



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

*Självständigt arbete 15 hp*

## Läsbarhet i läromedel

*En innehållsanalys av läromedel i SO för årskurs 7-9  
utifrån systemisk – funktionell lingvistik*



Författare: Janni Andersson

Handledare: Johanna Salomonsson

Examinator: Frida Blomberg

Termin: Ht-2018

Ämne: Svenska som andraspråk

Nivå: Grundnivå

Kurskod: 2SSÄ2E

Titel på engelska: Readability in textbooks. A systemic functional linguistic analysis of social science textbooks for upper secondary school

## Sammandrag

I studien undersöktes meningar som innehöll begreppet demokrati i tre läromedel i SO för årskurs 7-9, med syftet att undersöka kontexterna kring begreppet demokrati. Systemisk – funktionell lingvistik användes som metod för att klargöra hur texterna konstruerade processer och deltagare, samt texternas metafunktionella strukturer. I studien mättes även läsbarhetsindex, långa ord, meningslängd och nominaliseringar för att se vilket av läromedlen som lämpade sig bäst i undervisning för svenska som andraspråkselever.

Resultatet visade att läromedlen skilde sig åt vad gäller abstraktionsgrad trots att LIX-värdet inte skilde sig markant. Det visade sig även att tydlig struktur som rubriksättning, korta stycken och ett intresseväckande innehåll sammanföll med en mer lättillgänglig och konkret text, som anknöt till elevernas repertoar.

## Nyckelord

Läsbarhetsanalys, metafunktionella strukturer, Systemisk – funktionell lingvistik, andraspråkselever, skolspråk, vardagsspråk, läromedel, SO, demokrati.

## Innehåll

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Syfte och frågeställning</b> .....	<b>1</b>
<b>3 Teoretisk bakgrund</b> .....	<b>2</b>
3.1 Läroboken som genre.....	2
3.2 Läsbarhet.....	3
3.3 Textens tre metafunktioner.....	5
3.3.1 Den textuella strukturen .....	5
3.3.2 Den ideationella strukturen .....	6
3.3.3 Den interpersonella strukturen.....	9
<b>4 Tidigare forskning</b> .....	<b>10</b>
<b>5 Metod och material</b> .....	<b>11</b>
5.1 Val av undersökningsmetod .....	12
5.2 Urval och avgränsningar .....	12
5.3 Undersökningsmaterial .....	13
5.4 Genomförande.....	13
5.5 Bearbetning av material och analysmetod .....	14
5.6 Forskningsetiska aspekter .....	14
5.7 Reliabilitet och validitet .....	14
<b>6 Analys och resultat</b> .....	<b>15</b>
6.1.1 Den textuella strukturen .....	15
6.1.2 Den ideationella strukturen .....	17
6.1.3 Den interpersonella strukturen.....	22
<b>7 Diskussion</b> .....	<b>23</b>
7.1 Metoddiskussion.....	23
7.2 Resultatdiskussion .....	24
7.3 Slutsatser.....	25
7.4 Vidare forskning.....	26
<b>8 Referenser</b> .....	<b>26</b>
8.1 Läromedel.....	26
8.2 Litteratur .....	27

# 1 Inledning

Trots att elever med svenska som andraspråk i många avseenden har ett väl fungerande vardagsspråk kan den skolrelaterade ordkunskapen vara bristande. Ofta som ett resultat av att eleverna måste lära sig skolspråket långt innan de fullt har utvecklat sitt andraspråk (Lindberg, Johansson Kokkinakis, Järborg & Holmegaard 2007). Att utveckla ämnesundervisningens specialiserade språk tar mellan fem och tio år, en färdighet som är nödvändig för högre studier.

Skolspråket innefattar, till skillnad från det vardagliga talet, betydligt fler lågfrekventa ord och komplexa grammatiska konstruktioner. En av de stora utmaningarna med att utveckla ett skolspråk blir därför att förstå skillnaderna mellan tal – och skriftspråk (Cummins, 2017).

