk till texter och innehåll. Lärarens medvetenhet och kunskap om elevernas

situerade språkliga resurser märks i undervisningens tydliga fokus på ordförråd och genom de tydliga anteckningar på tavlan vilka läraren gör som ett stöd för elevernas lärande. De ord och begrepp läraren skriver upp på tavlan och förklarar i klassrummet berör emellertid endast ordförrådet i det ämnesinnehållet som ingår i klassrumsgenomgångarna. Däremot uppmärksammas aldrig ordförrådet i lärobokstexterna.

7.1.2. Läroboken

Trots att läraren betonar vikten av läsförståelse för att lära inom historieämnet, spelar gruppens lärobok Epos en marginell roll i den undervisning jag observerar. Det är nämligen endast två gånger under de totalt sex lektioner som jag observerar som läroboken används för gemensamt arbete. Den ena gången låter läraren en elev läsa högt ur boken för hela klassen, medan boken den andra gången används som referensmaterial i ett arbete om historiska bilder där eleverna arbetar enskilt eller i par.

Vid ett par tillfällen hänvisar läraren dock till innehåll i läroboken, framför allt till illustrationer, men inget gemensamt arbete genomförs med texterna, varken som förberedelse för eller som efterarbete till läxor eller i samband med andra uppgifter under lektionerna. Läraren säger sig dock vara medveten om vikten av att arbeta gemensamt i gruppen med texter i läroboken och för andraspråkselevernas skull vill läraren utveckla arbetet med boken eftersom ”hela undervisningen bygger på läsning” (läraren:90). I intervjun, som genomförs efter samtalen och observationerna, berättar läraren att den lärarstudent som genomför delar av sin VFU-praktik i undervisningsgruppen (se avsnitt 4.4.5) har genomfört ett projekt med fokus på läroboken.

Läraren får sägas ha en kluven inställning till läroboken Epos. Läraren uppskattar bokens struktur och dess illustrationer men menar att kravet på europeisk förförståelse kan vara ett problem:

EXEMPEL 7:5

S: Vad skulle du säga är styrkan med Epos och vad är svagheten med den?

Läraren: kapitelindelningen tycker jag är bra och ett bra register man kan söka på # bilderna fungerar väl i sammanhanget, de har ju också de skiljer på blå och gul text så dom har blåa fördjupningsfält [...] De [läroböckerna/författarna] förutsätter en slags svensk bakgrund känns det som eller förutsätter en slags europeisk förståelse ja. (läraren:85)

Exempel 7:5 visar att läraren betonar lärobokens innehåll som ett eventuellt hinder för eleverna, underförstått de flerspråkiga eleverna, men läraren nämner inte språkbruket i Epos. Det kan bero på att det är en så självklar utmaning för elever med svenska som andraspråk, men anledningen kan även vara att läraren inte är medveten om vilka hinder språket i boken kan utgöra.

Kontrasten blir stor när eleverna i undervisningsgruppen uttalar sig om sin lärobok, eftersom det då främst handlar om det svåra språket och mer sällan om innehållet i boken. Ett par av eleverna, som båda har svenska som andraspråk, A och J, uppger att de aldrig eller sällan läser boken, och en av dem, J, säger sig inte ens ta med boken till skolan eftersom den är ”för tung”. Enligt flera av eleverna är läroboken inte heller viktig för att få ett bra betyg i historia:

EXEMPEL 7:6

Vi använder den [läroboken] lite parallellt så men sen så tar man väl själv lite initiativ och läser # liksom skummar igenom innan lektionen. Så man vet vad det är det handlar om ungefär. (D:1:X:16–19:L1)

D:s svar bekräftar i viss mån mina observationer att läroboken inte används i någon hög grad i undervisningen, vilket innebär att beslutet att läsa läroboken eller inte ligger på varje enskild elev. Det behöver emellertid inte innebära att läroboken inte har betydelse för elevernas lärande eller för deras möjlighet att få ett högt betyg i historia.

7.1.3. Elevgruppen

I den språkligt heterogena elevgruppen ingår det totalt tretton elever från olika delar av världen. Bland eleverna som inte är födda i Sverige finns det elever som har varit bosatta i landet mellan fyra och åtta år. En beskrivning av elevgruppen finns i avsnitt 4.4.3, och en översikt ges i tabell 7:1. De fyra elever vars textrörlighet beskrivs utförligt i avsnitt kapitel 8 är eleverna B, G, J samt K.

TABELL 7:1 *Samtliga elever i undervisningsgruppen, deras språkliga bakgrund och antal samtal som de deltar i under studien.*

Elever	Svenska som förstaspråk (L1) eller svenska som andraspråk (L2)	Deltog i första (1) och/eller andra (2) samtalet
A	L2	Samtal 2
B	L2	Samtal 1
C	L2	Samtal 2
D	L1	Samtal 1 och 2
E	L1	-
F	L2	Samtal 1 och 2
G	L2	Samtal 1 och 2
H	L2	Samtal 1 och 2
I	L1	-
J	L2	Samtal 1
K	L2	Samtal 1 och 2
L	L1	Samtal 1 och 2
M	L1	Samtal 1

Av tabell 7:1 framgår att totalt åtta av de tretton eleverna uppger att svenska är deras andraspråk och att de talar något annat eller några andra förstaspråk än svenska. Också C, som är född i Sverige och talar både sitt förstaspråk och svenska hemma, gör denna bedömning. Även en av eleverna som har svenska som förstaspråk använder ett annat språk hemma ibland. Samtliga åtta elever med svenska som andraspråk deltar i samtalsstudien och dessutom tre av eleverna med svenska som förstaspråk. De båda elever som avböjde att delta i studien, E och I, har svenska som förstaspråk.

7.2. Textrörlighet i undervisningsgruppen

Resultaten som redovisas i detta avsnitt syftar till att ge en översikt över textrörligheten i undervisningsgruppen och att visa samband mellan textrörlighet och lärobokstexternas språk och innehåll. Med andra ord ger redovisningen en bred bild av textrörligheten i elevgruppen och exempel på olika typer, kategorier och grader av textrörlighet. En djupare bild av möten mellan läsare och lärobokstexter i termer av textrörlighet presenteras i kapitel 8.

Jag inleder det här avsnittet med att kort presentera de lärobokstexter som används som textunderlag för samtalen med eleverna.

7.2.1. Lärobokstexterna

De textdelar som ingår som underlag för samtal om läroboken i Epos i den här studien har olika genrer och olika funktioner för textens helhet. Både Epos:1 och Epos:2 är beskrivande och bildar tillsammans epokpresentationens bakgrundsdel. Epos:3 är redogörande och inleder textens händelseredogörelse medan Epos:6, som är en förklarande text, avslutar denna del av texten och bidrar dessutom till epokpresentationens deduktion. Läroboken Epos och de textdelar som ingår beskrivs utförligt i kapitel 5 och 6.

7.2.2. Textbaserad rörlighet i undervisningsgruppen

Som framgick av avsnitt 4.5.2.1 innefattar den textbaserade rörligheten de följande fem kategorierna. Läsaren kan:

1. sammanfatta innehållet i hela den aktuella texten,
2. omformulera innehållet i enskilda grafiska meningar,
3. använda texten för ordförståelse,
4. fylla i tomrum i texten samt
5. kritisera och/eller analysera innehållet i texten.

I det här avsnittet ger jag exempel på högre och lägre grad av textbaserad rörlighet inom respektive kategori hos elever i undervisningsgruppen. Upprepning av frågan, tystnad, uppläsning²¹ (af Geijerstam 2006, Keys 1999) eller oväntade

²¹ Med begreppet *uppläsning* avses att en elev läser upp från ett avsnitt i den aktuella texten istället för att svara på en fråga med egna ord (af Geijerstam 2006:134).

tolkningar långt från textens innehåll är exempel på elevresponser som tolkats som uttryck för en av lägre grad av textbaserad rörlighet. Svar som tolkats som uttryck för en hög textbaserad rörlighet innebär förväntade tolkningar av innehållet, dvs. tolkningar som är relevanta undervisningssituationen (se avsnitt 4.5.3).

7.2.2.1. Sammanfatta innehållet i hela texten

Den första typen av textbaserad rörlighet, att kunna sammanfatta en text, handlar om att en läsare kortfattat kan presentera huvudpunkterna i hela texten med egna ord. För detta krävs det att läsaren kan sovra bland informationen i texten och välja ut den information som är viktigast och mest relevant för innehållet som en helhet. Exempel på frågor som jag ställer till eleverna under samtalerna och som uppmanar till denna typ av textbaserad rörlighet är ”hur skulle du med egna ord berätta för en kompis vad texten handlar om?” eller ”kan du sammanfatta texten kort?”. I exempel 7:7 nedan sammanfattar eleverna L och F textdelen Epos:3. Det är fråga om en jämförelsevis lång textdel som är indelad i sex grafiska stycken, vart och ett med sitt eget tema, sina sociala deltagare och sina händelser (se även avsnitt 6.4.4):

EXEMPEL 7:7

Högre grad av textrörlighet	Lägre grad av textrörlighet
Den handlar om att Europa börjar ta över större delen av Afrika för vi fick ju reda på att Afrika hade ganska bra tillgångar ja eller naturresurser guld diamanter eh dom har ju elfenben och annat # gummi så de europeiska länderna börja dela upp Afrika mellan sig och den som tog över mest det var ju då ja eller mest Leopold av Belgien han ja # han försökte verkligen få ut det mesta av Afrika och gjorde en väldigt stor vinst på detta (L:1:Epos3:105:L1)	Alltså från början # att den nya imperialismen va mycket värre alltså det var mycket brutalt och så eller ja. Och så berätta dom om nåra ställen där också som # ah som inte var typ # k koloniserade ## ja. Och sen är det så att # hitta dom såna diamanter och guld och sånt ja (F:1:Epos3:176-177:L2)

Av exempel 7:7 framgår att elev L identifierar och spårar de viktigaste sociala deltagarna, deras roller och relationer i textdelen och att L redovisar innehållet i textdelen i en kort sammanhängande redogörelse med kausala samband och en värderande och analyserande avslutning. Redogörelsen för de sociala deltagarna följer lärobokstexten. Européerna, som i L:s sammanfattning är aktörer, ”börjar ta över” och ”börja dela upp”, och afrikanerna, som representeras som

plats, ”Afrika”, är rummet där européerna agerar. L tar upp både mer generell information från texten, som ”större delen av Afrika” och ”Afrika hade ganska bra tillgångar”, och detaljer som ”diamanter [...] elfenben”. I sammanfattningen integrerar L ett kritiskt förhållningssätt i sin sammanfattning genom den avslutande värderingen av Leopolds handlande.

Eleven F:s sammanfattning tyder på att F har problem med att röra sig genom hela texten. Istället för att formulera en egen sammanhängande text gör F nedslag i texten för att plocka upp fragment som kommer tidigt i textdelen, ”den nya imperialismen” och ”brutala”, och information eller element som står ut i texten, t.ex. konkreta och mer vardagliga nominalgrupper som ”såna diamanter och guld och sånt”. I svaret saknas sociala deltagare nästan helt, eller är vaga, ”dom”, och det är stora delar av textens innehåll som saknas i F:s svar. L:s och F:s respektive svar bekräftar resultat av tidigare studier som visar att vana läsare både sovrar bland information och hämtar information i texter snabbare och lättare än ovana läsare (Cerdán et al. 2008).

7.2.2.2. Omformulera innehållet i enskilda grafiska meningar

Yttranden som kategoriserats som omformuleringar av grafiska meningar är i några fall styrda av samtalsledarens förberedda basfrågor eller av följdfrågor, men i andra fall genereras de spontant i samtalen, t.ex. när läsarna stöter på hinder vid läsningen och prövar alternativa formuleringar. Omformuleringar kan tolkas som tecken på att läsaren rör sig på begränsade delar av textytan, nämligen meningsnivå.

Det är lättare att hitta exempel på en lägre än en högre grad av rörlighet i materialet i fråga om den här kategorin. Anledningen är att läsare med en hög grad av textbaserad rörlighet rör sig fram och tillbaka mellan textens makro- och mikronivå. Därmed ”fastnar” sådan läsare sällan på textens mikronivå i samma utsträckning som läsare med en lägre grad av textbaserad rörlighet (jfr Haastrup 1991, Kulbrandstad 1998, Lundahl 1998).

I exempel 7:8 nedan omformulerar eleverna C, A och H den grafiska meningen ”Under perioden 1870 till 1900 fördes 120 miljoner människor i Afrika och Sydostasien in under europeiskt kolonialvälde”, vilken innehåller flera av de lexikogrammatiska element som i avsnitt 6.5.1 beskrivs som språkliga utmaningar. Här är processen passivt konstruerad med utelämnad agent och verbgruppen en lexikal metafor. Det finns dessutom långa ord och komplexa nominalgrupper i meningen. Frågan som eleverna i exempel 7:8 nedan svarar på lyder ”Vad menar författaren med meningen?” eller ”Kan man säga meningen på något annat sätt?”.

Högre grad av textrörlighet	Lägre grad av textrörlighet
Att på 30 år så hamna 120 miljoner människor i både Afrika och Sydostasien under europeiskt kolonialvälde alltså dom blev koloniserade (C:2:Epos1:23–24:L2)	Eh dom har skickat in 120 miljoner människor under de här trettio åren ## Afrika och Sydostasien ## Eller vänta vänta jag är dålig på det här s:et vet du (A:2:Epos1:91–93:L2)
	Att 120 människor gick in i Afrika under kolonialismen dom gick in i Afrika det är det jag fattar här (H:2:Epos1:70-71:L2)

Eleven C:s förväntade tolkning av den grafiska meningen i exempel 7:8 indikerar att språkbruket inte utgör något hinder för C:s förståelse, trots att C var frånvarande under hela den undervisningsperiod som jag följde. Till skillnad från C har A och H svårt att förstå innehållet i meningen. Både A och H omformulerar den passiva verbformen i meningen till en aktiv konstruktion med explicita aktörer med agens, ”dom” respektive ”120 människor”. Den lexikala metaforen ”fördes in” tolkas bokstavligt av både A, som omformulerar den till ”skickat in”, och H som omformulerar den till ”gick in”. Den sifferuppgift som H anger, ”120” istället för ”120 miljoner”, kan tolkas som en förenkling eller reducering av svaret men även tyda på problem med att utläsa siffror i text.

Varken A eller H identifierar den sociala aktören i meningen, och visar inte heller att de förstår vad som händer med de 120 miljonerna människorna som omtalas i meningen. Eleverna plockar upp olika element som de känner igen i meningen; A nämner antal människor, det antal år som nämns samt de kontinenter som nämns, medan H fokuserar Afrika och kolonialismen. Elevernas svar indikerar att de letar efter ledtrådar för tolkningar av meningen på ett lite tillfälligt vis. A:s avslutande kommentar kan tolkas som ett försök att reda ut var svårigheten i meningen ligger och att A identifierar passivformen som ett språkligt hinder som A mött i andra texter.

7.2.2.3. Använda texten för ordförståelse

I den tredje kategorin av textbaserad rörlighet står texternas ordförråd i centrum. Samtliga textdelar som ingår i föreliggande studie innehåller ord som är nya och svåra att förstå för flera av läsarna. Förmågan att använda texten eller tidigare kunskap för att gissa ett ords betydelse eller för att identifiera relevanta samband mellan ord varierar emellertid i elevgruppen.

Lexikala metaforer, som kan vara särskilt problematiska för andraspråksanvändare (Kulbrandstad 1998, Golden 2005, Askeland 2006), förekommer

flera gånger i lärobokstexterna. Till exempel byggs Epos:1 upp genom att kontrastera erövringens ”två ansikten”, nämligen ”det fredliga” respektive ”det krigiska” (se avsnitt 6.4.3), och för att uppfatta denna kontrast är det viktigt att man förstår uttryckets innebörd. I exempel 7:9 nedan svarar L, A och H på frågan vad uttrycket ”två ansikten” betyder:

EXEMPEL 7:9

Högre grad av textrörlighet	Lägre grad av textrörlighet
L: Att man har ett sätt # kan man säga där befolkningen bara flyttade in utan att liksom kriga mot # mot ja den andra världen om man säger så så har man ett ställe där man har makt och liksom tog över och då fick man ju använda lite mer krigiskt som det står (L:1:Epos1:19–21:L1)	A: ## Att de åkte till Afrika de gör både bra saker och dåliga saker tycker tror jag (A:2:Epos1:52:L2)
	H: Typ ett ansikte det är fredligt och det andra krigiskt så han tycker två så människor en han hade det det har åsikter och en hade andra ibland en person kan ha två åsikter # typ framför dig jag snackar jag snackar med dig så bra sen bakom ryggen så snackar # skitsaker (H:2:Epos1:42:L2)

Eleven L, som utvecklar sitt svar med exempel från texten, klargör inte endast vad de två ”ansiktena” står för, utan visar även att L förstår metaforens kontrasterande roll i texten. A, å andra sidan, förstår att metaforen handlar om två olika perspektiv, men kopplar båda perspektiven till kolonialismen av Afrika, vilket innebär att A förbiser metaforens kontrasterande funktion. H, slutligen, identifierar skillnaden mellan det fredliga och det krigiska ansiktet. Men i sin beskrivning av hur en och samma person kan ha två ansikten lägger H till egen information som leder H långt utanför textens innehåll och metaforens innebörd. Denna typ av rörlighet långt utanför texten behandlas i senare avsnitt.

Ett ord som flera läsare själva lyfter fram under samtalet om Epos:1 som exempel på något som de inte förstår i texten är ordet ”herravälde” i textdelens avslutande sats ”Denna strävan efter militärt och politiskt herravälde brukar kallas imperialism” (se avsnitt 6.4.3 och i bilaga 1):

Högre grad av textrörlighet	Lägre grad av textrörlighet
<p>S: Var det nånting som var svårt i texten som du inte förstod?</p> <p>K: Det var inte nåt speciellt utan några ord som jag inte fattade.</p> <p>S: Mm vilka då?</p> <p>K: Typ herra # välde.</p> <p>S: Nåt annat?</p> <p>K: Det här kolonialvälde men det är samma sak.</p> <p>S: Ja vad tror du det är har du nån idé om vad det skulle kunna va?</p> <p>[...]</p> <p>K: Makt eller nåt jag skulle tro (K:1:Epos1:35–40:L2)</p>	<p>S: Ett välde ja vad tror du ett välde är?</p> <p>A: ##</p> <p>S: Vad påminner ordet om ett annat ord?</p> <p>A: Värt.</p> <p>S: Värt #ja men det påminner också om ett annat ord som du nog säger då och då.</p> <p>A: Våld eller?</p> <p>S: Jamen om du säger att nånting är väldigt dumt eller väldigt bra?</p> <p>A: Jättestort.</p> <p>S: Ja precis. Så ett herravälde är då?</p> <p>A: Bara killar eller? (A:2:Epos1:40–48:L2)</p>

Av exempel 7:10 framgår att K med hjälp av ordet ”kolonialvälde” och textinnehållet kan gissa sig till betydelsen hos ordet ”herravälde”, nämligen ”makt eller nåt”. Även om K:s gissning om ordets betydelse är vag visar den att K:s förmåga att identifiera sambandet mellan det okända ordet ”herravälde” och det mer bekanta ordet ”kolonialvälde” hjälper K att integrera ett nytt ord i en relevant tolkning (jfr Haastrup 1991, Haastrup & Henriksen 2000, Nassaji 2007). Härigenom bör K:s möjlighet att förstå innehållet i textdelen öka.

Eleven A använder andra strategier än K för att försöka komma fram till ordets betydelse. Istället för att söka efter ledtrådar i texten kopplar A ordet ”herravälde” till ord som låter likadant eller ser likadana ut, först ”värt” och sedan ”våld”. Det senare ordet, ”våld”, är relevant i situationen och är dessutom besläktat med ordet ”välde”, men det är osäkert om detta samband kan hjälpa A att tolka ordet ”herravälde”. Samtalsledarens trevande försök att få A att se sambandet med ordet ”väldigt” misslyckas, och A:s avslutande tolkning i exempel 7:10, att ”herravälde” handlar om ”bara killar eller”, kan sannolikt kopplas till undervisningen och lärarens betoning av faktorerna kön, ras och religion (se avsnitt 7.1.1).

7.2.2.4. Fylla i tomrum i texten

Den fjärde kategorin av textbaserad rörlighet handlar om läsarens förmåga att

kunna fylla i tomrum i texten. I Epos finns det en stor mängd underförstådd information, vilket kräver att läsaren själv kan fylla luckor i texten och skapa samband som är implicita i texten, men som är viktiga för att kunna förstå texten (jfr Kulbrandstad 1998). Ett exempel på underförstådd information finns i Epos:2 (se bilaga 1). I denna textdel introduceras begreppet ”den nya imperialismen”, som sedan beskrivs i följande textdelar, medan definitionen av ”den gamla imperialismen” lämnas till läsarens egen tolkning. Min fråga till läsaren, ”Får man reda på vad ’den gamla imperialismen’ var för något?”, ställdes för att undersöka elevernas förmåga att utnyttja textens innehåll eller eventuella bakgrundskunskap för att tolka begreppet. Se exempel 7:11.

EXEMPEL 7:11

Högre grad av textrörlighet	Lägre grad av textrörlighet
<p>L: Eh ja bara tänker att den gamla är väl Storbritannien då som dom har gjort</p> <p>S: Varför tänker du det för att du VET det eller finns det nånting i texten här som?</p> <p>L: Nej men ’modellen för denna nya imperialism’ hade redan skapats av just Storbritannien så tänker jag att då följer dom deras modell då som ny imperialism (L:1:Epos2:287–89:L1)</p>	<p>F: Den gamla var då # den var den fredliga kanske # och# ja #</p> <p>S: Får man reda på i texten vad den gamla är tycker du?</p> <p>F: Eh # nej inte riktigt hur # inte riktigt hur det var typ # den gamla imperialismen (F:1:Epos2:157–159:L2)</p>

Av exempel 7:11 framgår att L använder den omgivande texten för komma fram till ett svar på min fråga. L kan även beskriva var och hur hen hittar ledtråden till svaret. F:s koppling till ordet ”fredlig” indikerar att F, istället för att söka efter svar i Epos:2, går tillbaka till föregående textdel, Epos:1, för att hitta en ledtråd till vad ”den gamla imperialismen” kan vara. F:s svar visar först och främst att F är medveten om att ny information i en text ofta bygger på tidigare information, men svaret visar även att F inte har förstått beskrivningen av den ”fredliga erövringen” i Epos:1.

Analyserna av lärobokstexterna i kapitel 6 visar bl.a. hur citationstecken ofta används för att signalera att ett enstaka ord eller uttryck så att säga hör hemma i en annan tid och är ett uttryck för en annan människosyn (se t.ex. avsnitt 6.3.1). I den grafiska meningen ”Innebörden i en sådan ’försäljning’ var inte klar för afrikanerna, som inte tillämpade individuella äganderätt av jord” i Epos:3 används citationstecknet däremot för att markera att ett ord, i det här fallet ”försäljningen”, används i ironisk eller metaforisk mening. ”Försäljning” är dessutom ett av många exempel på grammatiska metaforer i läroboksmaterialet, i vilket minst två deltagare är underförstådda, den som säljer något och den som köper något. Eftersom ordet ”försäljningen” är ett nyckelord för att förstå skildringen av hur Leopold lurar de afrikanska hövdingarna är det viktigt att läsaren tolkar citationstecknet på

relevant sätt (jfr Wineburg 1991, Shanahan & Shanahan 2008). I exempel 7:12 nedan ställer jag, med varierande formuleringar, frågan varför ordet ”försäljning” har citationstecken:

EXEMPEL 7:12

Högre grad av textrörlighet	Lägre grad av textrörlighet
Jag tänker # när jag läser den meningen i alla fall så tänker jag ju att kungen HAR hövdingen då eller den som har den här jorden men dom har liksom lurat dom lite eftersom dom # dom inte har den här ägande rätten och så som <vi har liksom här då ja du äger den biten och jag äger den här biten> pratat då med (L:1:Epos3:146-147:L1)	B: Försäljning pekar väl tillbaks på företag? S: Ja och varför har de ett sånt här citationstecken då? B: ## S: Varför gör man så? B: För att det är viktigt (B:1:Epos3:159-162:L2)

Av L:s svar i exempel 7:12 framgår att citationstecken i texten hjälper L att förstå textens innehåll, medan B tolkar dem som en resurs för författaren att understryka ordets betydelse. B:s tolkning bygger sannolikt på möten med citationstecken i tidigare texter där citationstecken markerar att ordet är viktigt, med andra ord speglar B:s svar B:s förväntningar på hur citationstecknet används. Sambandet mellan orden ”företag” och ”försäljning” som B identifierar i texten är ett relevant samband, men det framgår inte av svaret om B kan identifiera den speciella relation mellan orden som är aktuell i Epos:3.

Som tidigare nämnts ingår ordet ”försäljning” i skildringen av Leopold och hans roll i koloniseringen av Kongo i den aktuella textdelen Epos:3. Denna skildring ges ett stort utrymme i textdelen och spelar en viktig roll för förståelsen av innehållet i textdelen. Det är emellertid också den del i Epos:3 som ställer till störst problem för samtliga läsare oavsett språklig bakgrund, med undantag för L. Svårigheten att få svar på den till synes enkla frågan ”vad gör Leopold i Kongo?” beror på de många luckor som finns i texten och den svaga lexikala kohesionen, två egenskaper som gör det svårt för läsarna att identifiera och spåra sociala deltagare och deras handlingar. L:s, M:s och D:s respektive svar på samtalsledarens fråga återges i exempel 7:13:

Högre grad av textrörlighet	Lägre grad av textrörlighet
Han var ju den som fick ut mest av det här kanske störst vinst kanske och och han gjorde ju så det blev väldigt hemskt för folket där nere (L:1:Epos3:122:L1)	Han får ett jätteområde av afrikanska hövdingar till sitt privata företag (M:1b:Epos3:61-62:L1)
	## Det var nu hitta jag inte det här men han pratade med många afrikanska hövdingar och # får sin makt eh men det gjorde väl han genom mer # vad heter # försäljning liksom eller vad man ska säga (D:1:Epos3:183:L1)

Exempel 7:13 visar att L är den läsare som tydligast, och utan tvekan, tolkar Leopolds roll och hans handlingar i textdelen. Detta gör L genom att röra sig på en makronivå i fråga om innehållet och genom att undvika att gå ner i textens detaljer, vilket däremot både M och D gör. Eftersom Leopolds roll och handlingar huvudsakligen är underförstådda i textdelen, måste läsaren både kunna läsa mellan raderna och identifiera implicita samband mellan element i texten, dels kunna behålla en överblick över hela innehållet (Haastrup 1991, Kulbrandstad 1998, Lundahl 1998). L lyckas med båda de här uppgifterna. M och D lyfter istället upp enskilda händelser och handlingar i textdelen och kopplar dem till Leopold. Resultatet blir att de båda senare eleverna redovisar oklara och osammanhängande bilder av Leopolds roll i sammanhanget.

7.2.2.5. Kritisera och/eller analysera innehållet i texten

Den femte och sista kategorin av textbaserad rörlighet handlar om att kunna kritisera och/eller analysera innehållet. Denna typ av textrörlighet i mitt material är tydligt kopplad till graden av textbaserad rörlighet i fråga om de övriga kategorierna. Läsare som har svårt att förstå texterna uppehåller sig längre vid texternas mikronivå, och det tar längre tid för dem att skaffa sig en övergripande och djupare förståelse av textens innehåll, dess bild av sociala deltagare och de händelser som skildras för att läsarna sedan själva ska kunna analysera och kritisera texten i fråga.

Frågor som samtalsledaren ställer i samtalen och som uppmuntrar till en generaliserande och kritisk tolkning av textinnehållet kan handla om hur sociala deltagare eller händelser framställs i texten. Kritiska aspekter och enklare analyser av innehållet dyker även upp spontant i samband med andra frågor från samtalsledaren och sådan kritik och sådana analyser kan integreras i läsaressvar vilka också är exempel på andra typer av textbaserad rörlighet än denna

kategori. Det senare gäller framför allt läsare som har god textbaserad rörlighet och som kan producera längre och mer utförliga svar. Detta illustreras i exempel 7:14, där D integrerar analytiska och kritiska element i sitt svar på en fråga som inte explicit uppmanar till kritisk rörlighet. Detta är något som endast läsare med hög grad av kritisk textbaserad rörlighet gör. Därför redovisas inte heller något motsvarande exempel på lägre grad av kritisk rörlighet i exempel:7:14 nedan. Frågan i exempel 7:14 nedan, ”Hur skiljer sig de här två erövringarna åt?”, handlar om de två olika typerna av erövring som beskrivs i Epos:1.