Skriftspråket är inte ett modersmål för någon och det måste erövrats av alla skolelever, men de elever som inte har fått möta undervisningsspråket i tidig ålder, bland annat elever med ett annat modersmål än svenska, har en längre väg att gå i utvecklingen av det abstrakta skolspråket (Lindberg m.fl. 2007)

Övergången från vardagligt språkbruk till vetenskapligt språkbruk kan för elever med andra modersmål än svenska bli särskilt problematisk på grund av att dessa elever ofta har sämre tillgång till ”modeller för skolrelaterat språkbruk utanför skolan” (Lindberg m.fl. 2007).

Läroboksspråket som kantas av abstraktion och ämnesspecifika ord upplevs ofta som svårt och främmande för många elever oavsett bakgrund, samtidigt kan inte alla skolans svåra texter bytas ut mot lättlästa varianter. Eleverna behöver tränas i att läsa olika texter med olika grad av abstraktion för att de ska utvecklas.

För att undersöka läromedels läsbarhet används i den här studien systemisk – funktionell lingvistisk metod för att analysera texternas begriplighet, hur de metafunktionella strukturerna ser ut och hur processer och deltagare konstrueras.

## 2 Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att analysera tre läromedel i SO utifrån hur begreppet *demokrati* uttrycks i sin omedelbara kontext. Som analysunderlag används två tryckta läromedelsböcker i samhällskunskap varav den ena är särskilt utformad för andraspråkselever i grundskolans årskurs 7-9, medan den andra riktar sig till den ordinarie undervisningen i årskurs 7-9. Det tredje läromedlet är digitalt, i form av en undervisningsfilm om demokrati, även den riktad till ungdomar i årskurs 7-9. Målet

med analysen är att jämföra de tre läromedlens meningsuppbyggnader där ordet *demokrati* förekommer, hur meningarna är konstruerade rent grammatiskt och hur de skiljer sig åt vad gäller förklaringarna till begreppet *demokrati*. För detta tillämpas en analys baserad på SFL (Halliday, 2004). De frågeställningar som uppsatsen bygger på är följande:

1. Hur förklaras begreppet demokrati och dess avledningar i läromedlen?
2. Hur ser de metafunktionella strukturerna ut i läromedlens texter och hur konstrueras processer och deltagare i läromedlens meningar?
3. Sägers en analys av ovanstående frågeställningar något om vilket av läromedlen som är mest lämpligt i SVA-undervisning?

## **3 Teoretisk bakgrund**

### **3.1 Läroboken som genre**

Lärobokstexter kan ställa till problem för elever trots att samma elever verkar fungera bra i vardagliga samtalssituationer. Svårigheterna gäller skolspråket överlag, men likt faktatexter i till exempel historia och naturorienterade ämnen, innehåller samhällskunskapsböcker flera svåra och abstrakta ämnesspecifika begrepp som till exempel *parlamentarism*, *regering* och *riksdag*. Innehållet kan upplevas främmande för andraspråkselever eftersom texterna till största delen rör det svenska samhället och svenska förhållanden, en värld som kan uppfattas tillhöra de vuxna och myndigheter från en annan kultur (Långström & Virta, 2016, s. 122). Tidigare forskning lyfter bland annat samhällskunskapsläroböckerna som speciellt svåra i en studie om elevers förhållningssätt till skolans texter (Halleson, 2011). Studien återkommer i kapitel 3.

De direkta språkliga skillnaderna som eleverna stöter på i mötet med skriven text i läromedelsböcker, utmärker sig i skillnaden mellan vardagsspråk och skolspråk. Ett sätt att beskriva relationen mellan vardagsspråk och skolspråk är att urskilja tre språkdomäner; en vardagsdomän, en specialiserad domän och en reflexiv domän. Den reflexiva lyfts tydligt fram i kurs-och ämnesplaner där den kommer till uttryck genom begreppen *reflektera* och *kritiskt granska* – två begrepp som är lika återkommande som viktiga, och som speglar skolans uppgift att fostra eleverna till demokratiska medborgare (Skolverket, 2011, s. 36). För att förklara skillnaderna mellan de tre språkliga domänerna kan man beskriva vardagsdomänens roll i undervisning som

inledningen av ett nytt arbetsområde. Ofta sker denna genom en muntlig dialog mellan lärare och elev om elevernas förkunskap i ämnet. Skolspråket knyts då till muntligt språk med vardagliga exempel. I den specialiserade domänen arbetar man med det som är specifikt för ämnet och arbetsområdet, vilket betyder att skriftspråket står i fokus. Till sist reflekterar både lärare och elever över ämnets innehåll och granskar dess texter kritiskt i den reflexiva domänen.