EXEMPEL 7:14

Högre grad av textrörlighet

S: Hur skiljer sig de här två [erövringarna] åt? På vilket sätt var det ena fredligt och det andra krigiskt?

D: Det andra var väl mer en maktstrid vem skulle ta över och # dom var väl kanske inte så fattiga från början så dom behövde det men dom blev ännu rikare av de.

S: och här när du säger dom blev ännu rikare är det fortfarande då Europa du pratar om eller vilka är dom då?

D: Ja dom är ju mer de högre männen fast det är klart att landet eller Europa hela Europa fick del av vad dom tjänade på där borta de var väl dom själva. De högre stående männen (D:1:Epos1:56–57:L1)

Eleverna D och L är de enda två läsare i studien som uppvisar denna typ av kritisk rörlighet som illustreras exempel 7:14. Dessa två läsare behöver alltså inte stötta eller styras av frågor för att de ska uttrycka kritisk eller analytisk rörlighet, något som däremot kan vara nödvändigt i samtalen med läsare med en lägre grad av kritisk förmåga.

Sådan stöttning sker i exempel 7:15 nedan där F och M bl.a. svarar på frågan varför texterna handlar mest om européer. Syftet med samtalsledarens frågor är att stötta läsaren i fråga att inta ett kritiskt och mer analyserande förhållningssätt till innehållet:

Högre grad av textrörlighet	Lägre grad av textrörlighet
<p>S: Varför handlar det mest om olika européer?</p> <p>F: ## för att #det är viktigt att veta tror jag men alltså om man läser typ ## den här boken så är det mycket att veta typ det handlar om Europa och Norden och så det är viktigt.</p> <p>S: Men i en annan bok?</p> <p>F: I en annan bok om man kanske typ läser Afrika så är det.</p> <p>S: Hur skulle det se ut då tror du?</p> <p>S: Annorlunda mycket typ mycket annorlunda. Då tror jag skriva då kunde dom skriva eh ## ja #.typ att va dom gjorde med folk och så att vilka länder det var i Afrika också beskriver dom inte vilka länder de va. Va heter de i den andra boken skulle dom skriva tydligt att så många det var som dog och de var dom här länderna och det var de dom gjorde # därför (F:1:Epos3:329–332:L2)</p>	<p>S: Får man reda på mycket om människor i Afrika?</p> <p>M: Nej.</p> <p>S: Varför tror du det är så?</p> <p>M: # Jag vet inte men det är väl mycket för att det är en europé som har skrivit det. Kan det väl va. ## De visste kanske inte så mycket om Afrika (M:1:Epos3:105–108:L1)</p>

Även om F i exempel 7:15 inte är uttalat kritisk till skildringen av européerna i läroboken, får F:s reflektioner kring möjliga orsaker till européernas stora utrymme i texterna sägas visa en högre grad av textrörlighet än vad M:s svar gör. F anlägger ett annat perspektiv på lärobokens framställning, och härigenom kan F identifiera några viktiga luckor i skildringen av afrikanerna. M har en förklaring till varför afrikanerna inte representeras i samma utsträckning som européerna, nämligen ”det är en europé som har skrivit den”. M:s motivering att ”de” kanske inte vet så mycket om Afrika kan bero på att M inte tolkar ”de” som läroboksförfattarna utan som några okända uttolkare av det förgångna. Motiveringen kan också bero på att M inte är van vid den här sortens frågor och att M därför har svårt att förklara och motivera sin uppfattning.

Svaren i exempel 7:15 illustrerar även den koppling mellan kritisk textbaserad rörlighet och interaktiv rörlighet som lyftes fram i avsnitt 7.2.2 och den integrering av de två typerna av rörlighet som kan uppträda i läsarnas svar. Jag återkommer till detta i avsnitt 7.3 och 7.4 nedan.

7.2.2.6. Sammanfattning: textbaserad rörlighet

Över lag visar resultaten beträffande textbaserad rörlighet att läsarna i elev-

gruppen som har svenska som andraspråk uppvisar en lägre textbaserad rörlighet än läsarna som har svenska som förstaspråk. En översikt ges i tabell 7:2 nedan.

TABELL 7:2 *Textbaserad rörlighet i undervisningsgruppen.*

Elev	Svenska som förstaspråk (L1) eller svenska som andraspråk (L2)	Textbaserad rörlighet
A	L2	låg
B	L2	låg
C	L2	hög
D	L1	hög
F	L2	låg
G	L2	låg
H	L2	låg
I	L2	medelhög
K	L2	medelhög
L	L1	hög
M	L1	medelhög

Tabell 7:2 visar att graden av textbaserad rörlighet varierar bland de åtta elever som uppger att de har svenska som andraspråk. Endast en av de här eleverna, nämligen C, uppvisar en hög textbaserad rörlighet. Två av eleverna med svenska som andraspråk, J och K, uppvisar en medelhög textbaserad rörlighet. De övriga fem eleverna med svenska som andraspråk, dvs. A, B, F, G och H, uppvisar alla en låg grad av textbaserad rörlighet. Av de tre eleverna i samtalsstudien som har svenska som förstaspråk uppvisar två, nämligen D och L, en hög grad av rörlighet, medan den tredje, M, uppvisar en medelhög textbaserad rörlighet.

Variationen inom gruppen andraspråkläsare får alltså sägas vara stor både vad gäller den textbaserade rörligheten och vad gäller hur olika läsare hanterar svårigheter i texten. En generell skillnad mellan förstaspråks- och andraspråkläsarna i min studie är förstaspråkläsarnas frekventa användning av omgivande text och innehåll som stöd när de möter ord och uttryck som är nya för dem. Därmed löper de mindre risk än andraspråkläsarna att förirra sig bort från den relevanta tolkning genom vilseledande ledtrådar i eller utanför texten.

7.2.3. Associativ rörlighet i undervisningsgruppen

Som har framgått av avsnitt 4.5.2.2 innefattar den associativa textrörligheten i min studie de följande tre kategorierna:

- associationer till egen erfarenhet och/eller vardagskunskap,
- associationer till undervisning i historia samt
- associationer till andra (kon)texter.

I elevsvar som kategoriseras som associationer till egen erfarenhet och/eller vardagskunskap kan läsaren, inspirerad av element i lärobokstexten, berätta om personliga upplevelser eller uppmärksamma kunskap som läsaren skaffat sig utanför skolan. Associationer till undervisningen i historia och/eller andra ämnen, dvs. den andra kategorin, kan handla om att information i texten påminner läsaren om innehåll i historia som läsaren just arbetat med eller som läsaren minns från tidigare skolar. I den tredje kategorin, associationer till andra (kon)texter, placeras svar där läsaren vänder sig till andra texter och kontexter än skolämnet historia som inte kan beskrivas som personliga erfarenheter.

Benämningen *association* indikerar en spontan aspekt som skiljer denna typ av textrörlighet från de övriga två typerna, dvs. textbaserad och interaktiv textrörlighet. Ingen av samtalsledarens basfrågor uppmanar explicit till associativ rörlighet utan associativa yttranden initieras av eleverna själva eller uppstår spontant i samtalen. I redovisningen av associativ rörlighet i undervisningsgruppen gör jag inte några försök att gradera de olika läsarnas nivå av rörlighet, eftersom en låg grad av associativ rörlighet främst yttrar sig i en läsares brist på associationer utifrån texten.

7.2.3.1. Associationer till egen erfarenhet och/eller vardagskunskap

Den första kategorin av associativ textrörlighet, associationer till egna erfarenheter eller vardagskunskap, kan gälla både sammanhang som har med textens innehåll att göra och sammanhang som ligger längre bort från textinnehållet. I exempel 7:16 nedan associerar H till sin och andra invandrares roll i dagens Sverige under samtal om Epos:1 och den emigration till bl.a. Nordamerika som i Epos:1 benämns den ”fredliga erövringen” (se bilaga 1).

EXEMPEL 7:16

S: Men dom kallar det ändå en erövring här?

H: Ah typ man går till ett ställe och tar över [...] ja men typ nu vi som kom till Sverige kallar man det också erövring eftersom vi var fattiga fattiga i [mitt land].

S: Just det det är ju en bra parallell är det samma sak kan man säga det eller?

H: Eh jo det är samma sak för att där var vi fattiga vi kom för att ha bättre liv här i Sverige så kallas det xx och nu vi ser vissa svenskar går och dricker öl och vissa # vad heter det invandrare har bättre jobb än vissa svenskar. Så vi har typ lite erövrat (H:2:Epos1:56–57:L2)

Elev H inleder sitt svar om erövring med att ta upp en mer relevant definition av begreppet genom att säga att den innebär att ”man går till ett ställe och tar över”. H:s jämförelse mellan den erövring som beskrivs i Epos:1 och invandrarers situation i Sverige utlöses av den lexikogrammatiska representationen av utvandrarerna till Nordamerika, ”fattiga bönder och arbetare”. Uppmuntrad av mitt svar utvecklar H sin jämförelse för att visa hur den kan kopplas till innehållet i texten med de avslutande orden ”så vi har typ lite erövrat”. H:s association i exemplet ovan är den typ av jämförelse mellan ämnesinnehåll och elevernas egna erfarenheter som uppmuntras av läraren (se avsnitt 7.1.1). Eftersom associationen hjälper H att visa mig att hen förstår texten är den även ett exempel på hur associativ rörlighet kan likna textbaserad rörlighet. I kapitel 8 återkommer jag till de oklara gränserna mellan associationer och textbaserad rörelse ut från texten som jag finner i mitt material.

7.2.3.2. Associationer till undervisning i historia

Associationer inom den här typen av rörlighet, associationer till undervisning i historia, kan göras till teman som eleverna har läst om i tidigare undervisning inom historieämnet, som därmed kan ligga nära textinnehållet i den aktuella textdelen. I exempel 7:17 handlar samtalet om generaliseringar i lärobokstexten, vilket får L att associera till ett prov L skrivit tidigare under terminen:

EXEMPEL 7:17

Ja vet vi hade på senaste historieprovet så var en fråga att amerikanerna ser sig idag som den moderna och bästa demokratin så att säga och dom tycker Europa är bara gammaldags och konservativt och såna saker så skulle man skriva lite som man själv tyckte. Och då skrev jag det att det är väldigt svårt att kalla Europa för ett land idag många länder är väldigt olika (L:1:Epos3:178–179:L1)

I exemplet associerar L till en egen text där L kritiserat generaliseringar. L:s svar indikerar även att L har ett kritiskt förhållningssätt till texter och innehåll i undervisningen, vilket innebär att L:s svar i exemplet även är ett uttryck för en kritisk textrörlighet.

I exempel 7:18 har K just uppmärksammat ordet ”ättlingar” som ett exempel på ett ord i Epos:3 som är svårt att förstå:

EXEMPEL 7:18

På ett ungefär typ vad det ättlingar nej jag hörde # inte visste inte vad det var förrän vi läste om vad heter det ## tiden i # vad heter det Skandinavien medeltiden i Skandinavien det nånting vi läste om # vad heter det dom här folkena (K:1:Epos3:218:L2)

Ordet ”ättlingar” i texten får K att hänvisa till undervisning om medeltiden när han för första gången hörde ordet. K får därmed anledning att se ordet i en annan situation, vilket bör bidra till ökad kunskap om ordet (jfr Haastrup & Henriksen 2000, Nassaji 2007). Svaret tangerar svar i den andra kategorin inom den textbaserade rörligheten, dvs. att K även visar en förmåga att använda texten som stöd för ordförståelse (se exempel 7:10). I exempel 7:18 går emellertid K utanför den aktuella texten till andra texter om historia för att berätta om när K först träffade på ordet ”ättlingar”.

7.2.3.3. Associationer till andra (kon)texter

I mitt material finns det få exempel på den tredje kategorin av associativ textrörlighet, dvs. associationer till andra (kon)texter. En orsak kan vara att mina samtal med eleverna är så tätt knutna till innehållet i texterna att det sällan blir tillfälle för eleverna att gå utanför ämnet. De associationer som går utanför ämnet är oftast knutna till den egna erfarenheten eller vardagsdomänen, och de har därför placerats i den första kategorin av associativ textrörlighet. Ett exempel på denna typ av textrörlighet är A:s association till skolämnet matematik när A stöter på ordet ”radikal” i Epos:6: ”Det är som med matte matematik # radikalt det är nån [...] att det blir kvar raka streck är det inte?” (A:2:Epos6:330–332). Först gör A associationen till matematik, därefter söker A stöd i texten eftersom ordets betydelse i matematik inte hjälpte A att förstå samma ord i ny kontext (Lindberg 2006:67f.).

7.2.3.4. Sammanfattning: associativ rörlighet

När det gäller associativ rörlighet finner jag inte någon generell skillnad mellan andraspråks- och förstaspråksläsare i studien. Det är ovanligt med explicita associationer som utlöses av element i texterna och som inte används för textbaserad rörlighet i mitt material. Däremot finns det flera exempel på associationer i vilka läsarna gör jämförelser med egna erfarenheter och egen kunskap för att förklara eller förtydliga vad de menar i svar på direkta frågor från mig i min roll som samtalsledare. På det sättet fungerar associationerna även som en resurs för läsarnas textbaserade rörlighet.

Eftersom svar som visar associativ rörlighet ofta uppstår spontant är det svårt att uttala sig om huruvida de få förekomster av associationer bland läsarna är ett tecken på en låg grad av associativ rörlighet hos dem eller om frånvaron har att göra med andra faktorer. Det kan t.ex. handla om att eleverna är osäkra på om de kan bryta samtalet med egna reflektioner, att de känner rädsla för att ta för mycket tid eller för att ge svar som kan komma att bedömas som ”fel”. Å andra sidan uppmuntras eleverna i undervisningen att dela med sig av reflektioner och egna erfarenheter, vilket talar för att det handlar om läsarnas förhållningssätt till textens innehåll eller läsarnas svårigheter att förstå texterna.

7.2.4. Interaktiv rörlighet i undervisningsgruppen

Som har framgått av avsnitt 4.5.2.3 innefattar den interaktiva textrörligheten i min studie de följande tre kategorierna:

- medvetenhet om textens syfte och funktion,
- medvetenhet om läsarens roll samt
- medvetenhet om författarens roll.

I den första kategorin, medvetenhet om textens syfte och funktion, ingår läsa- res reflektioner om lärobokens språkbruk, genrer i läroboken samt kommentarer om lärobokens eller textens användning. Reflektioner inom den andra kategorin, medvetenhet om läsarens roll, delar jag in i två typer av interaktiv rörlighet, nämligen *egocentriskt orienterad rörlighet* respektive *socialt orienterad rörlighet*. Med en egocentrisk rörlighet sätter läsaren sitt eget förhållande till den aktuella texten i centrum och resonerar kring texten utifrån sitt eget perspektiv. En läsare med en socialt orienterad rörlighet resonerar istället kring texten ur ett större, mer socialt, perspektiv och en sådan läsare kopplar alltså

texten i fråga till ett större sammanhang än den egna rollen som en interaktiv deltagare.

I de tre avsnitten nedan presenteras exempel på de tre kategorierna av interaktiv rörlighet utan att någon indelning i högre eller lägre grad av rörlighet görs. Redovisningen görs med andra ord på motsvarande sätt som för associativ rörlighet i avsnitt 7.2.3.

7.2.4.1. Medvetenhet om textens funktion och syfte

Den medvetenhet läsarna uttrycker om genrer begränsar sig främst till skillnaden mellan lärobokens texter och lärarens sätt att tala om historia, vilket gäller såväl förstaspråks- som andraspråksläsarna. Läsarna uppmärksammar framför allt de svåra orden i texterna och jämför dem med lärarens ”lättare” språk och den hjälp läraren ger för att eleverna ska kunna förstå orden i undervisningen. Exempelvis säger elev J att ”Det är mycket lättare språk det läraren pratar än det som står i boken”, eftersom det ”är för mycket svåra ord [i boken] så man inte orkar” (J:1a:X:29–30:L2).

Läsarna talar visserligen aldrig om textdelarna i termer av genrer som beskrivningar eller förklaringar (se kapitel 5). Däremot händer det att läsare under samtalen beskriver vad de uppfattar som historieämnets syfte, vilket kan tolkas som uttryck för en typ av genremedvetenhet. I exempel 7:19 nedan förklarar F vad hen tycker är viktigast i Epos:3:

EXEMPEL 7:19

S: Vad tror du är det viktigaste HÄR i den HÄR texten?

F: Att # vilka länder som var där typ. Och varför vad vad det som de gjorde. Och # typ # ja vad va det som dom gjorde, vilka länder dom hade tagit över och så. Och vilken tid det var och så.

S: Vad är det som gör att du tänker att just det här är viktigt, att länder är viktiga att tiden är viktig?

F: För att de för att man ska ju veta vilka vilka de var som gjorde så. Eller de är de historia handlar om eller. Tiden och så.

S: Hur vet du det? Är det [läraren] som säger det eller är det klasskompisarna eller är det din egen?

F: Det är kanske min egen # ja vet inte (F:1:Epos3:240–253:L2)

Som framgår av exempel 7:19 tycker F alltså att det viktigaste i historia är vilka länder, handlingar och händelser och den tid som det handlar om. Uttalandet indikerar dels F:s mer traditionella syn på historiekunskap jämfört med den syn läraren uppmuntrar i klassrummet (se avsnitt 7.1.1), dels F:s förväntningar på vad historia är och vilka syften som F anser att lärobokstexterna bör ha (jfr

Lundberg & Reichenberg 2008, Wang & Holcombe 2010). Eleven F har dock svårt att förklara vad förväntningarna bygger på, och menar att det kanske är F:s egen idé om historia.

Det är lättare för eleverna att uttala sig om de språkliga krav som ställs på dem när det gäller att skriva egna texter inom historieämnet. I exempel 7:20 nedan beskriver F de språkliga förväntningar hen upplever i sådana sammanhang:

EXEMPEL 7:20

Äh # reflektera # att (h) att berätta och sånt #att berätta # på sitt eget sättet vad man tycker # tror jag (h) [...]
Eh typ # va hur det va på medeltiden och så jämför man med dagens # typ. Vad det finns för skillnader och likheter och sånt (F:1:X:10–15:L2)

Elev F:s kommentarer om kraven på att man ska kunna reflektera, berätta på eget sätt vad man tycker och att kunna göra jämförelser, beskriver i viss mån genrererna inom historieämnet (se kapitel 5). Det som F säger i exempel 7:20 beskriver även de förväntningar som läraren ställer på eleverna under de lektioner som jag observerar (se avsnitt 7.1.1). Sammantaget tyder F:s svar i exempel 7:20 på att F är medveten om hur man ”skriver som en historiker”. Däremot uttrycker inte F explicit någon medvetenhet om hur man ”läser som en historiker”, vilket kan bero på att denna kompetens inte uppmärksammas eller medieras i undervisningen (jfr Hammond & Macken-Horarik 1999, Hynd et al. 2004, Shanahan & Shanahan 2008).

7.2.4.2. Medvetenhet om läsarens roll

När läsarens roll, dvs. den andra typen av interaktiv textrörlighet, kommenteras under samtalen, handlar det först och främst om att elever talar om sitt eget förhållande till lärobokstexten och hur svårt det är att läsa texten. Det är alltså fråga om en egocentriskt orienterad rörlighet. Däremot är det sällan som det förekommer uttalanden som för in en mer hypotetisk eller generell läsare i diskussionen, dvs. en socialt orienterad rörlighet. Några av läsarna visar dock en medvetenhet om andra läsare än sig själva. Eftersom samtalen handlar om den lärobok som eleverna använder i undervisningen och de specifika texter som behandlas i samtalen, är resultatet inte oväntat.

Båda typerna av interaktiv rörlighet avseende läsarens roll demonstreras i exempel 7:21. Där talar L om både sin egen läsroll och de andra läsarna i klassen, medan M inledningsvis fokuserar sin egen roll i relation till texterna för att sedan kommentera också de andra läsarna i gruppen:

EXEMPEL 7:2 I

Socialt orienterad textrörlighet	Egocentrisk orienterad textrörlighet
<p>[...] så tänker [författarna] att det är självklart för alla andra också att man kan dom här orden sen innan men alla har så olika erfarenheter från högstadiet så det är svårt # vissa är på jättehög nivå och andra är på jättelåg nivå när det gäller historia [...] Eftersom vi kommer från så många olika länder också alltså.. Dom flesta har ju inte bott här mer än en fem år kanske så där är det ju väldigt stor skillnad (L:1:Epos3:103–104:L1)</p>	<p>Eftersom att den är längre så tycker jag den är svårare .För jag har lite svårt att läsa långa texter. Jag kan inte riktigt koncentrera mig när det är för långt. För jag tappar lätt bort mig [...] Ja säger som dom flesta i min historiagrupp säger att det är den är ju rätt bra för det är mycket fakta (M:1b:X:1–6:L1)</p>

Inledningsvis talar L om läroboksläsare i allmänhet, men i den andra delen av repliken går L över till att jämföra läsarna i sin egen undervisningsgrupp och deras olika förutsättningar för lärande. L:s svar visar att L kan gå utanför sin egen roll som läsare och även se andras relation till lärobokstexten, vilket tyder på en socialt orienterad medvetenhet om textens läsare. Eleven M lyfter först fram sina egna problem med långa texter, men sedan hänvisar M till hela gruppens åsikt när M beskriver boken. Samtidigt behåller M sitt egocentriska perspektiv genom att de andra läsarna i gruppen främst får fungera som ett stöd för M:s egen åsikt om läroboken.

7.2.4.3. Medvetenhet om författarens roll för texten

Flera av läsarna i studien talar om läroboksförfattaren och dennes sätt att skriva, vilket tyder på att de är medvetna om att textens språkbruk och innehåll är ett resultat av författarens språkliga val. De ger alltså uttryck för den tredje kategorin av interaktiv rörlighet, medvetenhet om författarens roll för en text. Det finns även läsare som uttalar sig om hur författaren själv kan tänkas uppleva texten. Exempelvis tror B att ”författaren tycker det är tydligt [...] men inte läsaren” (B:1b:Epos:3:93), och i exempel 7:22 nedan använder K något skarpare ord när hen jämför läroboksförfattarnas sätt att skriva med språket i tidningen Metro:

EXEMPEL 7:2 2

Dom ska vara lite mer # vad heter det # mer utbildade # dom # dom tycker dom berättar dom är proffs dom är professor eller dom är mer utbildade än vanliga människor i samhället som Metro. Metro går att kunna fatta vad dom säger (K:1:Epos1:59–61:L2)

Jag tolkar K:s beskrivning av läroboksförfattare som ”mer utbildade” och ”dom är proffs dom är professor” som ett uttryck för kritik och frustration över läroboksförfattarnas texter som K uppfattar som svåra. Samtidigt lyfter K, kanske omedvetet, fram en viktig aspekt i författarrollen, dvs. den auktoritativa roll som förväntas av en läroboksförfattare. K:s jämförelse med tidningen Metro visar även att hen har en medvetenhet om skillnaden mellan de båda texternas respektive funktion och deras olika register.

I exempel 7:23 talar L om författarens roll:

EXEMPEL 7:23

nej jag tror inte de tänker sig för helt enkelt utan jag tror de skriver # de kan ju jättemycket om historia de som skriver här och så tänker de att det är självklart för alla andra också att man kan dom här orden sen innan (L:1:Epos3:103–104:L1)

Medan K i exempel 7:22 kritiserar läroboksförfattare och deras språkbruk, reflekterar L över läroboksförfattares dilemma att både kunna ”jättemycket” om historia och samtidigt kunna skriva så att alla förstår. K:s frustration över texterna och L:s reflekterande sätt att tala om författarrollen i de båda svaren ovan visar på hur olika sätt som olika läsare kan uppleva möten med en och samma lärobokstext.

7.2.4.4. Sammanfattning: interaktiv rörlighet

Samtliga elever i undervisningsgruppen visar prov på en interaktiv textrörlighet, men variationerna är stora när det gäller de olika kategorierna av interaktiv rörlighet. Den första kategorin, medvetenhet om textens funktion och syfte, yttrar sig främst i reflektioner över skillnader mellan lärobokens texter och lärarens sätt att tala om historia. Detta gäller såväl andra- som förstaspråksläsarna. Vad gäller den andra kategorin, medvetenhet om läsarens roll, tenderar läsare med högre grad av textbaserad rörlighet att ha ett mer distanserat förhållande till texterna och de kan tala om läsarrollen ur ett större perspektiv än sitt eget förhållande till texten, medan läsare med lägre grad av textbaserad rörlighet däremot tenderar att prata om den aktuella texten ur ett mer egocentriskt perspektiv och hur svårt det är att förstå boken.

Vad gäller den tredje kategorin av interaktiv textrörlighet, medvetenhet om författarens roll, finner jag inga belägg för den koppling mellan textbaserad rörlighet och interaktiv rörlighet som finns för den andra kategorin. Medvetenhet om författarens roll för texten tangerar ibland kategorin kritisk textbaserad rörlighet (se avsnitt 7.2.2 och 7.2.2.5), och det kan vara svårt att skilja mellan kritisk läsning av innehållet och reflektioner om författarens roll för texten. Men en läsare som är kritisk till författarens sätt att skriva, vilket kan kategoriseras som exempel på interaktiv rörlighet, kan samtidigt sakna ett kritiskt förhållningssätt till innehållet och tala om texten som ”fakta” och som objektiv, vilket handlar om textbaserad rörlighet, något som exempelvis elev K demonstrerar (se avsnitt 8.1.4).

8. Delstudie 2: Fyra andraspråkläsares möten med lärobokstexter i historia

I det här kapitlet fortsätter jag redovisningen av resultaten för delstudie 2 som inleddes i kapitel 7. I det här kapitlet beskriver jag fyra andraspråkläsares möten med läroboken Epos. Eleverna, som samtliga ingår i den undervisningsgrupp som presenteras i avsnitt 4.4.3 och 7.1.3, beskrivs i följande ordning: B (8.1), G (8.2), J (8.3) och K (8.4). De fyra eleverna kommer från olika länder i olika delar av världen och de har olika förstaspråk. Vistelsetiden i Sverige för de fyra eleverna varierar mellan fyra och åtta år.

De fyra kommande avsnitten 8.1–8.4 följer en gemensam struktur. Varje avsnitt inleds med en kort bakgrund om den aktuella eleven, därefter beskrivs samtalsituationen och efter det respektive läsares textrörlighet. De båda avsnitten om elev G och elev K (avsnitt 8.2 respektive 8.4), de två av eleverna som deltog i såväl samtal 1 som 2, inkluderar även ett avsnitt där skillnader mellan de båda samtalen redovisas. Tillsammans med de resultat som redovisas i kapitel 7 bildar resultaten i detta kapitel underlag för den sammanfattande diskussionen om textrörlighet ur ett andraspråksperspektiv som förs i avsnitt 8.5.

8.1. Elev B

Elev B talar både sitt förstaspråk, svenska, och ytterligare ett språk hemma. B läser högt långsamt och välartikulerat. B är närvarande vid samtliga lektioner men ställer sällan frågor eller deltar i samtal under de observerade undervis-

ningstillfällena. Det enda undantaget är den lektion som gruppen har en vikarierande lärare. Under denna lektion är B mer aktiv än annars. B söker gärna kontakt med mig både när vi väntar utanför klassrummet före lektionerna samt under det enskilda arbetet med bilder i klassrummet och under museibesöket (se avsnitt 4.4.5).

B säger, som de flesta eleverna i studien, att historia är roligt, men också att det roligaste är ”att alla historier hänger ihop” och att man ska känna till saker om sin stad och sin bakgrund. B betonar att man måste lära för att det är roligt, och inte bara för skolan eller för att lära sig utantill, och B beskriver hur hen läser mycket för att lära sig mer.