Att enbart behärska vardagsspråket räcker inte för att fullt ut kunna inhämta nya ämneskunskaper och lära på sitt andraspråk. Andraspråkselever har inte förvärvat den språkliga och kulturella basen i samma utsträckning som modersmålstalare har. Därför tar det längre tid för dem att utveckla skolspråket. Det tar nämligen upp till åtta år för andraspråksinlärare att nå upp till modersmålstalets nivå och att utveckla skolspråket, eftersom de måste utveckla vardagsspråket samtidigt (Skolverket, 2011, s. 39). De elever som har skolans språk som modersmål utökar sitt ordförråd och sina färdigheter varje år, medan elever som lär sig skolspråket som ett andraspråk måste ”springa snabbare mot ett rörligt mål” (Cummins, 2017, s. 53).

### **3.2 Läsbarhet**

De två faktorer som distinkt skiljer skolspråket från vardagsspråket är nominaliseringar och nominalgrupper. Nominalisering, att förvandla verb till substantiv, har ett mycket viktigt syfte, nämligen att strukturera informationen av abstrakta begrepp (Gibbons, 2010, s. 89). Exempel på nominaliseringar är *återanvändning* från verbet *återanvända* och *konsumtion* från verbet *konsumera*. Nominaliseringar förknippas snarare med skriftspråk än med talspråk och förekommer främst i formella sammanhang och i skoltexter, varför förmågan att använda och förstå nominaliseringar utvecklas mycket sent i barnets språkutveckling. Även svenskfödda elever börjar använda den här typen av språklig form relativt sent i sina texter, runt årskurs 6-7, även om de behärskar modersmålet (Gibbons, 2010, s. 91). Anledningen till att nominaliseringar är en ännu större utmaning för andraspråkselever beror på att de först måste lära sig ett ämnesspecifikt ord innan de kan formulera denna typ av språklig konstruktion. Det är viktigt att påpeka att det finns flera termer för begreppet nominaliseringar såsom verbalsubstantiv, substantivering och grammatiska metaforer vilka beskrivs synonymt i litteraturen. I den här studien används termen nominaliseringar konsekvent för att undvika missförstånd.

Nominalgrupper består i sin tur av utbyggda grupper av ord som refererar till ett substantiv, dvs. fraser som ofta består av långa informationstunga sekvenser av ord, som egentligen handlar om en enda sak. Exempel på en nominalgrupp är ”Fossiliet av en jättepingvin, *Icadyptes salasi*, ett skräckinjagande djur med en 18 cm lång näbb, kraftiga vingar och en kraftig hals” (Gibbons, 2010). Kombinationen av nominalgrupper och nominaliseringar bidrar till skriftspråkets höga densitet när det gäller avancerade och ämnesspecifika texter (Gibbons, 2010, s. 96). Skriftspråkets komplexitet med nominalgrupper och nominalfraser visar att litteracitet handlar om betydligt mer än bara avkodning och förståelse, då det även innebär att lära sig det ämnesspecifika språk som dominerar skolspråket.

Långa ord, som substantivkomposita t.ex. ”domstolsbeslut” eller ”rättsäkerhet”, kan upplevas som krångliga att avkoda för eleverna, detsamma gäller lågfrekventa ord, dvs. ord som inte förekommer frekvent i det vardagliga talet och facktermer, dvs. ämnesspecifika termer och begrepp. Om de främmande orden förklaras eller om betydelsen framgår av sammanhanget underlättar det läsningen. Om meningarna däremot är konstruerade av flera bisatser eller om huvudordet i subjektet och predikatet delas av långa inskott som t.ex. tunga satsadverbial, försvåras läsningen. Referensbindningen kan också vålla problem om syftningarna är vaga, eller om okända referenter förs in som om de vore kända för läsaren. Textens överskådlighet underlättas av rubriksättning, styckeindelning och kursiverade nyckelord. Om texten svarar mot läsarnas egna intressen och erfarenheter och drar in läsaren i ett samspel, genom att till exempel ge konkreta anvisningar om hur de kan använda sig av informationen, är det lättare för läsaren att ta till sig innehållet (Hellspong, 2012, s. 87).