Trots att B arbetar hårt i både skolan och hemma, är läraren bekymrad över B:s problem i skolämnet historia och över att inte veta hur hen ska kunna hjälpa B i sin undervisning, vilket framgår av exempel 8:1:

EXEMPEL 8:1

Alltså man får ju alltid hjälpa fram en tolkning [...] läsa lite mellan raderna 'ja ja nu förstår jag vad den eleven menar' men de kan jag inte riktigt göra med B [...] på förra provet [...] jag fick verkligen undra om B kan ha menat så här kanske [...] jag tror att B känner en enorm frustration det måste va att B inte kan ta till sig det hen läser och känner igen mängder med ord men får inget sammanhang (läraren:67)

Lärarens vana att, som läraren säger, ”läsa lite mellan raderna” för att ”hjälpa fram en tolkning” räcker alltså inte till när läraren läser B:s texter, eftersom läraren inte alltid kan förstå vad B vill uttrycka. En orsak till lärarens frustration över att inte kunna hjälpa B handlar om att B, enligt läraren, har en bristande insikt om sina problem och förväntar sig höga betyg, trots sina stora språkliga svårigheter.

8.1.1. Samtalssituationen

Lärarens bild av B som en elev med bristande insikt om sina svårigheter bekräftas dock inte under samtalen med B. Redan i inledningen till det första samtalet säger B att ”det är faktiskt svårt när man inte har svenska som sitt modersmål så det är extra svårt” (B:1a:X:30-32), och B återkommer till sina svårigheter flera gånger under samtalen. Min tolkning är snarare att B försöker dölja sina svårigheter att förstå texter och innehåll i undervisningen, vilket jag återkommer till i avsnitt 8.5.

Eftersom tiden inte räckte för att täcka in alla de tre textdelarna under ett samtal, blev det enda samtalet med B i praktiken två; under det första del-

samtalet talade vi om Epos:1 och Epos:2 och under det andra delsamtalet om Epos:3. B avböjer även att delta i ett andra samtal om lärobokstexter och anger tidsbrist och rädsla för att missa undervisning om samtalet genomförs under lektionstid som läraren föreslår.

De båda samtalen med B kan beskrivas som en kryssning mellan språkliga skär i texterna. För B finns det många språkliga hinder i läroboken, och B har stora problem att förstå texten. För att hantera svårigheterna vänder B sig båda till ledtrådar i texten och utåt till personliga referensramar, men båda strategierna leder ofta B in på icke-relevanta tolkningsspår (jfr Kulbrandstad 1998). Detta innebär att min stöttning i samtalet dels handlar om att hålla kvar B i texten och att stödja B när hen rör sig genom den. Hur frågor formuleras har mycket stor betydelse för hur B tolkar både frågor och text och hur B själv formulerar sina svar. B inleder t.ex. ofta sina svar med att repetera frågan som ställs till B ordagrant, vilken kan öka risken för att mindre väl formulerade frågor leder till oväntade tolkningar.

Ibland verkar B att ha problem med att hitta de ord hen behöver för att kunna formulera förväntade eller relevanta svar på frågorna. Problemen är inte lika tydliga när B talar om sig själv eller sina åsikter om läroboken och undervisningen, dvs. vid de tillfällen som B kan använda sitt vardagsspråk utan krav på att utgå från lärobokstexten eller att använda ett mer skolsspråkligt register. Jag uppfattar B som en elev och läsare som är mån om att svara och göra ”rätt”. Detta bekräftas av frågor från B som ”ska jag säga utan att kolla?” och ”har du facit?”. Sådana frågor tolkar jag som uttryck för B:s osäkerhet på sin egen roll och på de förväntningar som ställs på B i en situation som är ny för B, dvs. samtalen utifrån läroboken som text. Den här typen av frågor kan också vara en indikation på att B ser samtalet med mig som ett ”läxförhör” och därför är mycket mån om att svara ”rätt”.

8.1.2. Textrörlighet

B:s textrörlighet är låg i fråga om samtliga fem kategorier av textbaserad rörlighet, men B gör enstaka associationer till skolkunskap och visar medvetenhet om textens funktion samt läsarens och författarens respektive roller, dvs. associativ respektive interaktiv rörlighet. En sammanfattande beskrivning av B:s textrörlighet presenteras i tabell 8:1.

TABELL 8:1 *Sammanfattning av elev B:s textrörlighet.*

Textrörlighetstyper	Beskrivning av textrörlighet
Textbaserad rörlighet	Låg grad av textbaserad rörlighet i samtliga kategorier. <ol style="list-style-type: none"> 1. Har svårigheter att sammanfatta hela texten; plockar upp sociala deltagare och element som står ut i texten. 2. Behöver stöttning för att omformulera språkligt utmanande meningar och stycken. 3. Använder kontextuella resurser snarare än textuella för att förstå nya ord och integrerar element från personliga referensramar i sin tolkning av texten. 4. Fyller ut tomrum i texten med element från personliga referensramar och med egna konstruerade lexikala samband i texten. 5. Visar inte något kritiskt förhållningssätt till textinnehållet.
Associativ rörlighet	Associerar sällan till egen erfarenhet, skolkunskap eller andra texter men rör sig i gränslandet mellan textbaserad rörlighet och associationer.
Interaktiv rörlighet	Talar om texten i termer av läsbarhet. Medveten om författarens roll för textens konstruktion och innehåll. Betonar betydelsen av samband i historia och historietexter.

Av tabell 8:1 framgår att B, trots sin vilja och ambition att skapa mening i texterna, har stora problem att röra sig i dem och att förstå dem. När B fastnar i texten, vänder hen sig ofta till personliga referensramar, både egna erfarenheter och tidigare skolkunskap. B befinner sig därför antingen nere på textens mikronivå eller utanför texten, vilket innebär att B har svårt att tala om text och innehåll som en helhet (jfr Kulbrandstad 1998, Torvatn 2004).

8.1.3. Textbaserad rörlighet

Av tabell 8:1 framgår att B har stora svårigheter att röra sig i texten på såväl en ytlig som en djupare nivå liksom att läsa mellan raderna. Orsaken till detta är att B ofta befinner sig på textens mikronivå där framför allt nya ord, men även grammatiska strukturer och underförstådda antaganden, hindrar B:s förståelse. När B i samtalet uppmuntras att t.ex. omformulera lärobokstext eller att fylla i tomrum i texten använder B två strategier. Antingen rör B sig nere i texten och plockar upp enskilda element som hen bygger sin tolkning på eller så vänder B sig ut från texten till personliga referensramar för att finna tidigare kunskap, eller uppfattningar om vad historia är, i syfte att kunna hänga upp ny information på redan känd kunskap. Eftersom hindren i texten är så många

och så stora för B, kan element i texten bli till vilseledande ledtrådar som bidrar till att B gör oväntade tolkningar av innehållet.

B:s föreställning om att det finns en ”allt hänger ihop”-historia skapar ytterligare problem för B. Denna föreställning gör att B skapar egna samband när språket i texterna hindrar B från att identifiera de lexikala, syntaktiska och semantiska samband som faktiskt finns i texten i fråga. De egna samband som B skapar ökar oftare risken för irrelevanta tolkningar än de hjälper B att förstå innehållet.

När B sammanfattar eller återger innehållet i textdelar, plockar hen upp grammatiska representationer av sociala deltagare, som ofta uppträder tidigt i texten. Men B gör detta utan att beskriva eller redogöra för relationer mellan deltagarna eller deras betydelse i texten. B:s sätt att sammanfatta kan beskrivas som att hen gör ”nedslag” i texten och gör ett urval av deltagare som ”syns”. Detta framgår av exempel 8:2 nedan där B sammanfattar innehållet i Epos:3 utifrån uppgiftsformuleringen att ”återberätta för en kompis vad Epos:3 handlar om”:

EXEMPEL 8:2

Kategori 1: Sammanfatta innehållet i Epos:3

B: Utan att läsa igen jag kan säga det handlar om tre folkgrupper, som kallades för boer # de kallades för boer ja.

S: Så där har vi några som är viktiga.

B: Några viktiga nåt som xxx 1600-talet och med 1800-talet. Det är krig mellan dom och sekelskifte också ## och att britererna ville # ’utvidga sitt välde norrut’ # att kungen Leopold det står dom berättar mycket om honom också (1b:Epos3:58–61)

Jämfört med de andra läsarna i studien får B uppgiften att sammanfatta textdelen senare under samtalet, eftersom B och jag som samtalsledare ägnar en lång stund efter högläsningen av texten åt att tala om okända och svåra ord. Trots detta tycker B att sammanfattningsuppgiften är svår och säger att hen hade velat läsa igenom texten fler gånger (jfr Nassaji 2003, Webb & Chang 2012). Som framgår av exempel 8:2 ovan lyfter B i sitt inledande försök att sammanfatta texten fram boernas roll. Dessa är de sociala deltagare som tillsammans med Leopold får störst utrymme i texten och som introduceras tidigt i den (se avsnitt 6.4.4). I den mer sammanhängande sammanfattningen som sedan följer identifierar B ”britererna”, men här gör B en uppläsning ur texten och det är därför svårt att veta om B faktiskt förstår vad britererna vill göra. B:s sammanfattning utgår från lexikogrammatiska element som står ut i texten, och som därför är lätta att identifiera. Bl.a. tar B upp Leopolds betydelse i texten, ”de berättar mycket om honom”, och två explicita tidsangivelser. Både ”britererna”, ”Leopold” och tidsangivelserna är också exempel på de aspekter i

historia som elev F lyfter fram som viktiga i historia (se exempel 7:19 i kapitel 7 ovan), dvs. vem som gjorde något och tiden för händelserna. Det innebär att B, trots sina svårigheter att ge en mer sammanhängande sammanfattning av innehållet i Epos:3, ändå kan identifiera element i texten som svarar på frågor om "vem" som agerar och "när" händelser sker.

Däremot visar B:s svar i exempel 8:3 nedan att B inte förstår den mening som definierar begreppet *imperialism*: "Denna strävan efter militärt och politiskt herravälde brukar kallas *imperialism*" (kursivering i originalet). För att kunna omformulera meningen med egna ord måste en läsare först och främst veta vad orden betyder, men läsaren måste också kunna packa upp nominaliseringen "strävan" för att finna den dolda sociala deltagaren och processen (se kapitel 6). B, som ännu inte utvecklat de språkliga resurser som krävs för att tolka meningen, vänder sig istället ut från texten till personliga referensramar. Resultatet blir att B omformulerar meningen på ett oväntat sätt:

EXEMPEL 8:3

Kategori 2: Omformulera meningen "Denna strävan efter militärt och politiskt herravälde brukar kallas *imperialism*"

B: Ja skulle säga # att # att man eh att man kanske tar hand om sitt land. [...]Och går ut krig eller eh försöker hjälpa ## mm dom som liksom ## försöker hjälpa politisk sida så här att de kallas imperialism (1a:Epos1:52–55)

Som framgår av exempel 8:3 gör B en omformulering av meningen i texten utifrån element från både texten och B:s personliga referensramar. B skapar i sin omformulering egna generiska sociala deltagare, "man", "sitt land" och "försöker hjälpa dom som". B gör en även koppling mellan ordet "militärt" i den aktuella meningen och ordet "krig" som förekommer tidigare i textdelen i uttrycket "det krigiska ansiktet". De båda strategierna hjälper B att skapa betydelse i den abstrakta definitionen av "imperialism".

B skapar ofta samband mellan ord, både mellan ord som finns i texten och mellan ord i texten och utanför texten. Sambanden som B gör visar en medvetenhet om lexikala relationer, men de leder B inte alltid till förväntade tolkningar av texten. I avsnitt 8.1.5 återkommer jag till de samband B skapar i texten.

B:s oväntade positiva tolkning av meningens innehåll relaterade jag inledningsvis till ordet "strävan" i Epos:1, som kan tolkas som ett positivt laddat ord på svenska. Emellertid fann jag samma formulering, "tar hand om", i samband med ordet "krig" i ett annat svar av B, vilket indikerar att B skapar ett samband mellan ordet "krig" och "försvar av hemland".

Ett annat exempel på textbaserad rörlighet som är belysande för samtalen med B handlar om att fylla i tomrum i texten. Det gäller samtalet kring Epos:3.

Textdelen avslutas med en mening som implicit beskriver en konsekvens av Leopolds kolonisering av Kongo: ”Mellan åren 1885 och 1908 minskade befolkningen från tjugo till tio miljoner”. Orsaken till befolkningsminskningen förklaras inte i textdelen, utan läsaren förutsätts själv läsa in de kausala samband som behövs för att både förstå att minskningen beror på att befolkningen dör och att befolkningen dör p.g.a. Leopolds och belgarnas brutala metoder (se avsnitt 6.4.4). I exempel 8:4 nedan inleder B med att identifiera relevanta samband mellan ”imperialism”, ”brutala” och ”den minskade befolkningen” för att något längre fram identifiera ett samband mellan ”blev det belgiska väldet en katastrof” och siffrorna ”tjugo till tio miljoner”. Svaret B kommer fram till, efter att ha funnit relevanta samband mellan lexikala element i texten, är emellertid oväntat, nämligen att befolkningen som försvinner har flyttat ”till andra länder”:

EXEMPEL 8:4

Kategori 4: Fyll i tomrum i texten i Epos:3

B: På grund av ## imperialism som är nåt dåligt som brutala och # ordet # minskade befolkningen # eller?

S: Du ser ett samband där?

B: Jag ser att kanske på grund av det här minskade befolkningen.

S: Vad menar man med att befolkningen?

B: + blev det belgiska väldet en katastrof.

S: Men

B: Från tjugo till tio miljoner.

S: Så det är ganska många människor som försvinner vart tar de vägen då?

B:## flyttar till andra länder.

S: Ok får du reda på DET i texten?

B: Jag fick reda på det genom imperialism som jag läste i förra texten.

S: Och då är frågan vilken befolkning det är som minskar?

B:## mm så står det blev belgiska väldet en katastrof då kan det va belgarna som minskar (1b:Epos3:114–120)

Som framgår av exempel 8:4 ovan har B svårt att fylla i tomrum i texten. För att hjälpa B ställer jag den inte så väl formulerade frågan ”vart tar de vägen?”, vilken leder till B:s oväntade svar ”flyttar till andra länder”. Detta svar bygger knappast bara på formuleringen av min fråga utan även på överföring av kunskap från ”förra texten”, dvs. Epos:1. B syftar sannolikt på beskrivningen av den ”fredliga erövringen” i Epos:1. B:s svårigheter att förstå texten och dess innehåll visas även i B:s gissning att det är ”belgarna som minskar” p.g.a. det korta språkliga avståndet mellan ”belgiska väldet” och ”en katastrof” (jfr Yule 2010:11). Istället för att röra sig ut i texten och söka ledtrådar för att klarlägga

vilken social deltagare som minskningen avser, och för vilka det belgiska våldet blev en katastrof, skapar B egna samband inom den omedelbara co-texten.

B:s begränsade textbaserade rörlighet gör det svårt för B att analysera och kritisera innehållet i lärobokstexterna eftersom en sådan typ av läsning förutsätter en helhetsförståelse av texten i fråga och dessutom en förmåga att distansera sig från innehållet. Trots det ställer jag en enkelt formulerad fråga i syfte att försöka stimulera ett kritiskt förhållningssätt till textinnehållet:

EXEMPEL 8:5

Kategori 5: Analysera och/eller kritisera innehållet i texten

S: Säger författaren att det är BRA det som händer eller att det är DÅLIGT det som händer?

B: ## han säger det är dåligt det som händer.

S: Och hur ser du det?

B: ## Scramble ## for Africa.

S: Och tycker du

B: + minskade befolkningen ## det kanske pekar på nåt dåligt (1b:Epos3:162–164)

Av exempel 8:5 ovan framgår att det är svårt för B att ge en övergripande förklaring som motiverar svaret ”han [författaren] säger det är dåligt det som händer”. I brist på en helhetsförståelse av texten söker B efter ledtrådar till frågan i olika språkliga element. Eftersom uttrycket ”Scramble for Africa” uppträder både som textens rubrik och inne i texten står det ut i texten, vilket i sig blir en ledtråd för B. Valet av den mening vi har talat om tidigare under samtalet, som handlar om den minskade befolkningen i Kongo, kan betraktas som en indikation på att B har tillägnat sig ny kunskap om texten under och genom samtalet om Epos:3. B:s val av uttryck för författarens värdering i texten kan också bero på att B genom att läsa många lärobokstexter i historia har lärt sig att den sista meningen i texten ofta uttrycker antingen en värdering (i återgivande, redogörande och beskrivande textdelar) eller en slutsats (i förklarande textdelar) och att båda dessa möjligheter skulle kunna användas som svar på min fråga.

8.1.4. Gränslandet mellan textbaserad och associativ rörlighet

Det är sällan som B gör explicita associationer till egna erfarenheter, skolkunskap eller andra texter under samtalet. Däremot kan några av B:s oväntade tolkningar av texter uppfattas som associationer eftersom de baseras på personliga referensramar eller på egna skapade samband i texten. Detta framgår av

exempel 8:6 nedan, där B förklarar sin tolkning av meningen ”Mer än hälften av dess blev brittiska undersåtar” i Epos:1 med hjälp av personliga erfarenheter:

EXEMPEL 8:6.

B: Att de har bytt sin identitet kanske

S: Ja hur då?

B: Genom att flytta till andra länder. Som om # om de bodde i ett fattigt land så flyttade de till ett annat och skulle få jobb där eller jobba med annat. De e samma som mej om jag kommer till mitt hemland så får jag # svensk medborgare (1a:Epos1:109–114)

B:s tolkning, ”de har bytt sin identitet kanske”, är oväntad, och i det aktuella sammanhanget är den irrelevant. I sin motivering av svaret utgår B först från element hämtade från tidigare innehåll i textdelen, ”flytta till andra länder”, men vänder sig sedan till personliga referensramar för att förklara vad hen menar: ”de e samma som mej om jag kommer till mitt hemland så får jag svensk medborgare”. Samtidigt som tolkningen är oväntad, gör B det som läraren förväntar sig av eleverna i undervisningen, dvs. B jämför innehållet i lärobokstexten med sina egna erfarenheter. Tolkningen är också ett sätt att skapa en egen mening i en text som med all sannolikhet inte har någon mening för B vid den första genomläsningen. B konstruerar egna sociala deltagare som, så att säga, får liv och mening i och genom texten.

8.1.5. Interaktiv rörlighet: ”allt hänger ihop”

B:s interaktiva rörlighet handlar till stor del om B:s syn på hur skolämnet historia framställs i lärobokstexterna, dvs. att ”allt hänger ihop”. Den här uppfattningen applicerar B på samtliga texter i historia, såväl muntliga som skriftliga, och hen använder den som ram för sitt meningsskapande i lärobokstexterna. Uppfattningen bygger på B:s tolkning av de förväntningar hen möter i undervisningen, dvs. att eleverna ska lära sig tänka historiskt och se de stora sammanhangen (se avsnitt 8.1.1). B strävar hela tiden efter att kunna passa in sina tolkningar i ramen ”allt hänger ihop”, både när hen talar om texterna och när hen tolkar innehållet i texterna. Ett exempel är när B beskriver ett typiskt sätt att skildra historia: ”liksom # om man berättar om Sverige så kommer det om Danmark å liksom alla länder hänger ihop å samma historia” (B:1a:X:6).

Lärobokstexterna är viktiga för B:s lärande men samtidigt ser B författarens sätt att skildra historien som ett hinder för sitt lärande, detta tillsammans med de egna språkliga tillkortakommandena. I exempel 8:7 nedan beskriver B hur läroboksförfattaren ”hänger hela historien ihop tillsammans” istället för att skildra varje händelse för sig. Beskrivningen antyder dessutom en viss grad av genremedvetenhet hos B:

EXEMPEL 8:7

Man kan säga svaret kanske finns i första stycket # men man tror det finns i sista stycket. [...] Det kanske inte är så det kanske hänger ihop med hela historien och så [...] Han [författaren] skriver, alltså han tror han skriver tydligt så han hänger hela historien ihop tillsammans han skriver inte det har hänt så och det har hänt så, utan han hänger hela historien ihop samman. Sen skriver han om eh # arbetskraften som kanske pekar på hela historien. Det kan ju inte bara va på ett stycke eller nånting (1b:X:97)

Även om det finns ett mått av kritik mot läroboksförfattaren i B:s svar ovan, ”han tror han skriver tydligt”, går det inte att ta fel på den stora betydelse som B lägger vid samband och sammanhang i texterna, såväl textuellt som innehållsmässigt. Den här bedömningen kan sägas uttrycka B:s egen uppfattning om det yttersta syftet med historia som skolämne: ”att hänga ihop allting”.

8.1.6. Sociala deltagare

Uppfattningen att ”allt hänger ihop” i historia bildar således ramen för B:s möten med texterna och den påverkar därmed B:s identifiering och spårning av sociala deltagare i och utanför texten. När B inte kan identifiera de explicita eller implicita samband mellan begrepp, händelser eller sociala deltagare, som finns i texterna, så skapar B egna samband och egna sociala deltagare. Några exempel på detta har redovisats ovan, som exempel 8:7. B:s skapande av samband och sociala deltagare framkommer även i tolkningen av den lexikala metaforen ”erövringen hade två ansikten” i exempel 8:8 nedan:

EXEMPEL 8:8

B: Den första # delen man kan säga de är dom som var fattiga ## alltså bönder såna som att dom delades i olika klasser [...]
S: Och det andra?
B: Eh ## den andra ## krig.
S: Två ansikten då det ena fattiga det andra krig?
B: Ja fattigdom och krig som hänger ihop (1:Epos1:63–70)

Som tolkning av det ”fredliga ansiktet” väljer B ”de som var fattiga, alltså bönder”, dvs. sociala deltagare som döljs i metaforen men som representeras explicit i beskrivningen av den ”fredliga erövringen” i texten. B:s tolkning är med andra ord rimlig och delvis relevant. Däremot är tillägget, ”de delades i olika klasser”, ett exempel på den typ av samband som B själv skapar i sin läsning och som inte är relevant i situationen, utan snarare kan leda B vilse i B:s fortsatta tolkningar av texten.

Ordet ”krig”, som B väljer för att förklara det ”andra ansiktet” i metaforen, hämtar hen från beskrivningen ”den krigiska” i texten. När B därefter skapar ett samband mellan de båda ”ansiktena” utnyttjar hen, i syfte att skapa symmetri i sambandet ”fattigdom och krig”, den språkliga resursen att nominalisera ett adjektiv. Sambandet som B skapar är rimligt och relevant, men det ger ingen information om metaforens betydelse eller om det övriga innehållet i texten, utan sambandet bygger helt på B:s egen uppfattning om hur historia ”skapas” och vad historia ”är”.

8.2. Elev G

G talar sitt förstaspråk hemma. G läser högt snabbt, och gör inte paus vid skiljetecken eller nytt stycke vid sin högläsning. G är närvarande vid fem av sex observerade lektioner. Liksom elev B ställer G sällan frågor eller deltar aktivt på andra sätt under lektionerna. Enligt läraren får G hjälp av en kamrat i klassen med sina läxor eftersom, som läraren konstaterar, G inte läser läroboken. G uppger emellertid själv i samtalet att hen läser och arbetar med läroboken och sina läxor.

8.2.1. Samtalssituationen

G deltar i båda samtalsserierna och liksom i samtalet med B delas det första samtalet upp i två kortare delsamtal, där Epos:1 och Epos:2 avhandlas under det första och Epos:3 under det andra. G visar en positiv attityd under samtalen och svarar på alla frågor, och även om svaren ibland kommer tvekande och är vaga, så blir G sällan svarslös.

Min roll som samtalsledare handlar till stor del om att föra tillbaka G:s fokus till texten, eftersom G tenderar att orientera sig ut från texten, till personliga referensramar och egen kunskap om ämnet ”kolonisation” när hen får frågor om innehållet i textpartier som ger G problem. Vanliga typer av följdfrågor till G:s svar är därför ”kan du se det i texten?”, ”kan du visa mig var i texten det står?” eller ”hur vet du det?”.

8.2.2. Textrörlighet

G:s textrörlighet är liksom B:s låg i fråga om alla typer och kategorier av textrörlighet. En sammanfattande beskrivning av G:s textrörlighet återfinns i tabell 8:2.

TABELL 8:2 *Sammanfattning av elev G:s textrörlighet.*

Textrörlighetstyper	Beskrivning av textrörlighet
Textbaserad rörlighet	Har låg grad av textbaserad rörlighet i förhållande till samtliga kategorier. <ol style="list-style-type: none"> 1. Återberättar delar av innehåll i sammanhängande text där processer och sociala deltagare inkluderas. 2. Integrerar och lägger till egna sociala deltagare och element vid omformuleringar av text på meningsnivå. 3. Använder inte texten för att tolka nya ord. 4. Vänder sig till personliga referensramar för att fylla i tomrum i texten vilket kan leda till oväntade tolkningar. 5. Har ett kritiskt förhållningssätt till innehållet som liknar interaktiv rörlighet.
Associativ rörlighet	Associerar sällan till egen erfarenhet, skolkunskap eller andra texter men rör sig i gränslandet mellan textbaserad och associativ rörlighet.
Interaktiv rörlighet	Ser sig själv och författaren som medskapare till texten. Talar om författarens roll för texten.

Eleven G:s textbaserade rörlighet är något högre än B:s i förhållande till de två första kategorierna, att sammanfatta hela texten och att omformulera meningar, men är för övrigt låg. Den associativa rörligheten liknar B:s, dvs. att G, snarare än att göra explicita associationer, rör sig i gränslandet mellan textbaserad och associativ rörlighet. G visar en viss medvetenhet om läsarens och författarens roll, men G visar inte någon genremedvetenhet på andra sätt än genom sina kommentarer om texternas ordförråd.

8.2.3. Textbaserad rörlighet

Till skillnad från B fastnar inte G nere i texten. Istället väljer G att utnyttja personliga referensramar för att lägga till egna sociala deltagare och andra element i sina tolkningar. Eftersom den förståelse som G utnyttjar i sina tolkningar av textinnehållet ligger i skärningspunkten mellan skolkunskap om historieämnet och personliga referensramar, kan det ibland vara svårt att skilja på vad som är vad i G:s svar. G:s uppfattning om rådande förväntningar som ställs på elever vad gäller för-

ståelse och tolkningar verkar skilja sig från B:s. G:s svar visar inte lika tydligt som B:s vad som så att säga driver G:s tolkningar, men det går att finna stöd för att förstå G:s förhållningssätt till texterna i lärarens förväntningar på att eleverna ska jämföra ämnesinnehållet med sin egen och dagens situation för att de med egna ord ska inta ett självständigt förhållningssätt till olika typer av texter. G:s sätt att hantera utelämnad information och hinder i texterna genom att lägga till egna element kan jämföras med den strategi elev H använder vid prov och som H kallar för att ”plussa” (H:1b:3:61). Det innebär enligt H att lägga till egen information för att det ska framstå som man kan mer än vad man faktiskt gör i syfte för att få ett bättre betyg.

G:s sammanfattning av Epos:3, se exempel 8:9 nedan, är kort och den innehåller många pauser som indikerar osäkerhet inför uppgiften. I sin sammanfattning utelämnar G innehållet i de språkligt mer krävande delarna i textdelens avslutning (se avsnitt 6.4.4):

EXEMPEL 8:9

Kategori 1: Sammanfatta innehållet i Epos:3

Eh # att det handlar om när européerna eh engelsmannen ockupera och kom till Afrika erövra erövra dom ah och # kom # ah ## dom kom för att # eh # dom dom ville ha guld och diamanter ah ## (1b:Epos3:7)

I sin sammanfattning skapar dock G, i jämförelse med B (se avsnitt 8.1.3), en mer sammanhållen text med deltagare och processer som dessutom inkluderar både temporala och kausala element. G identifierar ”européerna” eller ”engelsmannen” som sociala deltagare och kopplar dem till processer som ”ockupera”, ”erövra” och ”ville ha guld och diamanter”. Den stora mängd information i texten som saknas i G:s sammanfattning tyder dock på att G inte har en helhetsförståelse av texten, eller att G inte rör sig i hela texten.

G:s omformulering av meningen i Epos:1 där begreppet ”imperialism” definieras, se exempel 8:10 nedan, ger intryck av att G förstår innehållet i meningen. G:s svårigheter med att svara på följdfrågan tyder dock på att det snarare handlar om att G upprepar textdelens rubrik ”Europa erövrar världen” i något modifierad form:

EXEMPEL 8:10

Kategori 2: Omformulera meningen ”Denna strävan efter militärt och politiskt herravälde brukar kallas *imperialism*”

G: Alltså att ## dom erövrar världen.

S: Vad är imperialism då?

G: Imperia imperialism är att dom # till exempel att dom att dom va heter de # det här är svårt det är komplicerat (1a:Epos1:107–108)

G:s svar på följdfrågan ”vad är imperialism då?” ovan, tyder på att G inte har förstått innehållet i meningen som G omformulerar. Svaret ”dom erövrar världen” återkommer flera gånger i samtalet med G, och det verkar vara en typ av standardsvar på olika frågor som G använder. Denna svarsstrategi fungerar ibland eftersom det övergripande innehållet i samtliga textdelar bygger just på ”erövringen av världen”, men den räcker inte till när G måste gå längre ner i texten för att tolka, förklara och omformulera olika meningar och satser.

Som exempel 8:9 och 8:10 ovan visar använder G ett par olika strategier när hen inte förstår innehållet i texten. I sammanfattningen av Epos:3 i exempel 8:9 ovan utelämnar G de delar av innehållet som hen inte förstår, och när G ska omformulera en mening i läroboken med abstrakta och skriftspråkliga ord i exempel 8:10 ovan ger G ett är vagt och övergripande svar.

G tar hjälp av personliga referensramar och bakgrundskunskap om ämnet när hen fyller i tomrum i innehållet, men G lyckas inte alltid göra relevanta tolkningar utifrån dessa kontextuella resurser. Ett exempel på detta framgår bl.a. i exempel 8:11 nedan som handlar om Epos:3 och befolkningsminskningen i Kongo. G gör en relevant koppling mellan befolkningsminskningen och kung Leopold i texten, men hen har svårare att förklara varför minskningen skedde:

EXEMPEL 8:11

Kategori 4: Fyll i tomrum i texten i Epos:3

S: Ja och vad hände när han [Leopold] tvinga dom att arbeta?

G: Folket minskade # med tjugo till tio miljoner.

S: Mm får vi reda på varför varför dom minskar så mycket?

G: Det blev katastrof eh kommunisterna blev det världskrig ## dom kom inte överens tror jag [...] Ja tror han tvinga dom att arbeta och så dom ville inte så han döda dom (1:Epos3:77–83)

Exempel 8:11 visar att G:s oväntade tolkning av ordet ”katastrof” i textdelen för G långt ut från ämnet och till personliga referensramar, vilka inkluderar både sociala deltagare i form av ”kommunisterna” och historiska skeenden i form av ”världskrigen”, vilka inte är relevanta i sammanhanget. G tar sig dock snabbt tillbaka till texten och Leopold och dennes roll för befolkningsminskningen. Även om G förenklar det orsaksrelationerna i det historiska skeendet ”dom kom inte överens” och ”så han döda dom”, så visar G att hen förstår att befolkningen dog p.g.a. Leopolds styre. Exempel 8:11 ovan visar därmed G:s potential att förstå det aktuella textinnehållet under förutsättning att hen håller fast vid en referenspunkt i texten och att hen får hjälp att skapa relevanta samband mellan information i texten utifrån tidigare kunskap och personliga referensramar när hen beger sig ut från texten.

Inte heller tar G några egna initiativ till kritisk läsning eller analys av innehållet i texterna. Under samtalet ställer jag en fråga i syfte att uppmuntra kritisk läsning, nämligen om det går att identifiera några ord i texten som indikerar vad författaren tycker om händelserna som skildras. G dröjer dock med sitt svar. G väljer sedan samma mening som B valde, dvs. den mening vi talat om tidigare i samtalet, ”mellan åren artonxx minskade befolkningen från tjugo till tio miljoner” (G:1b:Epos3:111–114) (se avsnitt 8.1.3). Valet av mening är sannolikt kopplat till vårt tidigare samtal om innehållet i samma grafiska mening och Leopolds roll för att befolkningen minskade.

8.2.4. Gränslandet mellan textbaserad och associativ rörlighet

Liksom för eleven B blir gränserna mellan G:s textbaserade och associativa rörlighet ibland otydliga, särskilt när G stöter på språkliga hinder i texten eller har svårt att med egna ord förklara sina tolkningar. Ett exempel på det senare är G:s referens till Nigeria när jag ber G förklara ordet ”kolonisera”: ”då gör dom bo # vad heter det bygger ett # när engelsmännen bosätter sig i Nigeria typ” (G:1a:Epos1:52–53). Svaret visar att innehållet i texten gör att G associerar till kunskap utanför läromedelstexten, vilket indikerar associativ rörlighet. Svaret visar även att G kan skapa relevant kunskap utifrån personliga referensramar, vilket istället indikerar att svaret är ett exempel på textbaserad rörlighet, även om G inte kan formulera denna kunskap med en tydlig referenspunkt i texten.

8.2.5. Författarens roll: ”han har förkortat allting”

När G talar om språket i lärobokstexterna uppmärksammar hen, liksom flera av sina klasskamrater, främst ordförrådet i texterna. G:s kommentar, ”historien

det är ## mycket svåra ord och sånt” (G:2:Epos6:181), är ett typiskt exempel på detta. G skiljer sig dock från andra läsare genom att hen även har synpunkter på läroboksförfattarnas urval av information och författarens sätt att ”förkorta ”texterna” och glömma ”några andra länder”:

EXEMPEL 8:1 2

G: Ja men han har förkortat allting.

S: Ja vad tycker du fattas ? [...]

G: Eh han glömde också några andra länder # typ Portugal de var en av dom som va me [...] Ja men ja ja tycker dom borde skriva mer om dom länderna som det och så

S: Mm kan du själv mer om det här tycker du än det som står här?

G: Jag kan lite mer tror jag (1b:Epos3:87–98)

G anser alltså att hen ”kan lite mer” om ämnet kolonisation än vad som står i läroboken, och denna bedömning kan förklara G:s tendens att lägga till egen information i sina tolkningar av innehållet. I kritiken mot läroboksförfattaren i exemplet ovan, dvs. att ”han har förkortat allting” och ”han glömde några andra länder”, beskriver G, sannolikt omedvetet, läroboksförfattarens uppgift att både sovra bland historiska händelser och deltagare och att dölja deltagare och handlingar i korta täta texter (bl.a. Eggins et al. 1993, Schleppegrell 2004; se avsnitt 2.2.2). Det är mer troligt att G:s kritik handlar om att hen inte känner igen sig i lärobokens historieskrivning (jfr Nordgren 2006, Lozic 2010). Under intervjun berättar läraren att G, liksom några andra elever i undervisningsgruppen, hade synpunkter på den eurocentriska synen i texter om historia, och läraren ser denna kritik som ”en slags metaförståelse av text”:

EXEMPEL 8:1 3

G, t.ex. [...] man märkte, man förstod just ett patos i alla fall och att i Afrika fick de aldrig bestämma själva och det var bara deras religion #Alltså det kan man ju säga är en slags metaförståelse av text att man lägger till sitt eget raster över det (läraren:9–11)

Läraren lyfter fram G:s ”patos” för temat i undervisningen som exempel på att en elev, trots att eleven generellt sett kanske inte visar en djupgående kunskap, dock kan visa engagemang för ämnet som tyder på ett slags förståelse.

8.2.6. Sociala deltagare

Som exempel 8:13 ovan visar tycker G att författaren ”förkortat” lärobokstexterna och ”glömt” länder som exempelvis Portugal. Kommentaren kan vara ett sätt för G att rättfärdiga sina ibland ”fria tolkningar” av texten, men G har naturligtvis rätt i att författaren förkortar. Något annat vore inte möjligt. Men härigenom skapas luckor i texten vilka G ibland fyller med sociala deltagare som leder G till irrelevanta tolkningsspår.

Eftersom G tenderar att ge vaga svar, som inte tydligt visar om hen förstår innehållet och lägger till information som G tror att jag ska nöja mig med, får hen ofta följdfrågor som ”hur vet du det?” eller ”kan du visa var i texten det står?”, dvs. frågor med syfte att föra G:s uppmärksamhet till texten. I exempel 8:14 nedan rör sig samtalet om Epos:1 och de två erövringarna som beskrivs här (se avsnitt 6.4.3). Samtalet inleds med G:s tolkning av den första typen av erövring som beskrivs, dvs. ”den fredliga erövringen”. Det är lätt för G att identifiera de sociala deltagarna, ”de fattiga”, och vad de gör i Amerika, och hen gör en rimlig tolkning av textens beskrivning även om G:s tolkning innehåller oväntade inslag. När samtalet övergår till den andra typen av erövring, den ”krigiska erövringen”, blir det dock svårare för G att lokalisera den information hen behöver i själva texten:

EXEMPEL 8:14.

S: På vilket sätt var det fredligt?

G: Eh ## dom alltså dom fattiga dom ville ha jord och # jakt dom ville ha va heter bättre skörde # ja ville de ha jakt också [...]

S: På jakt efter jord och arbete, vad menar dom med det?

G: Alltså dom är upp dom vill dom vill ha mer mat. Kanske det är kallt här i Europa och dom går till varma länder för att de ska växa bättre

S: Vart flyttade man?

G: Till Nordamerika.

S: Så står det 'Den europeiska erövringens andra ansikte var desto mer krigiskt' vad menar dom då?

G: Att dom tog över att dom tog slavar till Nordamerika

S: Ok står det i texten?

G: Nej men man kan se det direkt. Ja man kan fatta det här.

S: Ok men om vi tittar i texten.

G: Den europeiska erövringen hade andra ansikten vad det står mer det är krigiskt.

S: Om vi tänker bort det du vet om det här och istället på vad det står i texten vad visar det här som är krigiskt i texten

G: Alltså under 1800 under 1900-talet # eh # fördes två hundra etthundratjugo miljoner människor till Afrika och Sydostasien. Ja alltså dom byggde kolonier där.

S: Vilka då?

G: Den här plantage.

S: Men sen kommer det in ett annat land vilket då?

G: Britt britt britterna engel Storbritannien (1a:Epos1:82–103)

I tolkningen av den ”krigiska erövringen”, ”dom tog över slavar till Nordamerika” och ordet ”plantage”, är det sannolikt författarnas beskrivning av den ”fredliga erövringen” som leder in G på ett mindre relevant spår. ”Slavarna” är en av de sociala deltagare som uteslutits av författarna i texten om kolonisationen av Afrika. Detta innebär att även om det är rimligt att föra in denna sociala deltagare i tolkningen av såväl den fredliga erövringen som i tolkningen av den krigiska erövringen är det inte relevant i situationen, dvs. om läsaren inte reflekterar över författarnas utelämnande av ”slavarna” i texten. Istället leder G:s tolkning i exempel 8:14 ovan G bort från texten. G:s svar, ”Nej men man kan se det direkt. Ja man kan fatta det här”, på frågan om det går att hitta informationen i texten, kan vara ett sätt för G att slippa gå ner i texten för att lokalisera element och identifiera sociala deltagare som motiverar tolkningen.

Samtalsledarens fråga om vad som är krigiskt i texten för G tillbaka till texten och medierar G:s relevanta tolkning, ”de byggde kolonier där”. G:s svårighet att välja vilket ord hen ska använda för ”Storbritannien” avspeglar förmodligen det faktum att författarna använder en mängd synonymer för att representera en och samma sociala deltagare i läroboken (se kapitel 6).

8.2.7. Skillnader mellan de två samtalen

Jag kan inte iakttä några tydliga skillnader mellan G:s textrörlighet under det första och det andra samtalet. Jag ser heller inga andra tecken på att undervisningen om ämnesområdet skulle ha stöttat G:s textrörlighet eller på annat sätt inverkat på G:s läsning av lärobokstexterna. Däremot påverkar utformningen av samtalsledarens basfrågor och en utvecklad förmåga hos G att ”läsa” förväntningar i samtalsituationen G:s sätt att röra sig i texten under det andra samtalet. I det andra samtalet leder frågornas utformning till en mer textnära läsning, t.ex. när eleverna ska identifiera sociala deltagare och lokalisera specifik information i texten.

Som framgår av exempel 8:14 ovan tolkar G med hjälp av stöttning till slut beskrivningen av den ”krigiska erövringen” på ett relevant sätt under det första samtalet. Trots detta återgår G i det andra samtalet till en oväntad och irrelevant tolkning av samma beskrivning:

EXEMPEL 8:15

G: För att de behövde folk som jobbade där åt dom.

S: Men fanns det inte människor i Afrika och Sydostasien?

G: Jo typ slavar och sånt. Alltså dom ville ha, alltså dom xxx skulle ta dom till slavar så dom där dom fick sitta och sånt och dom andra fick jobba. Alltså européerna dom # tog dit människor för att dom skulle bo där och ha slavar som arbeta åt dom som skulle importera vidare till Europa (2:Epos1:56–59)

Istället för att föra G tillbaka till texten låter jag G den här gången utveckla sin tolkning om att en stor mängd människor fördes till de koloniserade länderna. I sitt svar kombinerar G rimliga tolkningar med mindre rimliga och oklara tolkningar av innehållet i läroboken. G:s svar att ”Dom fick sitta och sånt och dom andra fick jobba” överensstämmer med kolonialismens verklighet, förutsatt att de båda ”dom” i G:s svar representerar européerna respektive de koloniserade. Men exempel 8:15 visar att det är oklart huruvida G menar att européerna för slavar till Afrika eller om slavarerna redan finns där. Likaså är det oklart ifall det är slavar som ska importeras till Europa eller något annat.

Ett exempel på variation mellan det första och det andra samtalet är G:s två olika tolkningar av den lexikala metaforen ”två ansikten” i Epos:1. Under båda samtalen svarar G att metaforen handlar om ”två stormakter”. Detta visar att hen inte förstår metaforens betydelse och G använder inte heller texten som ledtråd för sin tolkning under något av samtalen. Däremot skiljer sig G:s tolkning av vilka stormakter det handlar om mellan samtalen. I första samtalet är stormakterna Spanien och Portugal, vilket G motiverar med ”att det var dom som startade först”. I andra samtalet svarar hen istället att stormakterna är England och Frankrike och motiveringen är ”eftersom de hade flest kolonier”. I det första samtalet lägger G alltså till sociala deltagare utifrån personliga referensramar om vad kolonialism är, medan hen i andra samtalet tar upp sociala deltagare som har uppmärksammats under samtalen. Detta kan betyda G därmed har lagt till ny information i sin förståelse av texter och ämne, men det kan också betyda att G har mer tur i sin gissning i det andra samtalet.

8.3. Elev J

Elev J talar både sitt förstaspråk och svenska hemma. J:s högläsning är mer osäker än B:s och G:s, och ett par gånger ber J om hjälp med att utläsa ord eller namn hen inte känner igen. Elev J är närvarande vid samtliga lektioner. Till skillnad från B och G ställer J frågor och kommenterar ämnesinnehåll under lektionerna. Trots att J i samtalen uppger att hen hellre arbetar med sina lektionsanteckningar än läser läroboken, eftersom ”det är lättare att förstå läraren än boken” (J:1a:X:29), ser jag inte J anteckna under de lektioner jag observerar.

J säger sig ”faktiskt” gilla historia och säger sig alltid ha varit intresserad av att veta ”hur det var och så”. J:s inställning till läroboken och läxor får sägas vara tydligt instrumentell (jfr Torvatn 2004); J gör läxorna för att ”det kanske kommer på provet så det kanske är viktigt att ska kunna det” (J:1a:X:15-16).

8.3.1. Samtalssituationen

Samtalet med J flyter trögare än med någon av de andra eleverna, delvis p.g.a. J:s tveksamma sätt att formulera svar och kommentarer. J svarar ofta först efter en paus då hen läser i texten, och svaren är ofta korta och de utvecklas sällan utan hjälp av stöttande frågor eller kommentarer från mig.

Liksom i samtalen med B och G delas samtalet med J i upp i två delsamtal. I likhet med B vill J inte delta i den andra samtalsserien p.g.a. tidsbrist.

8.3.2. Textrörlighet

Eleven J visar en högre textbaserad rörlighet än B och G, framför allt i frågan om den andra, tredje och fjärde kategorin. J är den enda av de fyra läsarna som gör ett par tydliga associationer till skolkunskap, men hen visar liten medvetenhet om läsarens och författarens roll. I tabell 8:3 redovisas en sammanfattande beskrivning av J:s textrörlighet.

TABELL 8:3 *Sammanfattning av J:s textrörlighet.*

Textrörlighetstyper	Beskrivning av textrörlighet
Textbaserad rörlighet	<p>Med hjälp av stöttning ligger den textbaserade rörligheten mellan låg och medel men den varierar för de olika kategorierna.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifierar och lokaliserar information i texterna men har problem med att sammanfatta textdelar. 2. Har ibland problem med att omformulera språkligt tät meningar. 3. Kan använda texten för att förstå nya ord och ser samband mellan meningar och ord. 4. Kan missledas av ord och innehåll när hen ska fylla tomrum i texten, men omvärderar och korrigerar svar. 5. Drar i viss mån slutsatser och generaliserar utifrån innehållet, men är inte kritisk till innehåll eller språkliga val.
Associativ rörlighet	Associerar till skolkunskap.
Interaktiv rörlighet	Uttrycker sällan medvetenhet om text, läsarroll eller författarroll.

Elev J behöver stöd för att röra sig både inom texten och ut till andra texter, men J:s svar och tolkningar av språk och innehåll är huvudsakligen förväntade eller rimliga och relevanta. J behåller sin referenspunkt i texten och använder, med stöd, lärobokstexten för att söka sig fram till svar och även för att omvärdera vissa av sina tidigare svar. J rör sig mest i den textdel som samtalet gäller för stunden, men i viss utsträckning rör hen sig även mellan olika textdelar. J är den enda av de fyra läsarna i studie som gör tydliga associationer till annan skolkunskap, men i övrigt är J:s associativa rörlighet, liksom J:s interaktiva rörlighet, låg.

8.3.3. Textbaserad rörlighet

Som har framgått i förra avsnittet uppvisar J en högre grad av textbaserad rörlighet än både B och G. J rör sig lättare i texten än vad de gör och J vänder sig inte i samma utsträckning till personliga referensramar för att finna ledtrådar eller information för sin textbaserade tolkning av texten. J kan koppla samman innehåll i olika delar av texten, se samband mellan ord och omvärdera sina svar i ljuset av ny information. Det finns dock språkliga hinder i texterna som gör det svårt för J att sammanfatta och omformulera delar av texterna. I exempel 8:16 sammanfattar hen innehållet Epos:3:

EXEMPEL 8:16

Kategori 1: Sammanfatta innehållet i Epos:3

J: Eh # det handlar ju mest om # européerna som # hade kolonier typ och Afrika och så. # Och # det berättar här lite om # 'söder om Sahara var det ganska oberört av européerna'. Och # hm # elfenben # vad men # vad menar dom elefantens eller vad då? [...] Och så var det att befolkningen minskade (1:Epos3:118–120)

J bygger upp sammanfattningen i exempel 8:16 med hjälp av fragment från textdelens bakgrund, händelseredogörelse och deduktion. Även om J på det här sättet täcker in hela texten, utelämnar J stora och viktiga delar av textens innehåll. De enda sociala deltagare som J identifierar är ”européerna” och ”befolkningen”. Uppläsningen och uppehållet vid ordet ”elfenben” tyder på att J sammanfattar samtidigt som hen läser texten.

Vid flera tillfällen har J problem med att läsa ut långa och/eller för J okända ord vid sin högläsning. Ett par av de orden, ”strävan” och ”herravälde”, finns i den mening hen formulerar om i exempel 8:17 nedan. Vi har berört orden tidigare i samtalet, eftersom J lyfter fram dem som svårigheter i texten efter sin högläsning. Efter min fråga om vad meningen betyder, svarar J först ”jo jag förstår orden liksom men kanske inte sammanhanget riktigt” för att sedan försöka omformulera meningen med egna ord:

EXEMPEL 8:17

Kategori 2: Omformulera meningen ”Denna strävan efter militärt och politiskt herravälde brukar kallas *imperialism*”

J: # Att militären och politikerna hade ## bestämt och så eller?
S: VILKA ska bestämma och VAR vill man bestämma?
J: # Det är DOM som bestämmer # över dom som dom erövrar.
S: DOM vilka är dom?
J: Det är väl politikerna och militären #.
S: Som kommer från? [...]
J: England # (1a:1:107–113)

J plockar alltså isär nominalgruppen ”militärt och politiskt herravälde” och hen identifierar dolda sociala deltagare, ”politiker och militärer”, och handlingar, ”bestämmer” och ”har erövrat”, i meningen, vilket sammantaget kan sägas resultera i en rimlig och relevant tolkning av meningens innehåll. Men alla J:s förklaringar kan inte sägas vara sådana tolkningar.

När J i exempel 8:18 nedan förklarar varför befolkningen i Kongo minskade så drastiskt, svarar hen att ”arbetskraften kom” och hade med sig ”mycket sjukdomar”:

EXEMPEL 8:18

Kategori 4: Fyll i tomrum i texten i Epos:3

J: # att # hur man utnyttjade deras arbetskraft och så

S: Hur kan de minska med 10 miljoner människor för det är mer än i hela Sverige?

J: # mm #

S: På så kort tid

J: Bara för att kanske arbetskraften kom och hade med så mycket sjukdomar och jag vet inte(1b:Epos3:78–80)

J:s förklaring i exempel 8:18 är oväntad och inte relevant i sammanhanget. I en historisk kontext är tolkningen dock rimlig, och den kan bygga på J:s tidigare kunskap om de sjukdomar som spreds bland indianerna under kolonisationen av Syd- och Nordamerika. Svaret i exempel 8:18 ovan visar dock att J har problem att identifiera vilken social deltagare som ordet ”arbetskraften” representerar. J är inte ensam om detta problem, eftersom denna specifika representation ställer till besvär för flera av läsarna i studien (se avsnitt 8.5).

På eget initiativ visar J inte något kritiskt eller analytiskt förhållningssätt till framställningen av den historiska epoken, men, på samma sätt som i samtalen med B och G, försöker jag få J att identifiera värderande element i texten:

EXEMPEL 8:19

Kategori 5: Analysera och/eller kritisera innehållet i texten

S: Tycker du att du får en bra bild av vad som händer?

J: Ja ## mm # ja.

S: Finns det några ord som visar att författaren tycker det här är bra eller det här är dåligt?

J: Nej # inte vad jag vet (1b:Epos3:83–84)

J:s svar, ”nej, inte vad jag vet”, i exempel 8:19 indikerar att J inte har den helhetsförståelse som krävs för att kunna ha synpunkter på framställningen i texten. Det kan också handla om att texten inte talar till J, och/eller att J inte vill ta den tid som krävs för att utforska texten närmare. Svaret i exempel 8:19 är representativt för J:s deltagande i textsamtalen, eftersom J sällan ger utförliga svar eller anstränger sig för att förklara vad hen menar. Härigenom skiljer J sig både från B och G.

8.3.4. Associativ rörlighet

Eleven J är den av de fyra läsarna i studien som tydligast gör associationer till andra skolkunskaper, som i exempel 8:20 nedan där samtalet handlar om Epos:1:

EXEMPEL 8:20

[...] nej faktiskt hade vi nåt sånt då mellan England och Nordamerika i lektionen nu att ## dom engelsmännen som var där inte vill skulle ges till England då kunde flytta till Nordamerika och ha det där men ## då fick dom inte. Nej xxx jag vet inte.

[...] Ja och så var det att England ville inte att Nordamerika hade handel med Kina liksom handla te av dom då för det skulle va billigt för dom, England, ville att Nordamerika skulle handla från England så att dom skulle kunna sälja dyrare te till Amerika (1a:Epos1: 82–83)

Exemplet ovan visar hur beskrivningen av invandringen till Nordamerika i Epos:1 leder J till den nordamerikanska revolutionen som eleverna fått undervisning om tidigare under terminen. Återgivningen av vad J minns från den aktuella undervisningen är utförlig och sammanhängande. Detta visar att J, när hen får tala om innehåll hen känner sig trygg med, kan ge mer utförliga svar än J annars visar i samtalen. Av återgivningen i exempel 8:20 framgår det även att element som J känner igen i texten hjälper J att gå tillbaka till relevanta skolkunskaper och integrera dem i J:s nya förståelse av texten.

8.3.5. Interaktiv rörlighet

Under samtalen uttrycker J ingen medvetenhet om läsar- eller författarrollen, och hen uppvisar inte heller någon genremedvetenhet. När J talar om texterna eller läroboken är det i termer av läsförståelse och som kontrast till lärarens sätt att tala om historia. Ett par exempel på det är kommentarer som ”det är mycket lättare språk det läraren pratar än det som står i boken” (J:1a:X:29) och ”under lektionen jag pluggar mest på anteckningarna och det som läraren gått igenom. Boken tycker jag faktiskt är lite svår och konstig text” (J:1b:Epos3:81).

J:s pragmatiska inställning till lärande, dvs. att läsa så hen ”klarar provet”, uppmuntrar inte ett dialogiskt förhållningssätt till lärobokstexterna (af Geijerstam 2006). Svaret i exempel 8:20 ovan, där ett kritiskt perspektiv på texten saknas, bekräftar J:s svårigheter att tala om texten på annat sätt än som informationsbärare, vilket kan vara ett tecken på ett lågt engagemang för texten.

8.3.6. Sociala deltagare

De svar som J ger på samtalsledarens frågor om vad de olika deltagarna gör i Epos:3 beskriver väl den lexikogrammatiska representationen av sociala deltagare i lärobokstexten:

EXEMPEL 8:2 I

S: Vad gör britterna?

J: Dom har ju såna där kolonier liksom. Dom vill att deras kolonier ska bli större och större hela tiden.

S: Och de där holländarna och tyskarna du nämnde, vad gör dom?

J: Att # de smälter ihop och blir ett folk.

S: Afrikanerna, vad gör dom?

J: ## Dom ## tycker inte om det helt enkelt (1b:Epos3:24–27)

J:s tolkningar av vad de olika deltagarna gör i texten bygger på olika sätt att röra sig i texten. J:s tolkning att britterna ”har” och ”vill” bygger på en rörelse i en större del av texten som stöder en övergripande bild av denna sociala deltagare, medan den vaga beskrivningen av vad boerna gör, nämligen ”smälter ihop och blir till ett folk” bygger på en textnära tolkning som kan förklaras med att det, trots det jämförelsevis stora utrymme boerna får i Epos:3, är svårt att identifiera deras roll i ämnet ”rusningen efter Afrika”. J:s tolkning av vad afrikanerna gör, ”de tycker inte om det helt enkelt”, indikerar, trots det något svävande svaret, en relevant tolkning av skildringen av hur afrikanerna luras av kung Leopold.

J:s beskrivning av afrikanernas roll i textdelen kan förstås mot bakgrund av resultaten i kapitel 6, vilka bl.a. visade att afrikaner representeras som passiva deltagare och som offer i lärobokstexterna i mitt material.

8.4. Elev K

K talar både sitt förstaspråk och sitt andraspråk svenska hemma. K:s högläsning är osäker, och den präglas av att hen ofta tvekar inför långa och/eller okända ord samt dessutom inför avstavade ord.

Under de lektioner då jag observerar undervisningen i gruppen är K en av de mer aktiva andraspråkseleverna, och K ställer och svarar på frågor och ger kommentarer som indikerar ett kritiskt förhållningssätt till innehållet. Enligt läraren har K:s kritiska kompetens utvecklats under terminens gång. Läraren beskriver K som medveten om att hen ”har svårt med läsförståelsen” men att K är reflekterande och kritisk:

EXEMPEL 8:22

K nu då som har svårt med läsförståelsen och också är medveten om det [...] K skriver ju inte BRA men hen skriver ju historiskt och har rätt tankar [...] jag kan ju se på K:s texter att hen liksom får ihop reflektioner och kritiska synpunkter och personliga perspektiv även om det är väldigt knackigt men K vet ju vart hen vill komma med det hen säger (lärares:62–63)

K:s förmåga att få ”ihop reflektioner och kritiska synpunkter”, som läraren formulerar det i exempel 8:22 ovan, tolkar jag som prov på vad läraren kallar att ha ”rätt tankar” som kan kompensera att K har ”svårt med läsförståelsen”. I samtalen lyfter K själv fram förmågan att reflektera som ett viktigt krav i undervisningen, vilket visar att K kan ”läsa” praktiken (jfr Gee 2008, Liberg et al. 2010, Wang & Holcomb 2012).

8.4.1. Samtalsituationen

Eleven K deltar i båda samtalsserierna och uppvisar en positiv attityd och vilja att tala om texterna. K:s yttranden är, om man jämför med övriga andraspråksläsare i studien, utförliga och innehåller färre pauser. I samtalen fungerar jag mer som samtalsledare än som lots eftersom K, trots att hen ibland behöver stöttning för att förstå innehållet, i högre grad besvarar frågor utan att jag behöver omformulera frågorna och lägga till egen information och kommentarer som ligger utanför det omedelbara textinnehållet.