För att mäta en texts läsbarhet används ofta LIX, ett mätinstrument som indikerar hur pass begriplig en text är. Dock finns det viss kritik mot LIX eftersom det till exempel endast mäter antalet långa ord i en text utan att värdera innehållets komplexitet. Meningarnas genomsnittliga längd avslöjar inte hur komplex meningen är rent innehållsmässigt eftersom långa ord skiljer sig enormt vad gäller graden av abstraktion, struktur och frekvens. LIX kan trots detta vara användbart i en ytlig bedömning av en texts tillgänglighet (Arnbak, 2010, s. 49).

Elever med svag läsförståelse karaktäriseras av att de kan avkoda orden de läser i en text förhållandevis väl, däremot förstår de inte *vad* de läser. Eftersom lärande i skolan till stora delar bygger på att eleven hämtar information från till exempel tryckta läroböcker blir det problematiskt för dessa elever. Att misslyckas med att förstå texter

vid flera upprepande tillfällen kan få stora konsekvenser för eleven. Många utvecklar en negativ självbild som följd av sin bristande läsförståelse och läsningen förknippas med ängslan och oro inför att misslyckas. Resultatet blir att elevens ordförråd blir begränsat, språket torftigare och begreppsbyggnaden bristande. I längden kan det komma att påverka även övriga skolämnen (Reichenberg, 2014, s. 12).

### **3.3 Textens tre metafunktioner**

Den systemisk – funktionella grammatiken utgår från språkets förmåga att skapa betydelse i kommunikationen människor emellan (Halliday, 2004). Enligt den funktionella grammatiken sker språkets betydelseskapande genom tre olika metafunktioner:

1. Den *interpersonella* metafunktionen öppnar upp för möjligheter att söka kontakt med andra människor och förhålla sig till dem.
2. Den *ideationella* metafunktionen beskriver människors erfarenheter av världen runt omkring.
3. Den *textuella* metafunktionen skapar samband mellan olika bitar av information genom att strukturera informationen som förmedlas.

Den interpersonella och den ideationella metafunktionen är de två mest grundläggande strukturerna för att beskriva en texts språkhandlingar medan den tredje textuella metafunktionen snarare anses som en hjälpfunktion till de två första (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 18). Vidare kommer metafunktionerna beskrivas i termerna textuell, ideationell och interpersonell struktur eftersom att det är så de omnämns i både Hellspong (2001) och Holmberg & Karlsson (2006).

#### **3.3.1 Den textuella strukturen**

För att analysera den textuella strukturen, eller med andra ord den språkliga formen, utgår man från orden till meningarna och sedan till helheten. Man rör sig alltså nerifrån och upp genom texten, från textens lexikon till textens bindningar. Varierande ordklasser kan vara mer eller mindre frekventa i en text beroende på vad texten vill förmedla. Är det till exempel gott om varierande substantiv i en text kan de förknippas med en vetenskaplig kod som ”fångar in världen i ett finmaskigt system av väl avgränsade kategorier” (Hellspong, 2001, s. 25-26). Sammansättningar är en viktig



textuell struktur i många innehållstunga texter med starkt fokuserat innehåll, vilket förklaras genom att ord som har en särpräglad betydelse ofta är längre än ord som har en mer allmän innebörd (Hellspong, 2001, s. 27). Nominaliseringar, dvs. avledningar från verb som genom en ändelse förvandlas till substantiv, är också en textuell struktur som är vanligt förekommande i innehållstunga, vetenskapliga och intellektuella texter och gör en text mer koncentrerad och abstrakt. Om en processbetydelse omskapas eller uttrycks som ett ting snarare än en händelse har den packats in, betydelsen stuvats om och deltagaren har försvunnit. En textuell struktur som nominaliseringar är kännetecknande för vetenskapliga och intellektuella texter. Eftersom abstraktionsnivån höjs genom att processbetydelsen förändras, kan en sådan text uppfattas som svår (Karlsson, 2012, s. 31-32).