K visar prov på försök att uttrycka sig ”skolspråkligt” under samtalen. Exempelvis använder K vid ett tillfälle uttrycket ”vilket leder till”, vilket kan beskrivas som ett mer skriftspråkligt än talspråkligt uttryck:

EXEMPEL 8:23

Han typ här dom säger befolkningen dom bråkar ju nu om jord bara för det fanns inte mark där européerna lagt sina egna storjordbruk # brist på marken # vilket leder till bråk och det andra var det skatter # arbetade i gruva för att (2:Epos6:79–81)

Ett annat exempel på skolspråkligt språkbruk än det i exempel 8:23 återfinns i K:s redogörelse för innehållet i Epos:1: ”det var för de dom berättade fattiga bönder flytta för arbete tyder på att de hade inga arbete” (K:1:Epos1:57). Såväl formuleringen ”tyder på” som ”leder till” ovan visar en medvetenhet hos K om förväntningar på hur man talar historia, både i klassrummet och i samtalsituationen.

8.4.2. Textrörlighet

Eleven K uppvisar en medelhög grad av textbaserad rörlighet och K rör sig både i texten och mellan text och personliga referensramar. K gör dock sällan explicita associationer utifrån textens innehåll, men hen är medveten om språkliga krav och förväntningar på språkbruk och om betydelsen av att ha ett ”historiskt” kritiskt perspektiv. I tabell 8:4 presenteras en översikt över K:s textrörlighet.

TABELL 8:4 *Sammanfattning av K:s textrörlighet.*

Textrörlighetstyper	Beskrivning av textrörlighet
Textbaserad rörlighet	Medelhög textbaserad rörlighet. 1. Rör sig på textens hela yta och sovrar bland informationen i innehållet. Använder ibland egna erfarenheter och mindre relevant information vid omformuleringar av språkligt krävande meningar men omvärderar och korrigerar egna svar vid stöttning. 2. Använder texten för att förstå nya ord, eller söker bekräftelse på kunskap om ord. 3. Söker efter ledtrådar både i och utanför texten för att fylla i tomrum i texten. 4. Visar sällan kritiskt förhållningssätt till innehållet.
Associativ rörlighet	Associerar sällan.
Interaktiv rörlighet	Har en utvecklad interaktiv kompetens. Ser texten som en konstruktion och är medveten om författarens roll. Beskriver språkliga förväntningar på register.

K:s styrka som läsare ligger till stor del i viljan att bemästra innehållet i texten i syfte att lära. I jämförelse med B, som visar samma starka vilja att läsa för att lära (se avsnitt 8.1), är K:s textbaserade rörlighet hög. K uppvisar både bredd och djup i sitt ordförråd, vilket ökar K:s möjligheter att se och att skapa samband mellan ord och K:s möjlighet att använda textens innehåll som stöd för att förstå nya ord. K tycks medveten om språkliga och innehållsmässiga krav, liksom om författarens roll, vilket hjälper K att skapa relevant mening i texterna och att verbalisera sin förståelse. De gånger K går utanför texten utnyttjar K relevanta personliga referensramar samtidigt som hen behåller en referenspunkt i texten.

8.4.3. Textbaserad rörlighet

K:s sammanfattning av Epos:3 i exempel 8:24 nedan visar dels K:s övergripande förståelse av innehållet i hela texten, dels K:s förmåga att ge utförliga svar. Sammanfattningen visar dessutom att K, genom att lägga till egna kausala samband, kan skapa en sammanhängande text. De inledande orden, ”jag skulle berätta”, är repetition av samtalsledarens fråga ”Hur skulle du återberätta texten för en kompis?”.

EXEMPEL 8:24

Kategori 1: Sammanfatta innehållet i Epos:3

Jag skulle berätta det # 1870 det var typ # i Afrika där så var det man var ute efter den makt, um, men det kom på en ny sak som var själva boerna, typ afrikaner som hade hittat på, det var diamanter och sånt som # ville ha, och det var kungen av Belgien som # var med först står det, som erbjöd afrikaner [läser tyst] ’afrikaner’ nånting # i alla fall som dom dom afrikaner istället gav honom ett # detta område där dom fick, nja, där dom fick göra det dom ville, ha typ söka efter diamanter och då xx till dom har att, ah, och folket och gjord gjorde dom till mer eller mindre slavar för att dom skulle kunna jobba gräva efter diamanter. Det gjorde dom väldigt hänsyns hänsynslöst och # [läser tyst] ’befolkningen minskade’ väldigt kraftigt från 20 till 10 miljoner. (1:Epos3:96)

Genom att etablera tid och plats, ”1870” och ”i Afrika”, och därefter återge temat i texten, ”man var ute efter makt”, skapar K en utgångspunkt för sin kronologiskt uppbyggda sammanfattning. Där väljer K först ut tidig och tydlig information i textdelen, ”boerna” och ”diamanter”, men övergår sedan till att återge Leopolds roll i texten. Här integrerar K innehåll från olika delar av texten, och därtill gör hen egna tillägg och skapar därmed en egen text med sociala deltagare och handlingar, där grävandet efter diamanter spelar en viktig roll.

K:s omformulering av meningen i exempel 8:25 nedan kommer utan tvekan och tyder, även om den ligger nära textens formulering, på att K åtminstone hjälpligt förstår vad meningen betyder:

EXEMPEL 8:25

Kategori 2: Omformulera meningen ”Denna strävan efter militärt och politiskt herravälde brukar kallas *imperialism*”

Ja det är det här kriget tror jag. Kriget efter militärisk och krigisk makt är imperialism (1:Epos1:73–74)

Liksom B (se avsnitt 8.1) identifierar K kopplingen mellan den grafiska mening där begreppet ”imperialism” definieras och beskrivningen av den ”krigiska erövringen”, vilken i lärobokstexten signaleras genom nominalgruppen ”denna strävan”. Till skillnad från B hjälper sambandet därtill K att tolka innehållet i meningen på ett rimligt och relevant sätt, även om K ger ordet ”krigiska” en mer allmän betydelse än vad som avses i textdelen.

K:s svar på frågan vilken befolkning det är som minskar i den grafiska meningen ”Mellan åren 1885 och 1908 minskade befolkningen från tjugo till tio miljoner” i Epos:3, är oväntat men ändå rimligt och historiskt relevant: ”Slavarna som dom hade där befolkningen på det området” (K:1:Epos3:158). Ordet ”slavar” visar att K väljer att på egen hand lägga till en social deltagare som är helt utelämnad i lärobokens framställning av kolonisationen av Afrika.

Användning av ordet ”slavar” kan även betyda att K är osäker på vilka de sociala deltagarna är i texten och att hen överför information från tidigare undervisning om slavhandel. K är inte den enda läsaren i gruppen som integrerar den sociala deltagaren ”slavar” i innehållet i texterna vi samtalar om. G gör det t.ex. flera gånger under samtalet (se exempel 8:14 ovan).

I exempel 8:26 nedan ger K ett utförligt svar på frågan om befolkningsminskningen som beskrivs i Epos:3. K:s svar är relevant, även om K kopplar befolkningsminskningen till ”fel” naturtillgång, dvs. diamanter istället för gummi och elfenben:

EXEMPEL 8:26

Kategori 4: Fyll i tomrum i texten i Epos:3

K: Arbetet dom fick bara arbeta och leta efter diamanter och dom har # eller dom har kanske inte riktig mat och så dom ville ha det efter dom hade jobbat så hårt och så kanske det händer ifall det är sjukdomar också och så dör det folk och # pest jag tror inte dom har det (1:Epos3:164)

Eftersom orsaken till befolkningsminskningen är underförstådd i textdelen är K fri att lägga till den information som anser saknas, något som passar K:s sätt att tolka innehållet, som kan beskrivas som fritt men inom ramen för ämnesin-

nehållet. K inser att hen i slutet går utanför denna ram när hen nämner ”pest” som en möjlig orsak, men K korrigerar omedelbart sig själv, ”pest jag tror inte de har det”.

Det kritiska förhållningssätt till innehållet som K visar i undervisningen, och som läraren lyfter fram som en positiv faktor för K:s lärande, märks inte lika tydligt under samtalen. Det är sällan som K på eget initiativ uttrycker ett kritiskt perspektiv på innehållet i texterna, men med stöttning kan K reflektera kring t.ex. sociala deltagare i texterna:

EXEMPEL 8:27

Kategori 5: Analysera och/eller kritisera innehållet i texten

S: Tycker du att författaren ger en bra bild av Afrika?

K: ## eh nej han är neutral eller hur man ska säga [...]

S: Vilka är viktigast i den här texten tycker du? Är det européerna eller är det afrikanerna?

K: De båda är viktigast för att dom # e är lika båda # dom är symbios som vi ska säga. Symbios det är om dom lever på varandra. Boerna dom lever på att ja diamanter deras fynder medan afrikaner som blir xx dom mat för att för att klara sig bättre

S: Men får de lika stor plats handlar det lika mycket om afrikaner som européer?

K: Nej mest européerna som står här.

S: Varför är det så tror du?

K: ## det var dom som hade makten och # afrikaner dom var mera bönder och slavar och.

S: Och då var de inte så viktiga?

K: Nej det var det enda som dom ingick dom fick var där för att européerna som hade rörit kolonin på deras land

S: Men skulle man kunna skriva mer om afrikanerna? Skulle det bli en konstig text eller en bra text?

K: Jag tror det skulle bli en bra text om de skulle typ tatt från båda sidorna hur européerna hade det och afrikanerna kände för det. Om det var det bästa eller det var eller verkligen hur de föreställde sig (1:Epos3:231–241)

Av exemplet ovan framgår att K kan se att européerna får mer utrymme i texterna än afrikanerna. K anser att detta beror på att ”det var dom som hade makten och afrikaner dom var mera bönder och slavar” och att afrikanerna bara inkluderas i texterna för att européerna hade skaffat sig kolonier i Afrika. K gör alltså en oväntad tolkning av min fråga. Istället för att, som jag väntade mig, lyfta fram européerna som historieskrivare och historieuttolkare och att använda dessa omständigheter för att förklara varför händelserna skildras ur ett europeiskt perspektiv tar K upp européernas maktposition som argument för att de ska få mer utrymme i texten. Med andra ord uttrycker K:s tolkning inte något ifrågasättande av författarens bild av det förgångna (jfr Lozic 2010). Svaret på min följdfråga visar emellertid att K kan se ett alternativt perspektiv

på framställningen genom att hen lyfter fram bristen på empati och de sociala deltagarnas upplevelser.

8.4.4. Associativ rörlighet

Vid några tillfällen integrerar K element från personliga referensramar i sina svar, men hen gör det i mindre utsträckning än B och G. Till exempel leder element i texten vid ett par tillfällen K till att göra associationer till den region i världen som hen kommer ifrån. K gör också jämförelser med andra texter i sina reflektioner över lärobokstexternas språkbruk. Ett sådant exempel är associationen från Epos:3 till undervisningen om medeltiden när K lärde sig ordet ”ättlingar” (K:1:Epos3:218; se exempel 7.18). Detta och andra relevanta exempel visar att K:s yttranden och tolkningar av textdelarna ofta ligger i skärningspunkterna mellan de tre textrörlighetstyperna.

8.4.5. Interaktiv rörlighet: ”de ska va väldigt svåra ord”

Flera gånger under samtalen ger K uttryck för en medvetenhet om texten som en språklig konstruktion och om författarens roll för texten. Ett exempel på detta redovisades i avsnitt 7.2.4.3 där K jämför läroboksförfattarnas sätt att uttrycka sig och tidningen Metro.

K beskrivs av läraren som en elev med ”rätt tankar” i historia (se exempel 8:22 ovan), vilket även framkommer under samtalen. Att ha ”rätt tankar” handlar om att ha ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt till innehållet i lärobokstexter men det handlar också om att vara medveten om språkliga krav på elevens sätt att uttrycka kunskap. K beskriver t.ex. kraven på elevernas förmåga att kunna ”utveckla och ge perspektiv och jämföra och sånt” (K:1:X:20) i prov i historia. K kan också beskriva de språkliga förväntningar som ställs på eleverna generellt sett för att få höga betyg i olika ämnen:

EXEMPEL 8:28

K: (skrattar) lärarna dom vill helst att du ska använda dom här ordena typ så dom vet om vi fattat texten som vi ska. För det mesta vi lär oss skriva eh kort de ska va väldigt svåra ord. Vi lär väl vi så här skriva så kort som möjligt och det ska va väldigt # bra också presterat och.

S: Vill lärarna det [...] att ni skriver kort?

K: Ja om du är ute om du ser en elev som skrivit kort och med väldigt svåra ord så är det inget snack om saken så står det MVG eller VG det är inget snack om det.

S: Och när står det IG då?

K: När man skriver mera vanliga ord (1:Epos3:227–230)

Elev K visar i exempel 8:28 ovan dels att hen vet varför eleverna ska använda ”svåra ord”, nämligen så ”dom vet om vi fattat texten som vi ska”, dels att K har förstått att man som elev bör uttrycka sig skolspråkligt, dvs. ”kort och med väldigt svåra ord” och att undvika att använda ”mera vanliga ord”. Ett explicit uttryck för K:s medvetenhet om språkliga förväntningar är K:s försök att uttrycka sig mer skolspråkligt och använda ord som ”symbios” (se exempel 8:27 ovan) eller kausala uttryck som ”vilket leder till” (se exempel 8:23 ovan).

Exempel 8:28 ovan, vilket inte explicit handlar om interaktiv textrörlighet i texterna vi samtalar om, handlar emellertid om K:s medvetenhet att det inte räcker att förstå innehållet i texter, utan lika mycket om att använda sin kunskap och att kunna uttrycka den på ett relevant sätt.

8.4.6. Sociala deltagare

K uttrycker också ofta, trots sitt förhållandevis väl utvecklade ordförråd, irritation över läroboksspråket, som hen ser som ett hinder för sitt lärande. I exempel 8:29 nedan lägger K skulden på de ”svåra orden” i texten för sina problem att spåra de sociala deltagarna i Epos:3:

EXEMPEL 8:29

S: Varför är det lite lurigt här att veta vem som är vem i texten?

K: För man blandar ihop boer och européer och afrikaner och. Det är den saken som jag inte fattar med hela historieboken. Vad är meningen med att man använder svåra ord, när man, typ dom vill att vi ska lära oss boken och veta om vår historia men vi kommer inte att lär sig alla såna svåra ord och allt sånt där som vi inte fattar nåt (1:Epos3:201)

Enligt K är det alltså läroboksförfattarnas val av ord, ”man använder svåra ord”, som gör att texterna blir svåra att förstå, i det här fallet ”man blandar ihop boer och européer och afrikaner”. För K handlar det om samma problem, men K:s exempel ger prov på två språkliga utmaningar i de aktuella texterna, vilka dock är relaterade till varandra, ordförrådet respektive spårningen av sociala deltagare.

Samtalet som föregår K:s yttrande i exempel ovan och som föranleder K:s frustration över språket i texten, avhandlar betydelsen av nominalgruppen ”den infödda arbetskraften” som används som en synonym för till ”kongoleserna” i Epos:3:

- S: Den infödda arbetskraften, vilka är det?
 K: # De infödda. Det är boerna som va människorna som levde där.
 S: Och vilka är DOM? [jag pekar på ordet "de" i satsen "för att komma över detta utnyttjade de hänsynslöst den infödda arbetskraften"]
 K: Dom det är belg belgarna som utnyttjade kungen. Kungarnas anställda.
 S: Ok och den infödda arbetskraften det var?
 K: Ja det var dom personer som bodde i det området # det är # personer som dom fick # av andra ja hövdingar som överlämnade ett jätteområde på privat företag. Det är dom här arbetskrafterna som har # Det var dom som jobbade åt belgarna.
 S: Mm
 K: Arbetarna. Slavar kan man säga (1:Epos3:169–177)

Av K:s svar ovan framgår att det är svårt för K att identifiera vilken social deltagare som representeras genom nominalgruppen "den infödda arbetskraften" och vilken deltagare som pronomenet "de" representerar. K lägger stor vikt vid betydelsen av bestämningen "infödda". Detta leder till att K först identifierar nominalgruppen som representation för den sociala deltagaren "boerna", sedan som representation för "dom personer som bodde i det området" och slutligen som representation för "hövdingar som överlämnade ett jätteområde på privat företag". Samtliga tre tolkningar ligger nära formuleringar i texten, något som tyder på en begränsad övergripande förståelse av skildringen i texten, vilket i sin tur tvingar K att röra sig i och leta efter ledtrådar nere i texten.

De olika ord och uttryck som läroboksförfattaren använder för att representera en och samma sociala deltagare bidrar till att K tolkar pronomenet "de" på ett sätt som på samma gång är förväntat och oväntat. Att "de" representerar belgarna är en förväntad tolkning, medan däremot K:s tillägg, "som utnyttjade kungen" och "de är kungens anställda", är oväntade tolkningar av representationen. Därtill motsäger de båda tilläggen varandra vilket ytterligare försvårar förståelsen av K:s tolkning av innehållet. Den första kommentaren, "som utnyttjade kungen", kan vara en olycklig formulering av satsen "kungen utnyttjade belgarna", vilket i så fall, ur K:s perspektiv, skulle göra tillägget "Kungarnas anställda" logiskt och relevant. När K längre fram i exemplet ovan säger att "det är dom här arbetskrafterna som har det var dom som jobbade åt belgarna", framstår det dock tydligare att K inte riktigt förstår vem som är vem i texten eller vilka relationer som de olika sociala deltagarna har till varandra.

8.4.7. Skillnader mellan de två samtalen

Det finns inga tydliga generella skillnader mellan K:s textrörlighet i samtal 1 och samtal 2. I samtalen om Epos:1, den textdel som ingår i båda samtalsse-rierna, går det emellertid att belägga vissa skillnader i K:s tolkningar av inne-hållet mellan samtalen. I det första samtalet har K inga svårigheter att förstå läroboksförfattarens beskrivning av den ”fredliga erövringen”, medan K har större problem att skapa mening i beskrivningen av det ”krigiska ansiktet”. Liksom några av de andra eleverna tar K fasta på ordet ”krigisk” och tolkar innehållet utifrån detta ord (se t.ex. avsnitt 8.1 och 8.2). K jämför även, helt relevant, beskrivningarna av de två olika erövringarna: ”De ville ha det dom ger inte upp utan str krigar för att få nåt #däruppe dom bara säger typ dom bönderna ville ha typ därnere dom säger efter makt” (1:1:67). Svaret indikerar att K i första samtalet om Epos:1 använder lärobokstexten som resurs för att skapa mening i innehållet. K går in i texten, jämför innehåll och pekar på skillna-derna mellan de två beskrivningarna.

I det andra samtalet om Epos:1 rör sig K ut från texten, och element från såväl tidigare samtal som från undervisningen om kolonisationen uppträder. Till ex-empel betonar K under det andra samtalet britternas roll i kolonisationen, vilket hen inte gjorde under det första samtalet. K pekar även ut Frankrike som det land som startade kolonisationen, vilket sannolikt bygger på information i bakgrunden till Epos:3 där Frankrike ingår som deltagare.

I exempel 8:31 nedan integrerar K element från tidigare textsamtal och från undervisningen i sin tolkning av innehållet i Epos:1. Lärobokens beskrivning i Epos:1 av hur 120 miljoner människor förs in under europeiskt kolonialvälde tolkar K i samtal 2 som att man för slavar från Afrika till Storbritannien och Nordamerika för att arbeta i fabriker där:

EXEMPEL 8:31

K: Dom tog typ deras män dom tog som slavar [...] skulle föra dom typ här i Storbritannien eller Nordamerika för att dom ska jobba i fabriken för det var då det var fabrikena och allt det här kommit igång (2:Epos1:36–37)

K:s tolkning i exempel 8:31 ovan indikerar att hen även i detta svar, liksom under samtal 1, har svårt att förstå författarens beskrivning av den krigiska erövringen. I samtal 2 använder K däremot andra resurser än lärobokstexten för sina tolkningar. Det verkar med andra ord inte som om undervisningen om ämnesområdet har hjälpt K att förstå lärobokstexten bättre, men som om undervisningen har bidragit med ny information, såväl relevant som mindre relevant, för att tolka lärobokstextens innehåll. Liksom G (se avsnitt 8.2) har K lagt till två sociala aktörer till sin förståelse av kolonisationen av Afrika, nämligen Storbritannien och Frankrike.

8.5. Textrörlighet ur ett andraspråksperspektiv

I det här avsnittet för jag en sammanfattande diskussion om de resultat som redovisas i kapitel 7 och avsnitt 8.1–8.4. Inledningsvis diskuterar jag textrörlighet utifrån ett andraspråksperspektiv för att därefter diskutera lärobokstexternas (8.5.1–8.5.2) och undervisningens (8.5.3) möjliga betydelse för textrörlighet.

8.5.1. Andraspråksperspektiv på textrörlighet

Samtliga läsare i studien uppvisar någon form av textrörlighet, men olika läsare rör sig i varierande grad och på olika sätt i och mellan texterna. Störst variation uppvisar läsarna vad gäller den textbaserade rörligheten, där andraspråksläsarna i studien generellt visar prov på en lägre grad av rörlighet i samtliga kategorier jämfört med förstaspråksläsarna, även om variationen inom gruppen andraspråksläsare är stor. Den associativa och den interaktiva rörligheten får en annan karaktär för läsare som visar en lägre grad av textbaserad rörlighet än för läsare med hög grad av rörlighet. Den förra gruppen läsare rör sig generellt sett ofta ut från texten och till egna erfarenheter och egen kunskap på ett sätt som liknar associativ rörlighet, men som istället kan handla om att ta hjälp av egna referensramar för att skapa mening i texten eller för att uttrycka tolkningar. Inte sällan leder denna typ av rörelse ut från texten till oväntade tolkningar av texten. Den interaktiva rörligheten hos andraspråksläsarna tenderar att handla om lärobokstexternas språkbruk och ofta om ordförrådet i texterna. Medvetenheten om läsarens roll är ofta egocentriskt inriktad, dvs. läsaren relaterar texten till sin egen läsning mer än till hur texten kan uppfattas av andra läsare.

Samtliga kategorier av textbaserad rörlighet kräver att läsaren har bredd och djup i sitt ordförråd. Detta gäller inte minst kategorin ”att använda texten för att förstå nya ord”, som bygger på att ett tillräckligt stort antal ord är kända för att läsaren utifrån dessa ska kunna sluta sig till betydelsen av nya ord. Den första kategorin inom den textbaserade rörligheten, ”att kunna sammanfatta innehållet i en hel text”, kräver inte bara att läsaren har en övergripande förståelse av texten, utan också ett ordförråd som gör det möjligt för läsaren att sovra i informationen i texten och sedan med egna ord återge textens innehåll inom textens ramar. Resultaten som redovisades i kapitel 6 visar att en stor del av informationen i de textdelar eleverna läser är underförstådd, vilket innebär att läsaren även måste lägga till egen information genom att göra relevanta inferenser. Den andra kategorin, att omformulera innehållet i enskilda grafiska meningar, kräver inte bara att läsaren förstår orden och sambanden mellan orden i den mening som ska omformuleras, utan även att läsarens ordförråd innefattar

ord som gör det möjligt att omformulera innehållet i meningen.

För att kunna använda texten för ordförståelse, dvs. den tredje kategorin av textbaserad rörlighet, måste läsaren kunna förstå orden i den text som omger det okända ordet för att texten ska vara en resurs. I min studie finns det flera exempel som visar hur andraspråksläsare använder element i texten som ledtrådar för att förstå nya ord men där dessa element istället leder dem till oväntade tolkningar av ordet.

Den fjärde kategorin, ”att fylla i tomrum i texten”, är i likhet med den tredje kategorin beroende av att läsaren förstår orden i texten och kan göra relevanta inferenser för att kunna skapa de samband som krävs för att förstå innehållet och för att kunna spåra sociala deltagare i texten. Luckorna i texten är olika många och olika stora för olika läsare; för läsare som har ännu inte utvecklat ett relevant ämnesrelaterat ordförråd och/eller inte delar referensramar med läroboksförfattarna är luckorna i texten sannolikt fler än för läsare med ett stort och djupt ordförråd och som delar referensramar med författarna till texten (jfr Schleppegrell 2004).

Den femte kategorin av textbaserad rörlighet, ”att kritisera och/eller analysera innehållet i texten”, kräver inte bara en god förståelse av innehållet i texten, utan också att läsaren är tillräckligt trygg i sin läsarroll för att på ett självständigt sätt kunna kritisera innehållet utifrån sin läsning och sin kunskap om världen. Få läsare i studien visar en sådan grad av kritiskt förhållningssätt. Detta kan bero på frågornas utformning, men sannolikt beror det också på att många av läsarna inte har den övergripande förståelse av text som krävs.

Den låga grad av textbaserad rörlighet som de båda andraspråksläsarna B och G uppvisar (se avsnitt 8.1 och 8.2) tyder på att de fortfarande är på väg in i texten; de befinner sig med andra ord i vad Langer benämner som första fasen i sitt kunskapsbyggande (Langer 1995:16). I denna första fas använder läsaren resurser och ledtrådar både i och utanför texten för att kunna bygga kunskap och komma in i texten (jfr Langer 1995:16). Även andra läsare i gruppen, t.ex. elev J och K, får sägas befinna sig i den första fasen i delar av samtalen, när språkliga hinder i texten tvingar dem att söka ledtrådar i och utanför texten för att komma vidare (jfr Ingemansson 2007).

Andraspråksläsarna i studien är generellt i större behov av stöttning under samtalen än förstaspråksläsarna, men av resultaten framgår att olika andraspråksläsare behöver olika typ av stöttning. Elev B behöver lotsas för att komma framåt i texten, medan elev G behöver uppmuntras att gå djupare ner i texten för att lokalisera information som hen kan ha nytta av i sin tolkning. Elev J, som redan använder texten för att hitta ledtrådar och som visar att hen kan omvärdera svar, behöver främst stöttning för att kunna utveckla sina svar och för att öka sitt kritiska och analytiska förhållningssätt till texten. Elev K, som är den av eleverna i fokusgruppen som uppvisar högst grad av textbaserad rör-

lighet i fokusgruppen, behöver fortfarande stöd att utveckla helhetsförståelse och kritisk läsförståelse (jfr Haastrup 1991).

Graden av textrörlighet är även kopplad till läsarens förmåga att uttrycka sin förståelse av texten (jfr Lundberg 2010), vilket delvis förklarar andraspråkselevernas generellt lägre grad av textrörlighet. Förutom elev C har samtliga andraspråkselever endast haft några år på sig att utveckla sin svenska. Detta gäller såväl deras vardagliga språkfärdighet som deras skolrelaterade språkfärdighet, eftersom eleverna anlänt till Sverige efter skolstart. Några anlände så sen som i tonåren. Trots att samtliga andraspråkselever i undervisningsgruppen uppvisar en god muntlig språkfärdighet på svenska, svarar andraspråkläsarnas generellt ett mindre utförligt och med ett mindre varierat ordförråd än eleverna L och D, två av förstaspråkläsarna. Med andra ord kan svar som signalerar en lägre grad av rörlighet eller en bristande förståelse av innehållet istället vara uttryck för läsarens svårighet att hitta rätt ord för det hon eller han vill uttrycka. De andraspråkläsare som har utvecklat ett jämförelsevis stort ordförråd, exempelvis elev K, kan använda sin ordkunskap både för att sluta sig till förståelse av nya ord i texten och för egen produktion i samtal om texterna. Elev B, å andra sidan, som är en av de andraspråkläsare som inte har hunnit utveckla ett brett och djupt skolspråkligt ordförråd, letar ofta förgäves efter ledtrådar eftersom B:s ordförråd är alltför begränsat för att ge B tillräckligt underlag för adekvata slutsatser i fråga om okända ords betydelser och upprätta samband mellan ord i texten. Detta får B att skapa egna, många gånger inte helt relevanta samband (jfr Enström 2013, Lindberg 2011).

Andraspråkläsarna i studien läser också generellt långsammare än förstaspråkläsarna.²² Detta är inte förvånande – det gäller andraspråkläsare generellt att de läser långsammare till följd av en lägre grad av automatisering. I likhet med vad som gäller för den textbaserade rörligheten är skillnaderna vad gäller läshastighet dock stora inom gruppen andraspråkläsare (jfr Kulbrandstad 1998). Jag kan dock inte finna något samband mellan läshastighet och grad av textrörlighet, vilket bekräftar resultaten i Kulbrandstads studie av andraspråkselevs läsförståelse (1998). Eleverna B och G, som uppvisar lägst textbaserad rörlighet i fokusgruppen, läser både snabbare och med mer flyt än både eleverna J och K. Den elev i studien som läser långsammast, J, stannar också upp några gånger under läsningen för att be om hjälp med uttalet av ord. En långsammare läshastighet kan möjligen indikera en större vilja att förstå texten. Med andra ord innebär B:s jämförelsevis höga läshastighet inte nödvändigtvis

²² Störst skillnad märks i läsningen av Epos:3. I genomsnitt läser andraspråkläsarna Epos:3 på 3 minuter och 37 sekunder, och förstaspråkläsarna läser Epos:3 på 2 minuter och 56 sekunder. Elev J läser långsammast av andraspråkläsarna, 4 minuter och 12 sekunder.

att B förstår innehållet i texten när hen läser. Under samtalens gång tar B flera gånger upp vikten av att läsa texter flera gånger för att kunna förstå, och hen ber även att få repetera text under samtalet för att kunna svara på frågor (jfr Nassji 2003). Elev B kan ha utvecklat det Cummins (2008:76) kallar *discrete language skills*, dvs. en språklig kompetens som tillåter språkanvändaren att t.ex. avkoda texter och läsa flytande på sitt andraspråk utan att för den skull förstå samtliga ord och allt innehåll i texten.

Ytterligare en faktor med betydelse för textrörlighet är en textdels placering i samtalet. Eftersom ny språklig och innehållslig kunskap skapas i varje yttrande och i varje ny läsning av en kortare eller längre del av texten förändras läsarens förståelse av texten kontinuerligt. Detta bör i sin tur påverka läsarens textrörlighet i positiv riktning. Å andra sidan är de långa intensiva samtalen om texter tröttnande, inte minst för de elever som läser och talar på sitt andraspråk. Detta kan försämra förutsättningarna för textrörlighet och läsförståelse i textdelar i slutet av varje samtal.

8.5.2. Lärobokstexternas betydelse för textrörlighet

Resultaten i delstudie 2 bekräftar att en rad av de lexikogrammatiska strukturer som bygger upp språk och innehåll i läroboken Epos textdelar utgör hinder för läsande och lärande för framför allt andraspråkläsarna i studien. Elev J:s svar ”jag förstår orden men inte sammanhanget riktigt” sammanfattar den språkligt utmanande uppgiften att skapa relevanta samband i texten och visar de referentiella bindningarnas betydelse för läsförståelse.

Trots skillnader vad gäller genre och funktion i lärobokstexten finner jag inga tydliga skillnader vad det gäller elevernas textrörlighet i olika textdelar. En trolig förklaring till detta resultat är att flera av de språkliga drag som utgör hinder för förståelse i texterna uppträder i samtliga textdelar oavsett genre i läroboken, inte minst i läroboken Epos (något som diskuterades utförligare i avsnitt 6.5). Detta innebär att textrörligheten snarare tycks hänga samman med det generella ämnesspecifika språkbruket i läroboken i historia än med specifika lexikogrammatiska drag i olika genrer (jfr Schleppegrell 2004, Edling 2006). Lexikogrammatiska strukturer som förekommer generellt och frekvent i historieämnets språk och skapar problem för framför allt andraspråkläsarna i föreliggande studie är:

- ämnesspecifika ord som är relativt lågfrekventa i allmänspråket (t.ex. ord som ”herrvälde”, ”fördrag” och ”ättlingar”), liksom mer skriftspråkliga ämnesneutrala ord som förekommer generellt i mer formellt språkbruk (t.ex. ord som ”strävan”, ”expansion” och ”exploatera”)

- långa ord, som ofta ingår i komplexa nominalgrupper
- nominaliseringar, som döljer deltagare och processer
- lexikala metaforer, både som verb- och nominalgrupper
- namn på för eleverna ofta okända platser och personer
- lexikala referenser genom synonymi, hyponymi och andra semantiska relationer mellan lexikala uttryck i texten
- implicita referenser som tolkas genom inferens
- passiva konstruktioner med utelämnad agent.

Med undantag för Epos:2 byggs samtliga textdelar upp av två eller fler grafiska stycken som inte endast har olika teman och sociala deltagare utan även uppvisar lexikogrammatiska skillnader. Tillsammans kan dessa faktorer påverka läsarens förståelse av textdelarna och deras textrörlighet i antingen en positiv eller en negativ riktning. Läsarnas textbaserade rörlighet tenderar att vara högre i samtal om textpartier där ovan nämnda lexikogrammatiska strukturer är mindre frekventa, fortsättningsvis refererade till som ”lättlästa” stycken. Element från dessa ”lättlästa” stycken tenderar också att oftare uppträda i läsarnas sammanfattningar än element från mer ”svårlästa” textpartier, dvs. delar i texten med högre frekvens av de lexikogrammatiska strukturer som förtecknas ovan. Dessutom tycks innehållet i de mer ”lättlästa” partierna ofta fungera som ledtrådar när läsarna försöker skapa mening i ”svårlästa” partier, men dessa ledtrådar leder inte alltid till förväntade tolkningar.

Med andra ord innehåller alla de textdelar ur läroboken Epos som ingår i delstudie 2 både språkliga strukturer som underlättar textrörlighet och utgör utmaningar för textrörlighet och förståelse. I tabell 8:5 redovisas ett antal strukturer som under samtalen med eleverna i fokusgruppen visat sig utgöra hinder för respektive underlättat textrörligheten i respektive textdel. Tydligast avspeglar sig dessa skillnader i fråga om den textbaserade textrörligheten, men indirekt kan skillnaderna påverka samtliga tre typer av textrörlighet, dvs. textbaserad, associativ och interaktiv textrörlighet.

TABELL 8:5 Sammanställning av strukturella och språkliga drag som kan utgöra hinder respektive underlätta textrörligheten i respektive textdel i Epos.

	Epos:1	Epos:2	Epos:3	Epos:4
Strukturella och språkliga drag som kan utgöra hinder för textrörlighet	Textdelens huvudpunkter, beskrivningen av det krigiska ansiktet och definitionen av begreppet imperialism, beskrivs och definieras på ett abstrakt språk och med dolda sociala deltagare. Flera lexikala metaforer i texten	Beskrivningen och kontrasten mellan den gamla och den nya imperialismen, lämnas underförstådd	Svag koppling mellan rubrik och textdelens innehåll. Lexikal kohesion som bygger på synonymi och inferens gör det svårt att identifiera och spåra viktiga sociala deltagare, framför allt i delarna om Leopold och Kongo	Ett par av "kolonialismens följder" ges litet utrymme och är därför svåra att lokalisera. Underförstådda relationer mellan sociala deltagare. Grupper av människor representerar av sociala deltagare
Strukturella och språkliga drag som kan underlätta textrörlighet	Beskrivning av "den fredliga erövringen": känt innehåll, tydliga sociala deltagare	Namn på länder som representation för sociala deltagare	Sammanhållen lexikal kedja med tydlig lexikal kohesion i beskrivning av boer. Egennamn och konkreta element som står ut i texten	Följder som beskrivs i mer konkret ordförråd och med känt innehåll

Av tabell 8:5 framgår att språkbruket i samtliga textdelar, trots att det kan utgöra en utmaning för många av läsarna i undersökningen, på olika sätt kan underlätta textrörlighet för läsarna i studien. Även läsare med en lägre grad av textbaserad rörlighet kan t.ex. identifiera sociala deltagare som är representerade genom namn på individer eller grupper av människor, särskilt om de uppträder tidigt eller ofta i textdelen. Konkreta representationer i texterna, som guld- och diamantfyndigheterna i Epos:3, eller kartans gränser i Epos:6, liksom explicita tidsangivelser och aktivt konstruerade processer som "flyttade" i Epos:1, utgör heller inget problem för dessa läsare. Lexikogrammatiska element och strukturer som läsarna känner igen, eller tror sig känna igen, används sedan som ledtrådar för förståelse i den fortsatta läsningen.

Den textdel som utifrån den tidigare postulerade lärandevägen i historia (se

avsnitt 6.5.2) ”borde” innebära störst problem för läsarna är Epos:6 är den enda förklarande textdelen i delstudie 2, eftersom denna genre förutsätts komma sent i elevernas lärande i historieämnet. I läroboken Epos skiljer sig emellertid denna textdel (Epos:6) lexikogrammatiskt mycket lite från den redogörande textdelen Epos:3. Andelen abstrakta deltagare är lika stor i de båda textdelarna, och andelen relationella processer är till och med högre i Epos:3 än i Epos:6. En jämförelse mellan olika textdelar och genrer i läroboken Perspektiv visar dock att de lexikogrammatiska skillnaderna mellan textdelar och genrer är mycket tydligare i den senare läroboken. Den redogörande textdelen i Perspektiv innehåller en betydligt lägre andel relationella processer och abstrakta deltagare än den förklarande textdelen. Det finns därför anledning att förmoda att sambanden mellan textdelens genre och textrörlighet skulle kunna ha sett annorlunda ut om Perspektiv hade använts som underlag för samtalen med läsarna i delstudie 2 istället för Epos.

Som resultaten i kapitel 5 och 6 indikerar ger rubrikerna till textdelarna som används för delstudie 2 i olika hög grad ledtrådar till innehållet i brödtexten (se avsnitt 6.4). Eftersom rubriken ”Europa erövrar världen” förekommer på samma sida i läroboken som den inledande målningen av kung Edvard VII och soldater från kolonierna skapar dessa element tillsammans en förförståelse inför läsningen av texten. Rubrikens formulering, som upprepas i Epos:1, återkommer i svaren hos ett par av läsarna, bl.a. elev G som använder ordet ”erövrar” flera gånger under samtalen. Rubriken till Epos:3, ”The scramble for Africa”, skapar dock varken förväntningar eller förförståelse hos läsarna i studien. Istället kan rubriken och dess svenska översättning, ”rusningen efter Afrika”, snarare beskrivas som ett hinder för rörlighet i texten eftersom flera av läsarna inte tycks förstå de lexikala metaforerna på engelska respektive svenska (jfr Kulbrandstad 1998, Golden 2005).

8.5.3. Undervisningens betydelse för textrörlighet

Jag kan inte belägga några tydliga skillnader vad gäller läsarnas textrörlighet från det första till det andra samtalet, trots att eleverna fått undervisning om ämnesområdet mellan de båda samtalsserierna (se avsnitt 4.4.1). En möjlig förklaring till detta resultat är den marginella roll som läroboken verkar spela i det aktuella klassrummet. Trots lärarens medvetenhet om språkets betydelse för lärande i historia, både vad gäller elevernas förmåga att verbalisera sin förståelse och deras förutsättningar att förstå skrivna texter, erbjuds eleverna få möjligheter att utveckla sitt skriftliga skolspråk i klassrummet. Under de lektioner som jag observerar undervisningen arbetar eleverna varken i tal eller skrift med lärobokens innehåll eller språk (se avsnitt 7.1.1 och 7.1.2).

Av observationerna framgår också att kraven och förväntningarna på elevernas sätt att läsa och tala om texter skiljer sig mellan undervisningen och samtalen med mig. I undervisningen förväntas eleverna på egen hand läsa läroboken för att kunna delta i helklassamtal och för att i slutet av varje undervisningsområde kunna visa att de behärskar det aktuella ämnesinnehållet. Under de lektioner jag observerar ställs emellertid inga krav på att elevernas ska kunna delta i klassrumssamtalen. Trots det öppna och vänliga klassrumsklimatet är det samma två elever som dominerar elevernas talutrymme under lektionerna med den ordinarie läraren, medan majoriteten av eleverna lyssnar och endast bidrar med enstaka kommentarer. I samtalen är situationen en annan, eftersom varje elev individuellt utifrån lärobokstexten ombeds ta ställning till varje enskild fråga om text och innehåll. Den undervisning som genomförs mellan de två samtalsserierna tycks med andra ord inte förbereda eleverna för denna typ av läsning och textsamtal.

Flera gånger i intervjun uttrycker läraren frustration över att inte ha redskap för att stötta elever i deras språkliga och kunskapsmässiga utveckling trots att de kanske, av olika skäl, riskerar att bli underkända i historia. Ett problem i detta sammanhang som läraren tar upp i samband med elev B (se avsnitt 8.1) är att det, enligt läraren, är svårt att hjälpa elever som saknar insikt om sina svårigheter. Vikten av insikt om den egna läsförmågan som en förutsättning för att utveckla läsförståelse är också något som lyfts fram av Kulbrandstad (1998). Även om jag delar denna uppfattning, vill jag också påpeka att det kan vara svårt att skilja mellan en elevs brist på självinsikt och en vilja att dölja att man som elev inte förstår (jfr Hall 2006, 2007). Såväl en brist på insikt om den egna läsförmågan som en vilja att dölja svårigheter eller bristande (läs)förståelse kan hindra en elev från att utveckla läsförståelse och lärande, eftersom eleven i båda fallen kanske undviker att söka den hjälp och de språkliga redskap som skulle behövas.

Genom att elev B tillåts hålla en låg profil i klassrummet minskar B risken att bli avslöjad som en elev i behov av stöd, något som kanske skulle påverka B:s chanser att få det goda betyg som B, enligt läraren, strävar efter. Läraren berättar själv att B läser mycket hemma, och i samtalen framkommer det flera gånger att B tycker det är svårt både att förstå och att uttrycka sin förståelse.

Under intervjun med läraren framkommer det att läraren identifierar olika möjliga typer av stöttning för elevernas lärande. Bland annat lyfter läraren fram hur elev A klarar en uppgift med mycket gott resultat efter att ha använt Wikipedia och gjort anteckningar på sitt förstaspråk. Andra resurser som läraren uppmärksammar handlar dock främst om sänkta, eller andra, krav på elever som har svårigheter, t.ex. genom att låta sådana elever presentera uppgifter muntligt istället för skriftligt (jfr Nygård Larsson 2011).

Läraren, som i klassrummet betonar vikten av att kunna identifiera under-

förstådda perspektiv och värderingar (se avsnitt 7.1.1), är medveten om att denna förmåga är kopplad till elevernas språkliga förutsättningar. Enligt läraren uppmuntras eleverna i undervisningen alltid att betrakta skildringar av historiska skeenden ur ett kritiskt perspektiv. Under mina observationer ser jag dock inga exempel på stöttning från läraren som kan underlätta för eleverna att exempelvis identifiera de eurocentriska perspektiv i läroboken som läraren tar upp i intervjun. Utan explicit stöttning kan det emellertid vara svårt att applicera ett kritiskt förhållningssätt vid läsning av lärobokstexterna, eftersom läroboken präglas av underförstådda antaganden om världen (jfr t.ex. Hynd et al. 2004, Runblom 2006, Andersson 2010, Nordgren 2011).

Resultaten av delstudie 2 visar att textrörlighet påverkas av elevernas uppfattningar om vilka krav på förståelse som premieras i undervisningen. Under samtalen med mig rör sig elev B och G ofta ut från texten till personliga referensramar och omgivande kontext, särskilt när de inte förstår texten eller inte kan verbalisera sin förståelse. En trolig förklaring är lärarens återkommande uppmaningar till eleverna att göra jämförelser med sina egna erfarenheter och med andra tidsperioder (se avsnitt 7.1.1), vilket bör främja associativ textrörlighet och rörelse ut från texten vid textbaserad rörlighet vid läsningen. Samtliga fyra elever i fokusgruppen hänvisar i samtalen med mig till uttalade och outtalade förväntningar i undervisningen. Deras olika sätt att tala om dessa förväntningar avspeglar elevernas olika inställning till läsande och lärande. K återkommer till lärarens krav på reflektion och jämförelse inom historieämnet medan J främst talar i termer av att ”klara provet” (se avsnitt 8.3). Elev B tar gång på gång upp vikten av att se samband i historia och är mån om att svara ”rätt” på mina frågor. G:s sätt att tala om texterna tyder däremot på att G uppfattar förväntningarna på att eleverna ska göra jämförelser som en uppmuntran att lägga till egen information, även när G inte förstår visst innehåll i texter eller i undervisning (se avsnitt 8.2).

9. Avslutande diskussion

I det här kapitlet diskuterar jag inledningsvis i avsnitt 9.1 resultaten för de båda delstudierna i relation till varandra. Därefter diskuterar jag de didaktiska implikationer som resultaten kan innebära i 9.2. Avslutningsvis diskuterar jag områden för vidare studier i 9.3.

9.1. Resultaten i sammanfattning

Syftet med den här avhandlingen har varit att ge en fördjupad bild av elevers möten med lärobokstexter i historia för gymnasieskolan med särskilt fokus på elever som studerar på sitt andraspråk. De olika resultat som har genererats från de två delstudierna har redovisats och diskuterats i kapitel 5–8. I detta avsnitt kommer resultaten från de båda delstudierna att sammanfattas och diskuteras i relation till varandra.

Resultaten visar att andraspråkläsarna i min avhandlingsstudie generellt sett visar prov på en lägre grad av textbaserad rörlighet än förstaspråkläsarna, och att den associativa och interaktiva textörligheten uppvisar en annan karaktär för läsare med låg textbaserad rörlighet än för läsare med högre textbaserad rörlighet. Resultaten tyder även på att läsarnas textrörlighet är kopplad till det ämnesspecifika språkbruket i historieläroböckerna på ett mer generellt plan, snarare än till specifika lexikogrammatiska drag i de olika genrer som återfinns i historieböckerna. I kapitel 6 redovisade jag en sammanställning över potentiella språkliga utmaningar i historieämnets texter baserad på de analyser av lärobokstexter som har genomförts i studien. Resultaten från den empiriska un-

dersökningen av elevernas textrörlighet bekräftar också att dessa potentiella språkliga utmaningar verkligen utgör hinder för andraspråkläsarna i studien. I undersökningen (se särskilt avsnitt 8.5.2) identifierades följande de centrala och frekventa lexikogrammatiska drag som sådana som skapar problem för framförallt andraspråkläsarna:

- ämnesspecifika ord som är relativt lågfrekventa i allmänspråket (t.ex. ord som "herravälde", "fördrag" och "ättlingar"), liksom mer skriftspråkliga ämnesneutrala ord som förekommer generellt i mer formellt språkbruk (t.ex. ord som "strävan", "expansion" och "exploatera")
- långa ord, som ofta ingår i komplexa nominalgrupper
- nominaliseringar, som döljer deltagare och processer
- lexikala metaforer, både som verb- och nominalgrupper
- namn på för eleverna ofta okända platser och personer
- lexikala referenser genom synonymi, hyponymi och andra semantiska relationer mellan lexikala uttryck i texten
- implicita referenser som tolkas genom inferens
- passiva konstruktioner med utelämnad agent.

Fokus i avhandlingsstudien har legat på deltagarstrukturer i lärobokstexterna och på hur läsare kan identifiera och spåra det jag kallar sociala deltagare i texterna. Underförstådda deltagare, även deltagare som det så att säga finns rester av i texterna (van Leeuwen 1996) har visat sig svåra att identifiera och spåra för läsarna som t.ex. när dessa understås i passiva konstruktioner, i grammatiska metaforer och andra nominaliseringar. Detsamma gäller historiska aktörer, som t.ex. kung Leopold. I synnerhet kan dessa aktörer, som ofta förutsätts vara kända för läsaren, vara svåra att identifiera för läsare med andra kulturella och historiska kunskaper och erfarenheter än författarens. En särskilt påfallande språklig utmaning är spårningen av sociala deltagare; de flesta läsare kan, med eller utan stöttning, identifiera en enskild representation av en social deltagare som "belgarna" eller "Leopold" eller "kongoleserna", men möter hinder när de ska spåra deltagaren texten igenom eller identifiera relationer som den mellan "den infödda befolkningen" och "kongoleserna".

Flera av andraspråkläsarna i min studie har alltså svårigheter att röra sig i

texten de läser och det kan beskrivas som att de befinner sig i det Langer (1995, 2011) kallar den första fasen av textvärldsbyggande (Langer 1995:16; se även avsnitt 3.3 och 8.5). Dessa läsare är fortfarande, så att säga, på väg in i texten och letar efter ledtrådar, både i och utanför texten.

Samtliga läsare i studien använder emellertid, i högre eller lägre grad, såväl textuella som kontextuella resurser för att kunna röra sig i texterna och för att tolka innehållet i texterna. Allra tydligast är detta dock bland andraspråksläsarna, som bl.a. utnyttjar element i texten som de känner igen, t.ex. en mänsklig deltagare eller ett verb. Även innehållet i längre stycken text kan utgöra ledtrådar för att förstå andra mer svårlästa delar i texten. Utan stöttning kan emellertid dessa ledtrådar leda läsarna in i fel eller mindre relevanta tolkningsspår i sammanhanget. Exempel på kontextuella resurser som läsarna använder är egna erfarenheter och tidigare kunskap, personliga uppfattningar om vilka krav och förväntningar som ställs på dem som läsare och elever i undervisningen i historia samt stöttning under samtalen och andra ledtrådar som tillhandahålls av mig som samtalsledare. För samtliga kontextuella resurser gäller att de kan vara till hjälp för läsarna men också leda dem till oväntade och mindre relevanta tolkningar i sammanhanget (jfr Haastrup 1991, Kulbrandstad 1998).

Textens uppbyggnad av olika genrer, liksom register och lexikogrammatiska val, i en historielärobok kan påverka elevernas möjlighet att lära och träna sin förmåga att ”tänka som en historiker” (Veel & Coffin 1996, Hynd et al. 2004). Resultaten i min avhandlingsstudie visar dock att antalet genrer i läroboksmaterialet är begränsat och att läroböckerna dessutom domineras av genrer i början och mitten på lärandevägen (se avsnitt 6.5.2), nämligen redogörelser och beskrivningar. I redogörelser framställs det förgångna inom en temporal ram med en ansats till att förklara historiska skeenden, medan innehållet i beskrivningar, där både tid och orsaksrelationer generellt sett tonas ned, framställs på ett sätt som gör innehållet svårt att ifrågasätta (se även avsnitt 2.2.2 och 5.1). Genrer som bör premieras om man ser till historieämnets mål och kunskapskrav (jfr Skolverket 2010a), nämligen argumenterande genrer där olika positioner redovisas och diskuteras, är däremot mycket ovanliga i läroboksmaterialet. Likaså förekommer förklaringar, vars syfte är att lyfta fram orsaksrelationer, jämförelsevis sällan i läroboksmaterialet (jfr Ammert 2011c).

Särskilt problematiska är de stora skillnader som föreligger mellan de två läroböcker som ges ut av samma förlag, nämligen Alla tiders historia Maxi respektive Perspektiv på historia (se kapitel 5 och 6). De strukturella och språkliga skillnaderna mellan de båda läroböckerna tyder på att förlagen och författarna med dessa böcker vänder sig till olika typer av läsare, vilket i sin tur kan spegla skilda förväntningar på olika elevgruppers sätt att lära och olika förutsättningar att lära. Om språkliga och kunskapsmässiga krav och förväntningar sänks för vissa elevgrupper i skolan kan möjligheterna för dessa grupper att utveckla

förmågor som lyfts fram i skolämneshöjningsplaner och betygskriterier allvarligt försämrats. Detta påverkar inte enbart elevernas möjligheter till lärande i skolämnet historia, utan i förlängningen även deras lärande i ett mycket längre perspektiv som kritisk och analyserande deltagare i samhället (jfr Lemke 2002, Luke et al. 2011, jfr även Norlund 2009, Lilja Waltå 2011).

Det är dock viktigt att betona att läroboken endast är ett av många pedagogiska redskap för läraren, och att möjligheterna att komplettera med annat material är stora, inte minst med tanke på den mängd digitala texter av olika slag som finns att tillgå för elever och lärare idag.

Ett viktigt resultat som framkommer i min avhandling är den stora betydelse undervisningen har för elevernas sätt att tolka texterna. Detta är särskilt tydligt för de läsare som har svårt att skapa mening i texterna. Undervisningen har visat sig ha en indirekt inverkan på läsarnas textförståelse, dock inte genom att läsarna uppvisar en högre grad av textförståelse i den andra samtalsserien, dvs. efter undervisning om kolonisationen av Afrika. Istället handlar det om de enskilda läsarnas uppfattningar om vilka krav och förväntningar som ställs, och om hur de ska anpassa sina svar och tolkningar därefter (jfr Lilliestam 2013). I den undervisning jag observerade var vissa förväntningar på eleverna i historia explicita och uppenbara för eleverna, t.ex. vikten av att jämföra historiska skeenden och händelser med egna erfarenheter och dagens situation. Flera av läsarna visar prov på att de har uppfattat dessa uttalade förväntningar på ett relevant sätt genom att utnyttja personliga referensramar när de talar om läroboktexterna (se kapitel 7 och 8). Andra förväntningar och/eller krav, som förväntningar på elevernas användning av läroboken, föreföll däremot vara mindre explicita. Av elevernas svar i samtalen att döma verkade det finnas en outtalad uppfattning om att man som elev kunde klara sig genom ämnet också utan att läsa läroboken. Flera av eleverna föreföll dessutom ovana vid att tala om läroboktexterna på det sätt som skedde under samtalen.

Resultaten tyder också på att undervisningen i klassrummet domineras av muntliga uppgifter, vilket bekräftar tidigare studier om klassrumsaktiviteter mer generellt (t.ex. af Geijerstam 2006). Mönstret verkar vara att lärare och elever pratar i klassrummet och eleverna skriver och läser hemma. Den låga textförståelsen som andraspråksläsarna i min avhandlingsstudie uppvisar kan sannolikt delvis förklaras med att eleverna inte är vana vid att tala om skrivna texter på det sätt vi gör i samtalssituationen. Inte heller utgår läraren i studien från läroboktexterna under genomgångarna i klassrummet, vilket kan göra att det kan vara svårt för eleverna att se sambanden mellan innehållet i undervisningen och innehållet i läroboken. De elever som väljer att inte läsa läroboken inför prov, utan istället förlitar sig på lärarens muntliga genomgångar och anteckningar på tavlan, kan få problem med att kontextualisera innehållet. Anteckningar, symboler och teckningar på tavlan medierar elevernas lärande, och flertalet

elever i undervisningsgruppen konstaterar att de föredrar lärarens berättande framför läroboken, vilket visserligen kan hjälpa eleverna på kort sikt med att ”klara kursen”. Det är emellertid mindre sannolikt att det hjälper eleverna att på längre sikt utveckla ett adekvat skolrelaterat språk (jfr Staf 2011).

9.2. Didaktiska implikationer

Elever i skolämnet historia läser för att lära, och även om syftet med läroboksläsning i undervisningen ”bara” är att läsa en läxa som underlag för en diskussion i klassrummet är språkbruket i lärobokstexterna på många sätt nyckeln till förståelsen av ämnet. Läsandet kan fungera som bas för att utveckla de förmågor och den kunskap som ämnesplaner för historia föreskriver (Skolverket 2010a). I enlighet med syftet för skolämnet historia för gymnasieskolan ska undervisningen i historia ge eleverna förutsättningar att bl.a. utveckla

förmåga att söka, granska, tolka och värdera källor utifrån källkritiska metoder och presentera resultatet med varierande uttrycksformer. (Skolverket 2010a; se även avsnitt 2.1)

De förmågor som eleverna i historia ska ges möjligheter att utveckla förutsätter att eleverna utvecklar kritisk litteracitet, vilket i sin tur bygger på att eleverna får möjlighet att utveckla funktionell litteracitet i skolämnet (jfr Macken-Horarik 1998, Hammond & Macken-Horarik 1999). Resultaten som framkommer i min avhandling visar emellertid att elever som läser och lär historia på sitt andraspråk ställs inför stora språkliga utmaningar vid läsning av lärobokstexter. För att dessa elever ska få möjlighet att utveckla förmågan att t.ex. ”tolka och värdera källor” krävs därför en undervisning i historia som förbereder eleverna för läsning av olika typer av texter genom att tillhandahålla nödvändiga språkliga redskap. I gymnasieskolan är såväl de språkliga som kunskapsmässiga kraven höga på eleverna i samtliga skolämnen. Eleverna förväntas kunna läsa texter som i högre grad än under tidigare skolår liknar texter som experter i de olika ämnesdisciplinerna läser och arbetar med (Shanahan & Shanahan 2008, jfr Schleppegrell 2004). De konventioner för språkbruk, genreval och innehåll som enligt resultaten i min avhandling präglar lärobokstexter i historia för gymnasieskolan bör kunna användas som underlag för arbete med texter i olika genrer och med olika innehåll i skolämnet historia för att eleverna successivt ska kunna utveckla såväl en funktionell som en kritisk läsförståelse.