Vidare i den textuella strukturen analyseras syntaxen, alltså hur orden är sammanfogade i fraser, satser och meningar. Nominalfraser i texter har till exempel lätt en tendens att bli långa på grund av dess bestämmningar och attribut. En vänstertung mening med ett omfattande fundament innebär att tyngre och mer invecklad information placeras först i meningen, vilket gör den mer svårläst än en högertung mening, eftersom huvudinnehållet i stället placeras efter verbet med den viktiga informationen om meningens struktur (Hellspong, 2001, s. 29).

En annan viktig del av den textuella strukturen är textens bindningar, dvs. hur textens ord ”syftar på eller refererar till samma eller besläktade företeelser i den värld som texten handlar om” (Hellspong, 2001, s. 29). Referenterna kan vara av flera olika slag, därför kan till exempel två språkligt skilda uttryck ha samma referent. Två uttryck kan även fungera som delar av ett gemensamt meningsfält och då handlar det om delidentitet. Ett sådant exempel kan vara orden *sociologi* och *sociologer*. Det är vanligt att använda sådana överskärningar mellan besläktade betydelser för att skapa band mellan referenterna. Det finns även exempel på aningen lösare förbindelser mellan ord eller uttryck där läsaren själv lämnas att se sambandet och *associera* det ena begreppet till det andra. Andra exempel på textbindningar är tematiska bindningar, dvs. tema – rema och konnektivbindningar, dvs. bindeord som till exempel *men*, *när*, samt *och*.

### **3.3.2 Den ideationella strukturen**

Den ideationella metafunktionen rör en texts språkliga uttryck för att beskriva världen, med andra ord handlar den om hur språket används för att beskriva erfarenheter eller för att skapa dem. Den bild som läsaren får av texten beror därför på vad författaren väljer

att lyfta fram i texten och hur det beskrivs (Halleson, 2012, s. 40-41). Mer specifikt beskrivs språkhandlingarna i den ideationella strukturen på följande sätt (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 73):

Med hjälp av språket benämner vi vad som händer eller hur något förhåller sig, och vilka som är inblandade – vem som är vad, hur och var någon gjort något, vems något är och så vidare. Navet som dessa beskrivningar byggs upp kring är *processen*, dvs. det att någonting sker: utförs eller händer, uppfattas, sägs eller är. Till processerna kopplar vi *deltagare*, dvs. de som deltar i eller berörs av det som sker, och *omständigheter*, ungefär kringinformation: sådant som *var*, *när* och *hur* något *sker*.

I den funktionella grammatiken gör man skillnad på processer som sker i den fysiska världen utanför, och mentala processer som sker i den mentala medvetandevärlden inombords. De fyra processer som används för att beskriva världen är: materiella, mentala, verbala och relationella processer (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 78). De materiella processerna, som hör till den vanligaste processtypen, kännetecknas av att de skapar en förändring i den fysiska världen och ofta kräver någon typ av energi, dvs. att någon eller något gör någonting. Förstadeltagaren som kopplas till den materiella processen kallas för *aktör* och den eventuella andradeltagaren kallas för *mål*. *Målet* är den deltagare som processen berör eller påverkar. I passiva satser däremot är aktören ofta struken medan målet ofta är uttryckt, som t.ex. ”Huset repareras” (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 80). I materiella processer är det även möjligt att ytterligare en andradeltagare kan förekomma, den kallas för *mottagaren* och kännetecknas av att den drar nytta av processen. Ofta uttrycks den av nominalgrupper eller prepositionsfraser.

De mentala processerna karakteriseras av att de utspelar sig på ett inre, symboliskt plan. Till skillnad från de materiella processerna skildras skeendet på ett icke märkbart sätt utanpå, och sker främst på insidan och upplevs av *någon*. Förstadeltagaren i en mental process kallas för just *upplevare* och andradeltagaren, det som upplevs, kallas för fenomen. Berättelser och romaner innehåller ofta många mentala processer eftersom det ofta anses viktigt att skildra huvudpersonens inre upplevelser (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 86). Mentala processer beskriver tankegångar och sinnesintryck, beslutande eller planerande, känslor eller önskningar (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 86- 87). Ett exempel på en mental process är till exempel ”Anna *vet* (...)”.