Undervisningen i historia för gymnasieskolan ska även, i enlighet med syftet för skolämnet historia, ge eleverna förutsättningar att utveckla ”kunskap om

bland annat tidsperioder, förändringsprocesser, händelser och personer utifrån olika tolkningar och perspektiv” (Skolverket 2010a). Som tidigare nämnts visar emellertid resultatet i min avhandling att de genrer som representeras i flera av läroböckerna i historia för gymnasieskolan inte framställer det förgångna som tolkningar av olika perspektiv och positioner. Istället framställer de snarare historia som fakta baserade på en gemensam och underförstådd syn på det förgångna. Det är därför viktigt att innehållet i lärobokstexterna, såväl i verbaltexter som visuella texter, tas upp till diskussion i undervisningen dels för att underlätta elevernas läsförståelse, dels för att lyfta fram underförstådda antaganden om världen och dolda värderingar (jfr Nordgren 2006, Eriksson 2009).

Den mängd olika erfarenheter och perspektiv på världen och beskrivningar av det förgångna som finns samlad i dagens flerspråkiga klassrum bör kunna utnyttjas som en tillgång i undervisningen i historia, där bl.a. förståelse av hur olika människor i tid och rum har använt historia lyfts fram som en viktig del i beskrivningen av skolämnet:

Historia används för att både påverka samhällsförändringar och skapa olika identiteter. Undervisningen ska därför ge eleverna möjlighet att utveckla förståelse av och värdera hur olika människor och grupper i tid och rum har använt historia, samt möjlighet att reflektera över kulturarvets betydelse för identitets- och verklighetsuppfattning. (Skolverket 2010a)

När elever får samtala om kulturarv, identitet och verklighetsuppfattningar utifrån lärobokens skildringar av det förgångna, tränar de inte bara sin förmåga att uttrycka åsikter och kunskap om ämnesinnehållet, utan stöttas också i sin utveckling av en funktionell och kritisk litteracitet.

9.3. Vidare studier

Utifrån denna studie ser jag flera olika områden som skulle behöva utforskas vidare för att ge elever med annan språklig och kulturell bakgrund än den homogent svenska mer likvärdiga förutsättningar för lärande i skolan. Först och främst vill jag betona vikten av att utöka och utveckla forskning om flerspråkiga elevers läsförståelse och förutsättningar för lärande i olika skolämnen. Därför är det också viktigt att fortsätta beforska texter och språkbruk i olika skolämnen i olika skolår. Jämförande forskning och replikering av tidigare studier på ett utökat material och/eller i nya kontexter bidrar till fördjupad förståelse och ökad generaliserbarhet, vilket är särskilt viktigt i kvalitativ forskning där varje studie bidrar med begränsade men viktiga pusselbitar i den växande bilden av ett forskningsområde.

Det är också viktigt att inte begränsa undersökningar av elevers möten med

skrivna texter till traditionella läroböcker, utan att även undersöka elevers möten med olika digitala texter i undervisningen, oavsett om det är lärobokstexter eller andra texter on-line. Det finns en risk att elever lämnas att på egen hand arbeta med digitala texter, och det är därför viktigt, inte minst ur ett andraspråksperspektiv och ett diskurskritiskt perspektiv, att empiriskt undersöka läsares användning, förståelse och förhållningssätt till dessa texter i undervisningen.

I min avhandling ligger fokus på läroböckernas verbaltexter medan elevernas möten med de visuella texterna och bildtexterna tonas ner. Eftersom verbala och visuella texter skapar en gemensam multimodal text i läroböcker är det dock viktigt att undersöka vilken roll olika modaliteter i läroböckerna spelar för både första- och andraspråksläsares läsförståelse, språkanvändning och lärande.

Inom den språkvetenskapliga teori som utgör ram för min avhandling, SFL, finns en stor mängd forskning om språk och text som ligger till grund för läroplaner, textböcker och klassrumspraktik (t.ex. Schleppegrell 2004, Martin & Rose 2005, 2008, 2012; se även avsnitt 2.2). Däremot råder det brist på den typ av empiriska studier av läsande och läsförståelse som jag har genomfört. Det finns därför behov av fler empiriska studier av läsförståelse i skolämnet historia för andra skolår liksom i andra skolämnena.

Summary

This thesis work presents a study of high school students' mediated encounters with history textbook texts – with a focus on second language readers.

Reading history textbooks entails comprehending and learning not only the subject matter but also the specific language of history (Coffin 2000, 2005, Schleppegrell 2004). In order to perform successfully in history as a school subject, Swedish high school students are expected to read texts in the field of history in an analytical and critical manner. However, difficulties in understanding written school-related texts is likely a contributing factor why many L2-students do not achieve the same marks as their L1-peers (Skolverket 2005, 2013a). These difficulties are investigated within the current body of work.

This thesis consists of two empirical studies and provides a detailed picture of multilingual students' encounters with high school history textbooks. The first empirical study examines a selected unit common in five history textbooks, and the second study analyzes the students' encounter with the textbook used in their history class.

For the first study, which examined history textbooks, the following research questions are investigated:

- Which genres can be found in history textbooks for high school?
- How can the lexical relations in terms of representations of participants in the text be characterized?
- How can the participants in the textbook texts be characterized grammatically and lexically?
- How can the participants in the textbooks text be characterized from a discourse semantic perspective?

The linguistic theory grounding the current dissertation study is Systemic-functional linguistics, SFL (Halliday 2004), from which is drawn the definition of the concept, *genre*, as a “staged goal-oriented, and purposeful social activity” (Martin 1984:25). In response to the second question, the concept of *lexical relations* refers to the relationship between lexical elements in a text and how these lexical elements relate the text to its area of focus (Eggins 2004, Halliday & Hasan 1976). The current work focuses on lexical elements representing social actors within the text, and how these social actors can be tracked throughout the text.

The last two questions revolve around the characterization of the participants in the history textbook texts. The current study differentiates between *grammatical* and *social participants*. The former term refers to a grammatical structure within SFL. The latter term, social participants, which is based on van Leeuwen (1996), is a discourse semantic term, which refers to the people that the text is about but who may not be obvious to the reader (Eggins et al. 1993).

The second study explores high school students’ mediated encounters with history textbooks, with a focus on L2-readers. Specifically, the following research questions are addressed:

- Is there any connection between the texts’ structural and linguistic features and the readers’ text movability, and if so, how can this relationship be characterized?
- What role does the representation of participants in textbook texts, lexico-grammatically and discourse-semantically, play for the readers’ text movability?
- What textual and contextual resources do the readers use to make meaning of the history textbook texts?
- Are there any differences between the readers’ encounters with the texts which can be attributed to the readers’ linguistic background, i.e. whether the students are L1- or L2- readers?

The concept of *text movability* (Edling 2006, Folkeryd 2006, af Geijerstam 2006, Liberg et al. 2010) is central to the second study and draws upon the work of Judith Langer (1995). Langer describes reading as a movement into a text world, where the reader explores a number of possibilities within and outside the text in order to make meaning of the text and to build knowledge (Langer 1995:26ff.). This movement is described by different *stances* where the reader is either moving into the text, moving within the text, or moving out

of the text. Stances are situated and individual, and can vary between a particular reader and a particular text (Langer 1995:15). The concept *text movability* is also based upon work by Luke and Freebody (1997). These researchers suggest four different roles a reader can take approaching a text, i.e. the role as a *code breaker*, a *meaning maker*, a *text user*, and/or a *text critic* (Luke & Freebody 1997:214). Then based upon this earlier work, Liberg et al. (2010) suggest three types of text movability: *text-based movability*, *associative movability*, and *interactive movability*.

Prior research relevant to the current thesis is summarized in Chapter 2. This includes research on reading comprehension with a focus on reading in a second language, research on textbooks, as well as studies on instruction and reading comprehension. This leads to Chapter 3 which presents the linguistic theory Systemic-functional linguistics - SFL, and key concepts which frame the current thesis. Furthermore, relevant theories are laid out as the basis for language use and language development (Cummins 2000, 2012, Macken-Horarik 1996, 1998). And lastly in Chapter 3, the theoretical framework for the concept of *text movability* (Langer 1995, Luke & Freebody 1997) is presented.

Chapter 4 describes the data and the methods used in the current body of work which consists of two empirical studies. For the first study a textbook unit dealing with the same historical event from five different high school history textbooks was chosen as the basis for analysis. The texts were analyzed by applying functional text analyses which included analysis of genre representation, transitivity, lexical categorization of grammatical participants, semantic relations, and lexical strings. Then as a part of the second empirical study, a group of L1 and L2 high school students from a single class were studied. Within this second study, the researcher audio-recorded conversations with students and the teacher, non-participant classroom observations were documented through field notes, and a collection of questionnaires was completed.

The empirical data for this second study was collected during two series of conversations with students, each of which was preceded by functional linguistic analyses of the textbook text which each conversation series centered upon. The first conversation series was based on a single text which had not been previously presented in the classroom and which the students were asked to read. They were then asked a relevant set of questions by the researcher. Following completion of the first conversation series, classroom observations were completed in order to create background knowledge which could be applied to interpretation of the empirical data. The second conversation series included the same text used in the first conversation series as well as an additional text from the same textbook unit. In this case, both texts had presumably been previously presented in the students' classroom as part of their normal

curriculum. Here again, a set of questions related to both texts were asked by the researcher. Following completion of the second conversation series and the classroom observations, the history teacher was interviewed.

The results from the investigation of the history textbook texts, i.e. the first empirical study, are presented and discussed in Chapters 5 and 6. Thus, the results show that the language used in the history textbooks in the current study is likely to challenge L2-readers, and that the linguistic demands increase for each genre as one moves along the learning path of history as a school subject (Martin & Rose 2005, 2008, Coffin 2005). Thus, explanatory and argumentative texts are greater challenges than recounts and accounts. However, potentially challenging lexico-grammatical and discourse semantic features are found in all the texts, regardless of genre.

The results also show that the majority of the genres represented in the five textbook units are historical accounts and descriptive genres, whereas explanatory genres are less common. Only one expository text is represented in the current body of work. Thus, Swedish high school students are not likely to encounter genres in their history textbooks that depict the past in a manner that coincides with the expectations per the national Swedish curriculum for history as a school subject (Skolverket 2010a) regarding how the students view and relate to history.

The results based upon the student encounters with history textbook texts, i.e. the second empirical study, are presented and discussed in Chapters 7 and 8. These show that all readers in the study exhibit some form of text movability, but that the readers move in varying degrees and in different manners within and between texts. The largest difference between L1- and L2- readers lies within text-based movability, where the L2- readers in the study generally demonstrate a lower degree of movability in all categories, even considering the variations between readers within the L2-group itself. The associative and interactive text movability exhibits different characteristics between readers who show a higher degree of text-based movability and readers who show a lower degree of text-based movability. For example, the latter group has a greater tendency to move out of the text and into their own frame of reference in a way that resembles associative movability, but this could also be construed as a resource for the reader to find clues in order to make meaning of challenging parts of the text. This kind of movement out of the text in search of clues to develop meaning can sometimes lead the reader to unexpected interpretations of the text. In regards to the interactive text movability of L2- readers, the reader relates the text to their own reading to a greater extent than to how the text can be perceived by other readers. Regardless, the readers are cognizant of the role the author plays for the textbook texts.

The focus in the study has been on grammatical and social participants in

the textbook texts, and how readers can identify and track social participants in the texts. Hidden and implied participants have proven to be difficult to identify and track for the L2-readers. The same applies to historical actors who are assumed to be known to the reader by the author, but who can be difficult to identify for readers with cultural and historical knowledge and experiences which differ from the author's.

There are no significant differences found within the current study in terms of readers' text movability in different genres within the text unit. This means that text movability appears to be related to the general subject-specific language used in the history textbook (Schlepppegrell 2004) rather than to the specific lexico-grammatical features related to different genres. Specific vocabulary-related features, lexico-grammatical structures, lexical relations, implicit references, and passive clause construction with an omitted agent, have all been shown to challenge the L2-readers in the current study.

The results exhibit no apparent difference in the readers' text movability observed between the first and second conversation series. One possible explanation for this result is the marginal role the textbook appears to play in the classroom. Despite the teacher's awareness of the importance of language learning in history, both in terms of the students' ability to verbalize their understanding and their ability to comprehend written texts, students are offered few opportunities to develop their school-related language and reading comprehension. Thus, the results of the second study lead one to conclude that text movability is influenced by students' perceptions of the teacher's expectations of their understanding of the school subject.

Lastly, in Chapter 9, the results from the two empirical studies are summarized and discussed in relation to each other. Also, didactic implications for this study are presented and areas for future work are suggested.

All readers in the study use, to a greater or lesser degree, both textual and contextual resources to move in and out of the texts and to interpret the contents of the texts. Most notably however, is how L2-readers use elements they recognize in the text as clues to make meaning of text they do not understand. However, both textual and contextual clues can lead readers to unexpected interpretations of the text. Examples of contextual resources that readers use are their own experiences and prior knowledge, their interpretations about the demands and expectations placed upon them as readers and learners in the teaching of history, and scaffolding during the conversations and other clues provided by the moderator (Haastrup 1991, Kulbrandstad 1998).

A significant result that emerges from the current thesis is the importance which instruction has on the readers' interpretations of the texts. This is particularly evident for those readers who have difficulty making sense of the texts. The instruction has been shown to have an indirect effect on readers' text mo-

bility, by the individual reader's perceptions of the expectations, and how they should adapt their responses and interpretations to these expectations. Certain expectations of students in history were explicit and obvious to the students based upon the instruction, for example the importance of comparing historical events and events from the students' own experiences. Several readers demonstrate that they have understood these explicit expectations in a relevant way by exploiting personal frames of reference when they talk about textbook texts. Other expectations however, such as expectations of how to make use of the textbook, appeared to be less explicit.

Källor

Material

Almgren, Hans, Arne Löwgren & Börje Bergström 2002. *Alla tiders historia Maxi*. Malmö: Gleerups.

Hermansson Adler, Magnus 2007. *Historien omkring oss A*. Stockholm: Liber

Nyström, Hans & Örjan Nyström 2001. *Perspektiv på historien A*. Malmö: Gleerups utbildning.

Sandberg, Robert, Per-Arne Karlsson, Karl Molin & Ann-Sofie Ohlander 2000. *EPOS HISTORIA*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Skrutkowska, Karin, Jan Stattin, Gunnar T. Westin & Torbjörn Norman 1997. *Människan genom tiderna. A-kursen*. Stockholm: Natur & Kultur

Litteratur

- Aamotsbakken, Bente 2006. Sammenheng i tekster – hvor ble den røde tråden av? I: Maagerø, Eva & Elise Seip Tønnessen (red.), s. 47–64.
- Aamotsbakken, Bente 2009. Identitet gjennom lesing. I: Knudsen, Susanne V., Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), s. 215–233.
- Aamotsbakken, Bente 2010. In: Helgason, Þorsteinn & Simone Lässig (eds), s. 61–80.
- Achugar, Mariana & Mary Schleppegrell 2005. Beyond connectors. The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education* 16, s. 298–318.
- Ajagán-Lester, Luis 1997. *Afrikaner i svenska skoltexter 1768–1920*. (Studies in educational sciences 31.) Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Ajagán-Lester, Luis 2011. ”Vi/dem”. Afrikaner och etniska gränsdragningar i svenska skoltexter (1768–1959). I: Carlson, Marie & Kerstin von Brömssen (red.), s. 255–280.
- Albrechtsen, Dorte, Birgit Henriksen, Inger M. Mees & Erik Poulsen (eds) 1998. *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*. Odense: Odense University Press.
- Albrechtsen, Dorte, Kirsten Haastrup & Birgit Henriksen 2008. *Vocabulary and Writing in a First and Second Language*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Ammert, Niklas (red.) 2011a. *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ammert, Niklas 2011b. Om läroböcker och studiet av dem. I: Ammert, Niklas (red.), s. 25–41.
- Ammert, Niklas 2011c. Ett innehåll förmedlas. I: Ammert, Niklas (red.), s. 259–273.

- Andersson, Nils 2010. Intercultural Education and the Representation of the Other in History Textbooks. In: Helgason, Þorsteinn & Simone Lässig (eds), s. 33–59.
- Andersson, Pia & Yvonne Halleson 2012. Textrörlighet och kohesion i textsamtal. Gymnasieelever talar om texter i svenska och historia. I: Chrystal, Judith-Ann & Maria Lim Falk (huvudred.), *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Genre*. Stockholm: Stockholms universitet, s. 17–28.
- Askeland, Norunn 2006. Metaforar i fagtekstar og lærebøker. I: Maagerø, Eva & Elise Seip Tønnessen (red.), s. 88–108.
- Atkinson, Dwight 2002. Towards a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal* 86, s. 525–545.
- Atkinson, Dwight (ed.) 2011. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York/London: Routledge.
- Bakhtin, Mikhail M. 1981. *The dialogic imagination*. Utg. av Michael Holquist. Austin: Texas University Press.
- Bensoussan, Marscha & Batia Laufer 1984. Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading* 7, s. 15–32.
- Bernhardt, Elizabeth 2003. Challenges to reading research from a multilingual world. *Reading Research Quarterly* 38, s. 112–117.
- Bernhardt, Elizabeth 2005. Progress and Procrastination in Second-Language Reading Research. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, s. 133–150.
- Bernstein, Basil 1964. Elaborated and Restricted codes. Their Social origins and some Consequences. *American Anthropologist* 66, s. 55–69.
- Bernstein, Basil 1999. Vertical and Horizontal Discourses: an Essay. *British Journal of Sociology of Education* 20, s. 157–173.
- Bjar, Louise (red.) 2006. *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Björkvall, Anders 2009. *Den visuella texten*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 40.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Burns, Anne & Caroline Coffin (eds) 2001. *Analysing English in a Global Context. A Reader. Teaching English Language Worldwide*. London/New York: Routledge.
- Carlson, Marie & Kerstin von Brömssen (red.) 2011. *Textkritisk pedagogik. Genus och etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Carrell, Patricia L. & Joan C. Eisterhold 1988. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: Carrell, Patricia L., Joanne Devine & David E. Eskey (eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge etc.: Cambridge University Press, s.73–92.
- Carver 1994. Percentage of unknown vocabulary words in a text as a function of the relative difficulty of the text. Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior* 26, s. 413–437.
- Carver, Ronald P. 2003. The Highly Lawful Relationships Among Pseudoword Decoding, Word Identification, Spelling, Listening, and Reading. *Scientific Studies of Reading* 7, s. 127–154.
- Cerdán, Raquel, Tomás Martínez, Eduardo Vidal-Abarca, Ramiro Gilabert, Laura Gil & Jean-François Rouet 2008. Search and Comprehension Processes in Learning from Text. In: Rouet, Jean-Francois, Richard Lowe & Wolfgang Schnotz (eds), *Understanding Multimedia Documents*. New York: Springer, s. 121–147.
- Chall, Jeanne S., Vicki A. Jacobs & Luke E. Baldwin 1990. *The Reading Crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Christie, Frances & Beverly Derewianka 2008. *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Coffin, Caroline 2000. *History as Discourse. Construals of Time Cause and Appraisal*. <www.library.unsw.edu.au/~thesis/adt-NUN/uploads/approved/adt-NUN20010920.110615/public/01front.pdf> Hämtat 14 juli 2013.

- Coffin, Caroline 2004. Learning to Write History: The Role of Causality. *Written Communication* 21, s. 261-289.
- Coffin, Caroline 2005. Constructing and giving value to the past. An investigation into secondary school history. In: Christie, Francis (ed.), *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*. London: Continuum International, s. 196-230.
- Coffin, Caroline 2006a. *Historical Discourse*. London/New York: Continuum.
- Coffin, Caroline 2006b. Learning the language of school history. The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of curriculum studies* 38, s. 413-429.
- Collier, Virginia P. & Wayne P. Thomas 2004. The Astounding Effectiveness of Dual Language for All. *NABE Journal of Research and Practice* 2, s. 1-20.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång. En modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naucér, Kerstin (red.), s. 86-107.
- Cummins, Jim 2008. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Brian Street & Nancy H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education., Volume 2: Literacy*. 2nd ed. New York: Springer, s. 71-83.
- Cummins, Jim 2012. The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing* 25, s. 1973-1990.
- Damber, Ulla 2010. *Reading for Life. Three Studies of Swedish Students' Reading Development*. (Linköping Studies in Behavioural Science 149.) Linköping: Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning.

- Doheny-Farina, Stephen & Lee Odell 1985. Ethnographic Research on Writing. Assumptions and Methodology. In: Odell, Lee & Dixie Goswami (eds), *Writing in Non-academic Settings*. New York/London: The Guildford Press, s. 503–535.
- Droop, Mienke & Ludo Verhoeven 2003. Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly* 38, s. 78–103.
- Edling, Agnes 2006. *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. (Studia Linguistica Upsaliensia 2.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Eggs, Suzanne 2004. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- Eggs, Suzanne, Peter Wignell & James R. Martin 1993. The discourse of history. Distancing the recoverable past. In: Ghadessy, Mohsen (ed.), *Register Analysis*. London/New York: Pinter Publishers, s. 75–109.
- Englund, Boel 2006. *Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning*. (Underlagsrapport till läromedelsprojektet, nov 2006.) Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Englund, Boel 2011. Vad gör läroböcker? I: Ammert, Niklas (red.), s. 279–294.
- Enström, Ingegerd 2004. Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), s. 171–196.
- Enström, Ingegerd 2013. Att undervisa om ord. En studie av lärares behov, förutsättningar och kunskapsutveckling i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), s. 169–196.
- Eriksson, Yvonne 2009. *Bildens tysta budskap. Interaktion mellan bild och text*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Fairclough, Norman 1995. *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.

- Fairclough, Norman 2003. *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London/New York: Routledge.
- Fang, Zhihui, Mary Schleppegrell & Beverly Cox 2006. Understanding the Language demands of schooling. Nouns in Academic registers. *Journal of literacy research* 2, s. 247–273.
- Fang, Zhihui & Mary Schleppegrell 2008. *Reading in Secondary Content Areas. A Language-Based Pedagogy*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Folkeryd Wiksten, Jenny 2006. *Writing with an attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. (Studia Linguistica Upsaliensia 5.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Folkeryd, Jenny Wiksten, Åsa af Geijerstam & Agnes Edling 2006. Textrollighet – hur elever talar om egna och andras texter. I: Bjar, Louise (red.), s. 169–188.
- Franker, Qarin 2011. *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. (Doktorsavhandlingar i Språkdidaktik/ Dissertations in Language Education 1.) Stockholm: Stockholms Universitet.
- Gee, James Paul 1998. What is literacy? In: Vivian Zamel & Spack, Ruth (eds), *Negotiating Academic Literacies. Teaching and Learning Across Languages and cultures*. Hove, UK: Psychology Press, s. 51–59.
- Gee, James Paul 2001. Reading as situated language. A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44, s. 715–725.
- Gee, James Paul 2002. Literacies, Identities, and Discourses. In: Schleppegrell, Mary J. (ed.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 159–175.
- Gee, James Paul 2008. *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. 3rd ed. London/New York: Routledge.

- af Geijerstam, Åsa 2006. *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. (Studia Linguistica Upsaliensia 3.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Gibbons, Pauline 2002. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline 2006. *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London/New York: Continuum.
- Golden, Anne 1984. Fagord og andre ord i o-fagbøker for grunnskolen. I: Hvenekilde, Anne & Else Ryen (red.), "Kan jeg få ordene dine, lærer?". Oslo: Cappelen, s. 170–175.
- Golden, Anne 2005. *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Avhandling för dr.philos.graden. Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Golden, Anne 2009. *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. 3 uppl. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grabe, William & Fredricka L. Stoller 1997. Reading and vocabulary development in a second language. A case study. In: Coady, James, & Thomas Huckin (eds), *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 98–122.
- Grabe, William & Fredricka L. Stoller 2002. *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education.
- Haastrup, Kirsten 1991. *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words*. Tübingen: Günther Narr.
- Haastrup, Kirsten & Birgit Henriksen 2000. Vocabulary Acquisition. Acquiring depth of knowledge through network building. *International Journal of Applied Linguistics* 10, s. 221–240.
- Hakuta, Kenji, Yuko Goto Butler & Daria Witt 2000. *How Long Does It Take English Language Learners To Attain Proficiency?* University of

California Linguistic Minority Institute, s. 1–28. < <http://escholarship.org/uc/item/13w7m06g#page-1>>. Hämtat 24 september 2013.

- Hall, A. Leigh 2006. Anything but lazy. New understandings about struggling readers, teaching, and text. *Reading Research Quarterly* 41, s. 424–426.
- Hall, A. Leigh 2007. Understanding the Silence. Struggling Readers Discuss Decisions About Reading Expository Text. *The Journal of Educational Research* 100, s. 132–141.
- Halldén, Ola 1997. Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research* 27, s. 201–210.
- Halliday, Michael A. K. 1993. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5, s. 93–116.
- Halliday, Michael A. K. 2004. *An introduction to functional grammar*. 3rd ed., revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Arnold.
- Halliday, Michael A. K. 2007. On the concept of “educational linguistics”. In: Weber, Jonathan (ed.), *The collected works of M.A.K. Halliday. Vol. 9: Language and Education*. London: Continuum, s. 354–367.
- Halliday, Michael A. K. & Ruqaiya Hasan 1976. *Cohesion in English*. London/New York: Longman.
- Halliday, Michael A. K. & Ruqaiya Hasan 1989. *Language, context, and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday Michael A. K. & Christian M. I. M. Matthiessen 1999. *Construing Experience through meaning. A language-based approach to cognition*. London/New York: Cassell.
- Hammond, Jennifer & Mary Macken-Horarik 1999. Critical Literacy. Challenges and Questions for the ESL Classrooms. *Tesol Quarterly* 33, s. 528–544.

- Harniss, Mark K., Shirley V. Dickson, Diane Kinder & Keith L. Hollenbeck 2001. Textual problems and Instructional solutions. Strategies for enhancing learning from published history textbooks. *Reading and Writing Quarterly* 17, s. 127–150.
- Hartsmar, Nanny 2001. *Historiemedvetande. Elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan Malmö.
- Hasan, Ruqaiya & Geoff Williams (eds) 1996. *Literacy in Society*. New York: Longman.
- Helgason, Þorsteinn 2010. Critical Thinking and the Textbook in History. An Odd Couple? In: Helgason, Þorsteinn & Simone Lässig (eds), s. 163–184.
- Helgason, Þorsteinn & Simone Lässig (eds) 2010. *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. Göttingen: V & R Unipress.
- Henriksen, Birgit 1995. Hvad vil det sige at kunne et ord? Ordförståelse og ordbeherskelse. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpedagogik* 1, s. 12–18.
- Hetmar, Vibeke 2009. Faglig læsning og skrivning i skolen. Diskurser, positioneringar og rekontekstualisering. I: Knudsen, Susanne V., Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), s. 33–48.
- Hill, Monika & Batia Laufer 2003. Type of task, time-on-task, and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41, s. 87–106.
- Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 37.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hyland, Ken 2003. Genre-based pedagogies. A social response to process. *Journal of Second Language Writing* 12, s. 17–29.
- Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) 2004. *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) 2013. *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth & Tommaso Milani 2012. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: Hyltenstam, Kenneth, Monica Axelsson & Inger Lindberg (red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012.) Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 17–134.
- Hynd, Cynthia, Jodi Patrick Holschuh & Betty P. Hubbard 2004. Thinking like a historian. *Journal of Literacy Research* 36, s. 141–176.
- Hyon, Sunni 1996. Genre in Three Traditions. Implications for ESL. *TESOL Quarterly* 30, s. 693–722.
- Hägerfeldt, Gun 2004. *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. (Malmö Studies in Educational Sciences 11.) Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Ingemansson, Mary 2007. *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för humaniora.
- Johns, Ann M. (ed.) 2002. *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johnsen, Egil Børre 1998. *Kunskapens texter. Jakten på den goda läroboken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Juhlin Svensson, Ann Christine 2000. *Nya redskap för lärande. Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Kamali, Masoud 2006. Skolböcker och kognitiv andrafiering. I: Kamali, Masoud & Lena Sawyer (red.), *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Fritzes.

- Karlsson, Klas-Göran 2011. Läroboken och makten – ett nära förhållande. I: Ammert, Niklas (red.), s. 43–61.
- Kern, Richard 2000. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Keys, Carolyn 1999. Language as an Indicator of Meaning Generation: An Analysis of Middle School Students' Written Discourse About Scientific Investigations. *Journal of Research in Science Teaching* 36, s. 1044–1061.
- Kleve, Bodil & Sylvi Penne 2012. Cross-curricularity in a literacy perspective. Contrast, confrontation and metalinguistic awareness. *International Journal of Educational Research* 55, s. 48–56.
- Knudsen, Susanne V., Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.) 2009. *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus.
- Koda, Keiko 1994. Second language reading research. Problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics* 15, s. 1–28.
- Koda, Keiko 2005. *Insights in Second Language Reading. A Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kouns, Maria 2010. *Inga IG i Kemi A. En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk*. (Malmö studies in educational sciences. Licentiate dissertation studies 2010:15.) Malmö: Malmö högskola.
- Kramer-Dahl, Anneliese, Peter Teo & Alexius Chia 2007. Supporting knowledge construction and literate talk in Secondary Social Studies. *Linguistics and Education* 18, s. 167–199.
- Kramsch, Claire (ed.) 2002. *Language, Acquisition and Language Socialization. Ecological perspectives*. London/New York: Continuum.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen 2006. *Reading images. The grammar of visual design*. 2nd ed. London/New York: Routledge.
- Kulbrandstad Iversen, Lise 1998. *Lesing på et andrespråk – en studie av fire innvandrerdommers lesing av lærobokstekster på norsk*. (Acta humaniora Oslo 30.) Oslo: Scandinavian University Press.

- Kulbrandstad Iversen, Lise 2003. *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Källgren, Gunnel 1979. *Innehåll i text. En genomgång av faktorer av betydelse för texters innehåll, uppbyggnad och sammanhang*. (Ord och stil 11.) Lund: Studentlitteratur.
- Källström, Roger & Inger Lindberg (red.) 2011. *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 14.) Göteborg: University of Gothenburg.
- Langer, Judith 1995. *Envisioning Literature. Literary Understandings and Literature Instruction*. Language and Literacy Series. Newark, DE: International Reading Association.
- Langer, Judith 2005. *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, Judith A. 2011. *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York, NY: Teachers College Press.
- Laufer, Batia 1997. The lexical plight in second language reading. Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. *Second Language Vocabulary Acquisition. A rationale for pedagogy*, s. 20–34.
- Laufer, Batia & Jan Hulstijn 2001. Incidental vocabulary acquisition in a second language. The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22, s. 1–26.
- Lemke Jay L. 2002. Language development and identity. Multiple timescales in the social ecology of learning. In: Kramsch, Claire (ed.), s. 68–87.

- Lesaux, Nonie K. and Esther Geva with Keiko Koda, Linda S. Siegel & Timothy Shanahan 2008. Development of Literacy in Second-Language Learners. In: August, Diane & Timothy Shanahan (eds), *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners. Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. New York, NY/Oxon OX: Taylor and Francis, s. 27–59.
- Liberg, Caroline 2001. Svenska läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv. Möjligheter och begränsningar. I: Naucclér, Kerstin (red.), s. 108–128.
- Liberg, Caroline 2006. Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar i olika skolämnen. I: Bjar, Louise (red.), s. 133–167.
- Liberg, Caroline, Jenny Wiksten Folkeryd, Åsa af Geijerstam & Agnes Edling 1999. Elevers möte med skolans textvärldar. *ASLA Information* 25, s. 40–44.
- Liberg, Caroline, Jenny Wiksten Folkeryd, Agnes Edling & Åsa af Geijerstam 2002. Students' encounter with different texts in school. In: *Proceedings from the Third Nordic Workshop on Written Language*. (Working papers 50.). Lund: Lund University, Department of Linguistics.
- Liberg, Caroline, Åsa af Geijerstam & Jenny Wiksten Folkeryd 2010. *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilliestam, Anna-Lena 2013. *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences 345.) Göteborg: Göteborgs universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lilja Waltå, Katrin 2011. *Läroböcker i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och deras modelläsare*. (Malmö studies in educational sciences. Licentiate dissertation series 2011:23.) Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Lindberg, Inger 2006. Med andra ord i bagaget. I: Bjar, Louise (red.), s. 57–92.

- Lindberg, Inger 2011. Språk för lärande i en mångspråkig skola. I: Eklund, Solweig (red.), *Lärarkyrkans interkulturella dimensioner*. (Forskning om undervisning och lärande 6.) Stiftelsen SAF och Lärarförbundet, s. 6–29.
- Lindberg, Inger 2013. Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), s. 481–518.
- Lindberg, Inger & Kenneth Hyltenstam 2012. Flerspråkiga elevers språkutbildning. I: Olofsson, Mikael (red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, s. 28–51.
- Lindberg, Inger & Sofie Johansson Kokkinakis (red.) 2007. *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. (Rapporter om svenska som andraspråk, ROSA, 8.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Lozic, Vanja 2010. *I historiekansons skugga. Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. (Skrifter med historiska perspektiv 11.) Malmö/Lund: Malmö högskola, Lunds universitet.
- Luke, Allan, Karen Dooley & Annette Woods 2011. Comprehension and content. Planning literacy in low socioeconomic and culturally diverse schools. *Australian Education Research* 38, s. 149–166.
- Luke, Allan & Peter Freebody 1997. Shaping the Social Practices of Reading. In: Muspratt, Sandy, Allan Luke & Peter Freebody (eds), s. 185–225.
- Lundahl, Bo 1998. *Läsa på främmande språk. Om autentiska texter, kreativ läsning och läsförmågans betydelse för språkinläringen*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar 2010. *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, Ingvar & Monika Reichenberg 2008. *Vad är lättläst?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

- Lyngfelt, Anna 2013. Om andraspråkslevers läsning av skönlitterära texter och textproduktion. I: Skjelbred, Dagrunn & Aslaug Veum (red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 151–165.
- Løvland, Anne 2006. Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring. I: Maagerø, Eva & Elise Seip Tønnessen (red.), s. 109–125.
- Maagerø, Eva & Elise Seip Tønnessen (red.) 2006. *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Macken-Horarik, Mary 1996. Literacy and learning across the curriculum. Towards a model of register for secondary school teachers. In: Hasan, Ruqaiya & Geoff Williams (eds), s. 232–278.
- Macken-Horarik, Mary 1998. Exploring the requirements of critical school literacy. A view from two classrooms. In: Frances, Christie (ed.), *Literacy and Schooling*. London, UK: Routledge, s. 74–103.
- Macken-Horarik, Mary 2002. “Something to shoot for”. A Systemic Functional Linguistics Approach to Teaching Genre in Secondary School Science. In: Johns, Ann M. (ed.), s. 17–42.
- Macken-Horarik, Mary 2005. Tools for promoting literacy development in TESOL classrooms. Insights from systemic functional linguistics. *TESOL in Context* 15, s. 15–23.
- Macken-Horarik, Mary, Kristina Love & Len Unsworth 2011. A grammatics ‘good enough’ for school English in the 21st century. Four challenges in realising the potential. *Australian Journal of Language and Literacy* 34, s. 9–23.
- Magnusson, Ulrika 2011. *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Magnusson, Ulrika 2013. Skrivande på ett andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), s. 633–660.

- Malmbjær, Anna 2013. Att skriva i skolämnet historia. I: Ludvigsson, David (red.), *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken*. (Aktuellt om historia 2013:2.), s. 49–69.
- Mann, William C. & Sandra A. Thompson 1988. Rhetorical Structure Theory. Toward a functional theory of text organization. *Text* 8, s. 243–281.
- Martin, J. R. 1984. Language, Register and Genre. In: Christie, Frances (ed.), *Children Writing. A Reader*. Geelong, Vic.: Deakin University Press, s. 21–29.
- Martin, J.R. 1991. Nominalization in science and humanities: Distilling knowledge and scaffolding text. In: Ventola, Eija (ed.), *Functional and systemic linguistics: approaches and uses*. Vol. 55. Berlin: Walter de Gruyter, s. 307–337.
- Martin, J. R. & David Rose 2005. Designing Literacy Pedagogy. Scaffolding asymmetries. In: Ruqaiya Hasan, Christian Matthiessen & Jonathan Webster (eds), *Continuing Discourses on Languages. A functional perspective, Vol. 1*. London: Equinox, s. 251–280.
- Martin, J. R. & David Rose 2007a. *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. 2nd ed. London: Continuum.
- Martin, J. R. & David Rose 2007b. Interacting with Text. The role of dialogue in learning to read and write. *Foreign Languages in China* 4, 1–20.
- Martin, J. R. & David Rose, 2008. *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R. & David Rose 2012. *Learning to write, reading to learn. Genre, Knowledge & Pedagogy in the Sydney School*. Suffolk, UK: Equinox.
- Martin, J. R. & Ruth Wodak (eds) 2003. *Re/reading the past. Critical and functional perspectives on time and value*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins,

- McDonough, Jo & Steven McDonough 2001 *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.
- Moje Birr, Elizabeth, Kathryn McIntosh, Ciechanowski, Katherine Kramer, Lindsay Ellis, Rosario Carrillo & Tehani Collazo 2004. Working toward third space in content area literacy. An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly* 39, s. 38–70.
- Muspratt, Sandy, Allan Luke & Peter Freebody (eds) 1997. *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Nassaji, Hossein 2003. Vocabulary Learning from Context. Strategies, knowledge sources, lexical inferencing and their relationship with success in L2. *TESOL Quarterly* 37, s. 645–670.
- Nassaji, Hossein 2007. Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension. A Need for Alternative Perspectives. *Language Learning* 57, suppl. 1, s. 79–113.
- Nation, I. S. Paul 2001. *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Naucér, Kerstin (red.) 2001. *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma och Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Nokes, Jeffery D., Janice A. Dole & Douglas J. Hacker 2007. Teaching High School Students to use Heuristics While Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology* 99, s. 492–504.
- Nordgren, Kenneth 2006. *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. (Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete 3.) Karlstad: Karlstads universitet.
- Nordgren, Kenneth 2011. Interkulturella perspektiv i historieläroböcker. In: Ammert, Niklas (red.), s. 139–156.

- Norlund, Anita 2009. *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, läsare och nationella prov.* (Göteborg studies in Educational Sciences 273.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nygård Larsson, Pia 2011. *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass.* (Malmö Studies in Educational Sciences 62.) Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Nygård Larsson, Pia 2013. Text, språk och lärande i naturvetenskap. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), s. 579–604.
- Nyström, Catharina 2001. *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning.* (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 32.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Ohlander, Ann-Sofie 2010. *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia. En granskning på uppdrag av delegationen för jämställdhet i skolan.* (SOU 2010:10.) Stockholm: Fritzes.
- Oliviera, Luciana C. 2010. Nouns in History. Packaging Information, Expanding Explanations, and Structuring Reasoning. *The History Teacher* 43, s. 191–203.
- Olvegård, Lotta 2006. *Vad händer i skolans historieböcker? En undersökning om innehåll och språkliga strukturer i lärobokstexter i historia.* D-uppsats i svenska som andraspråk. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket
- Olvegård, Lotta 2011. Språkliga val i lärobokstexter i historia. I: Carlson, Marie & Kerstin von Brömssen (red.), s. 281–306.
- Patel, Runa & Bo Davidsson 2003. *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, Monica 1995. *Att på svenskarnas språk förstå Sverige. Invandrarelever och språket i gymnasiets SO-böcker.* (Meddelanden från Institutionen för Svenska Språket 10.) Göteborg: Göteborgs universitet.

- Reichenberg Carlström, Monika 1998. *Koherens, röst och läsning på ett andraspråk*. (Rapporter om svenska som andraspråk, ROSA, 2.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Reichenberg, Monika 2012. Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt. *Acta Didactica* 6, s. 1–24.
- Rosengren, Karl Erik & Peter Arvidson 2002. *Sociologisk metodik*. Malmö: Liber.
- Rothery, Joan 1989. Learning About Language. In: Hasan, Ruqaiya & J. R. Martin (eds), *Language Development. Learning Language, Learning Culture. Meaning and Choice in Language. Studies for Michael Halliday*. (Advances in discourse processes volume XXII.) Norwood NJ: Ablex, s. 199–256.
- Rothery, Joan 1996. Making changes. Developing an educational linguistics. In: Hasan, Ruqaiya & Geoff Williams (eds), s. 86–123.
- Runblom, Harald 2006. *En granskning hur etnisk tillhörighet framställs i ett urval av läroböcker. Underlagsrapport till skolverkets rapport 285: I enlighet med skolans värdegrund*. Stockholm: Skolverket.
- SAG = Telemann, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Schleppegrell, Mary J. 2001. Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education* 12, s. 431–459.
- Schleppegrell, Mary J. & Mariana Achugar 2003. Learning language and learning history. A functional linguistics approach. *TESOL Journal* 12, s. 21–27.
- Schleppegrell, Mary J. 2004. *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, Mary J., Mariana Achugar & Teresa Otéiza 2004. The grammar of history. Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly* 38, s. 67–93.

- Schleppegrell, Mary, & Luciana C. de Oliveira 2006. An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes* 5, s. 254–268.
- Schmitt, Norbert 2008. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12, s. 329–363.
- Schüllerqvist, Bengt 2005. *Svensk historiedidaktisk forskning*. (Vetenskapsrådets Rapportserie 2005:9.) Uppsala: Uppsala Ord & Form.
- Selander, Staffan 1988. *Lärobokskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan 1995. Research on Pedagogic Texts. An Approach to the Institutionally and Individually Constructed Landscapes of Meaning. In: Skyum-Nielsen, Peder (ed.), *Text and Quality*. Copenhagen: Scandinavian University Press/Universitetsforlaget, s. 152–169.
- Sellgren, Mariana 2011. *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genrer i SO*. Licentiatuppsats i tvåspråkighetsforskning. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia 2008. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents. Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review* 78, s. 40–59.
- Shanahan, Timothy & Cynthia Shanahan 2012. What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders* 32, s. 7–18.
- Skolverket 2000. Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet historia i gymnasieskolan. SKOLFS 2000:60. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2005. *Elever med utländsk bakgrund. En sammanfattande bild*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2006. *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. (Rapport 285.) Stockholm: Skolverket/Fritzes.

- Skolverket 2010a. Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena. SKOLFS 2010:261. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2010b. *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap.* (Rapport 352.) Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Skolverket 2013a. *Statistik och utvärdering.* <<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik/grundskola/beskrivning-av-statistiken/fa-nyinvandrade-elever-klarar-grundskolan-1.200983>>. Hämtat 3 juli 2013.
- Skolverket 2013b. *PISA 2012. 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap.* (Rapport 398.) Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Skolverket 2013c. *Nyanlända elever i fokus.* Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Snow, Catherine 2002. *Reading for Understanding. Toward a research and development program in reading comprehension.* Santa Monika, CA etc.: RAND.
- Soto Huerta, Mary Esther 2012. Guiding Biliteracy Development. Appropriating Cross-Linguistic and Conceptual Knowledge to Sustain Second-Language Comprehension. *Bilingual Research Journal* 35, s. 179–196.
- Staf, Susanne 2011. *Att lära historia i mellanstadiet. Undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema.* (Mins 61.) Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Svensson, Ann-Christine 2011. Hur används läroboken? I: Ammert, Niklas (red.), s. 295–315.
- Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- Thompson, Geoff 2004. *Introducing Functional Grammar.* 2nd ed. London: Arnold.

- Thomas, Wayne & Virginia P. Collier 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. (NCBE Resource Collection Series no 9.) Washington DC: George Washington University.
- Thomas, Wayne P. & Virginia P. Collier 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Torvatn, Ann Charlotte 2004. *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen – en studie av fire lærebokstekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. (Høgskolen i Hedmark rapport 13.) Høgskolen i Hedmark, Institutt for språk og kommunikasjonsstudier.
- Tsui, Amy B. M. 1996. Reticence and anxiety in second language learning. In: Bailey, Kathleen M. & David Nunan (eds), *Voices from the language classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 145–167.
- Unsworth, Len 1999. Developing critical understanding of the specialized language of school science and history texts. A functional grammatical perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 42, s. 508–521.
- Van Leeuwen, Theo 1996. The representation of social actors In: Hasan, Ruqaiya & Geoff Williams (eds), s. 33–71.
- Vaurio, Leena 1998. *Lexical Inferencing in Reading English on the Secondary Level*. (Jyväskylä studies in education, psychology and social research 145.) Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Veel, Robert & Coffin, Caroline 1996. Learning to think like an historian. The language of secondary school History. In: Ruqaiya Hasan & Geoff Williams (eds), s. 191–231.
- Viberg, Åke 2004. Lexikal utveckling i ett andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), s. 197–220.
- Wang, Mint-Te & Rebecca Holcombe 2010. Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Education Research Journal* 47, s. 633–662.

- Webb, Stuart & Anna C.-S. Chang 2012. Vocabulary Learning through Assisted and Unassisted Repeated Reading. *Canadian Modern Language Review* 68, s. 267–290.
- Wesche, Marjorie Bingham & T. Sima Paribakht 2000. Reading Based Exercises in Second Language Vocabulary Learning. An Introspective Study. *The Modern Language Journal* 84, s. 196–213.
- Wesche, Marjorie Bingham & T. Sima Paribakht 2010. *Lexical Inferencing in a First and Second Language. Cross-linguistic Dimensions*. Bristol etc.: Multilingual Matters.
- White, Joanna, & Patsy M. Lightbown 1984. Asking and answering in ESL classes. *Canadian Modern Language Review* 40, s. 228–244.
- Wignell, Peter, 1994. Genre Across the Curriculum. *Linguistics and Education* 6, s. 355–372.
- Wineburg, Samuel S. 1991. On the Reading of Historical Texts. Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal* 28, s. 495–519.
- Wood, David, Jerome Bruner & Gail Ross 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, s. 89–96.
- Yule, George 2010. *Explaining English Grammar*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zhang, Lawrence Jun 2000. Metacognition in L2 Reading Literacy Acquisition. The Case of Ten Chinese Students Learning to Read EFL. In: Brown, Adam (ed.), *English in South East Asia '99. Developing Multiliteracies*. Singapore: Nanyang Technological University, s. 83–96.
- Zhang, Lawrence Jun 2002. Exploring EFL Reading as a Metacognitive Experience. Reader Awareness and Reading Performance. *Asian Journal of English Language Teaching* 12, s. 65–90.
- Zhang, Lawrence Jun & Suaini Bin Anual 2008. The Role of Vocabulary in Reading Comprehension The Case of Secondary School Students Learning English in Singapore. *RELC Journal* 39, s.51–76.

Bilagor

Bilaga 1: Textdelar i läroboken Epos

Textdelar ur läroboken Epos Historia som användes som underlag i textsamtalen i delstudie 2 (se kapitel 7 och 8).

Epos:1 (Sandberg, et a. 2000:210)

EUROPA ERÖVRAR VÄRLDEN.

1870-1914

Tiden efter 1870 var en tid då Europa erövrade världen. Denna erövring hade två ansikten. Det ena var fredligt. Fattiga europeiska bönder och arbetare flyttade till nya kontinenter, framför allt den nordamerikanska, på jakt efter jord och arbete. Det var nu de enorma vidderna mellan Mississippi och Klippiga bergen lades under plogen.

Den europeiska erövringens andra ansikte var desto mer krigiskt. Under perioden 1870 till 1900 fördes 120 miljoner människor i Afrika och Sydostasien in under europeiskt kolonialvälde. Mer än hälften av dessa blev brittiska undersåtar. Denna strävan efter militärt och politiskt herravälde brukar kallas imperialism.

Epos:2 (Sandberg, et al. 2000:221)

Den nya imperialismen

I Europa var det enade Tyskland den nya starka makten. Men Tyskland var bara starkt i den egna världsdelen. Nu började Tyskland sträva efter att liksom Storbritannien också bli en världsmakt med ett imperium på andra sidan havet. Också det enade Italien hade ambitioner av det slaget.

Till dem slöt sig ett annat nytt land i Europa, Belgien, som brutit sig loss från Nederländerna först 1830. Dessa tre nya europeiska statsbildningar var alla med i spetsen för det som brukar kallas den nya imperialismen. Men modellen för denna nya imperialism hade redan skapats av just Storbritannien.

Epos:3 (Sandberg, et al. 2000:223f.)

”The scramble for Africa”

I Afrika tog sig den nya imperialismen alldeles särskilt brutala och genomgripande uttryck.

Fram till omkring år 1870 hade i huvudsak endast Afrikas kuster blivit erövrade av européer. Undantag från detta var Algeriet, som annekterats av Frankrike år 1830, liksom nuvarande Sydafrika.

I Sydafrika hade holländare, tyskar och franska hugenotter levt ända sedan 1600-talet. De tre folkgruppernas ättlingar smälte samman till ett folk. De kallades boer och deras språk afrikaans. På den sydafrikanska högslätten hade boerna bildat självständiga republiker, Transvaal och Oranjefristaten. Men på 1870- och 1880-talen upptäcktes stora guld och diamantfyndigheter i områden som behärskades av boerna. Britterna ville då från Kapkoloniutvidga sitt välde norrut. De förde två krig med boerna och erövrade vid sekelskiftet deras båda republiker.

I övrigt var Afrika söder om Sahara ganska oberört av europeisk expansion. Men med början på 1870-talet delade några europeiska länder upp praktiskt taget hela kontinenten mellan sig, och exploaterade dess materiella och mänskliga tillgångar. På engelska brukar detta kallas för ”The Scramble for Africa” (rusningen efter Afrika).

Kung Leopold av Belgien tillhörde de första i rusningen efter Afrika. Genom ombud ingick Leopold år 1879 mängder av fördrag med afrikanska hövdingar som överlämnade ett jätteområde till Leopolds privata företag, som kallades

Internationella Kongoassociationen. Innebörden i en sådan ”försäljning” var inte klar för afrikanerna, som inte tillämpade individuell äganderätt av jord.

I Leopolds Kongo blev de ekonomiska vinsterna jättelika. Det var framför allt två saker belgarna var ute efter – elfenben och gummi. För att komma över detta utnyttjade de hänsynslöst den infödda arbetskraften. För kongoleserna blev det belgiska väldet en katastrof. Mellan åren 1885 och 1908 minskade befolkningen från tjugo till tio miljoner.

Epos:6 (Sandberg et al. 2006:226)

Kolonialismens följder

Européernas herravälde i Afrika och Asien blev ganska kortlivat. Hundra år senare, år 1970, var så gott som alla tidigare kolonier åter fria stater.

Kolonialismens följder har diskuterats mycket. Indirekt kunde kolonialmakterna lägga grunden för frigörelse och enande. Den brittiska förvaltningen av Indien som en enda sammanhängande koloni hade gjort det lättare att bilda ett enat land. Britternas herravälde hade givit indierna en gemensam fiende att förena sig mot.

I Afrika förändrades kartan radikalt. De europeiska kolonialmakterna hade delat upp Afrika mellan sig med raka streck på kartan utan några som helst hänsyn till afrikanerna. Nästan varje ny gräns delade ett eller flera afrikanska folk i två delar. Efter frigörelsen blev dessa onaturliga gränser kvar. De är ett besvärligt arv från kolonialtiden för afrikanerna.

I många kolonier fördrevs den inhemska befolkningen från lönsamma jordbruksmarker. Där anlade européerna egna storjordbruk.

I stora delar av Afrika hade kvinnorna sedan långt tillbaka i tiden i stort sett ensamma stått för allt jordbruksarbete. Männen hade jagat. När européerna ville ha skatteinkomster och råvaror tvangs männen att ge sig av till gruvorna och arbeta där till svältlöner. Familjerna splittrades. Kvinnor som ensamma familjeförsörjare är fortfarande ett normalt inslag i Afrika.

Bilaga 2: Basfrågor i samtalsserie 1

Basfrågor till textdelar i samtalsserie 1 i delstudie 2 (se kapitel 7 och 8).

Uppvärmningsfrågor:

1. Vad tycker du om historia?
2. Beskriv en typisk historielektion.
3. Berättad vad du gör när du får en läxa i läroboken i historia.
4. Är det viktigt att förstå vad som står i läroboken i historia?

Inledningsfrågor:

1. Vad kan du om imperialism?
2. Titta på inledningsbilden. Vad har den med imperialism att göra tycker du?

Frågor till Epos:1:

1. Var det något du inte förstod i texten? Var det något som var svårt i texten?
2. Vad är viktigt i texten?
3. Vad menar författaren med ”erövringen hade två ansikten”?
4. Varför skiljer man mellan två olika typer av erövring? Vilka var de två erövringarna?
5. Kan en erövring vara fredlig?
6. Vad menar man med ”lades under plogen”? Hur kan man säga det på ett annat sätt?
7. Var i texten finns det exempel på att erövringen av Afrika var krigisk?
8. Vilket land var det största kolonialväldet?
9. Var ser man det i texten?
10. Vad menar författaren med ”denna strävan efter ..
11. Vet du vad imperialism är nu?

Frågor till Epos:2

1. Var det något du inte förstod i texten?
2. Vilka länder är viktiga?
3. Vad är det de olika länderna strävar efter?
4. Man talar om den nya imperialismen – vilken är den gamla?

Frågor till Epos:3

1. Var det något du inte förstod i texten?
2. Låtsas att du berättar för en kompis som inte läst texten vad den handlar om.
3. Vem/vilka handlar texten om?
4. Vad gör de?
5. Var texten lättare/svårare/lik lätt/lik svår som de första texterna?
6. Vad är viktigast att lära sig i texten?
7. Hur gör författaren för att man ska veta vad som är viktigt?
8. Vad betyder rubriken?
9. Varför har man valt just den rubriken?
10. Förklara vad första meningen betyder.
11. Varför står den meningen först i texten?
12. Berätta om boerna, vilka de är och var de bor.
13. Titta på mening 9-12: vad händer här?
14. Mening 13: vad vill författaren säga med den?
15. Vilka länder delade upp Afrika mellan sig?
16. Vad gjorde kung Leopold?
17. Var det han gjorde bra för afrikanerna/européerna?
18. I vilket afrikanskt land var han?
19. I mening 21 står ordet ”försäljning” med citat-tecken – varför?
20. De fyra sista meningarna; vad är det författarna berättar där?
21. Varför blev det belgiska väldet en katastrof för kongoleserna?
22. Varför minskade befolkningen (vilka är den) med 10 miljoner?
23. Handlar texten om det som står först i texten? (får man exempel på detta i texten?)
24. Ger författaren en bra bild av vad som hände i Afrika?
25. Handlar texten om det man tror att den ska handla om när man läser rubriken?

Bilaga 3: Basfrågor i samtalsserie 2

Basfrågor till textdelar i samtalsserie 2 i delstudie 2 (se kapitel 7 och 8).

Inledningsfråga till samtalet:

- Kommer du att ha nytta av det du lärt dig om Kolonisationen i Afrika tror du?

Frågor till Epos:1

1. Erövringen har ”två ansikten” – vad menar författaren?
2. Vem erövrade Amerika?
3. Vem erövrade Afrika?
4. Kan du förklara vad meningen ”Under perioden 1870 till 1900 fördes 120 miljoner människor i Afrika och Sydostasien in under europeiskt kolonialvälde” betyder?
5. Vad är imperialism?

Frågor till Epos:6:

1. Var det något som var svårt i texten?
2. Vad handlar texten om?
3. Vilken av dessa tre rubriker skulle passa bäst till texten tycker du?
4. Afrikas onaturliga gränser
5. Det korta herrväldet över Afrika.
6. Kolonialismens följder.
7. Varför tycker du den rubriken passar bäst?
8. Vad betyder rubriken Kolonialismens följder?
9. Vilka följder hittar du i texten?
10. Var hittar du dem?
11. Hur gör författaren för att hjälpa dig hitta dem?
12. Vilken mening är viktigast i dessa två stycken? (stycke 3 och 5)
13. Vilka följder är negativa? Positiva?
14. Vem gör något i stycke 3, 4 och 5?
15. Vad gör de?
16. Vilka ord visar vad de gör?
17. Européerna nämns fyra gånger i texter; är det samma européer författarna pratar om varje gång?
18. Förklara med egna ord uttrycken:
 - Arbeta till svältlöner...
 - Förändrades radikalt...