Relationella processer beskriver hur saker och ting förhåller sig. Till skillnad från de materiella processerna krävs normalt ingen energi eller synbar förändring. Det som

en relationell process gör är att beskriva relationen mellan två deltagare, eller *en* deltagares existens. Attributiva relationella processer beskriver någon eller någons egenskaper, eller vad någon eller något består av. I den attributiva processen hör deltagarrollerna *bärare* och *attribut*, där den sistnämnda är andradeltagaren. En attributiv relationell process är t.ex. ”Bilen är *röd*”. Identifierande relationella processer pekar ut eller ger någon eller något en etikett och- eller en identitet. Hit hör förstadedeltagaren *utpekad* och andradeltagaren *värde*. Ett exempel på en identifierande relationell process är ”Klaras bil var *den snabbaste*” (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 89). En tredje relationell processtyp kallas för den *existentiella* och har bara en deltagare, *den existerande*. Exempel på existentiella processer är *finns*, *står* och *existerar*. Relationella processer beskriver hur saker och ting hänger ihop, hur ting eller varelser är beskaffade, eller vilka olika typer av ett visst fenomen som existerar. Förenklat utmärker sig relationella processer genom att de sorterar, klassificerar och beskriver, därför är de vanliga i faktatexter (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 90).

Verbala processer handlar om kommunikation och innebär att någonting sägs. De liknar mentala processer eftersom att de uttrycker symboliska skeenden. Skillnaden är dock att de verbala processerna uttrycker yttre och språkligt formulerade skeenden, medan mentala uttrycker inre symboliska förlopp. Därmed gränsar de verbala processerna även till de materiella (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 94). Förstadedeltagaren i den verbala processen kallas för *talare*. Vad gäller andradeltagaren rör det sig om tre tänkbara alternativ, *lyssnare*, *utsaga* och *talmål*. *Lyssnaren* är den som tar emot yttrandet, t.ex. ”Hon förklarade *för honom*”. *Utsaga* är själva yttrandet som t.ex. ”Hon sa *hej*”, och *talmål* är målet för yttrandet, t.ex. ”Oppositionen kritiserade *regeringen*” (min kursivering), (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 94-95).

Hela konstruktionen med deltagare och eventuella omständigheter bidrar till att skapa mening i en text (Karlsson, 2012, s. 24). Processerna och deltagarna är centrala i en texts konstruktion när den beskriver världen. Textens vinkel och perspektiv beror på valet av process. Materiella processer konstruerar till skillnad från relationella processer en högre grad av dynamik eftersom de förändrar något i den yttre världen. Processer och deltagare utgör med andra ord kärnan i satsen (Karlsson, 2012, s. 26-27).

Vidare är det intressant att analysera textens modalitet i den ideationella strukturen, alltså relationen mellan påståenden i texten och den värld som texten framställer. En *faktisk* modalitet innebär att propositionen gör anspråk på att stå för ett faktum i textens värld. Den präglas främst av rapporteringar och utesluter alla

antaganden om både möjlig utveckling eller hur ”det borde vara”. Medan en *icke-faktisk* modalitet uttrycker sannolikhet genom uttrycket ”kanske”, antaganden som gäller under vissa förutsättningar, eller något som borde eller bör ske (Hellspong, 2001, s. 41). Det går även att se på modalitet i ”fyra betydelseskalar, *sannolikhet, vanlighet, förpliktelse* och *villighet*” (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 58). Modala verb som *kan, bör* eller *måste* etc. uttrycker faktisk modalitet medan interpersonella satsadverbial som t.ex. *kanske, möjligen* eller *säkert* uttrycker icke-faktisk modalitet (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 59).

Slutligen ser man på hur texten konstruerar sitt innehåll, hur den stannar för specifika teman och utvecklar dem genom valda propositioner. Dessa faktorer avgör textens synvinkel och perspektiv. Man kan analysera författarperspektivet, utifrån – och inifrånperspektiv samt tidsperspektiv, dvs. nutid, dåtid och framtidsperspektiv (Hellspong, 2001, s. 42).

### **3.3.3 Den interpersonella strukturen**

Ett sätt att förklara den interpersonella strukturen är att likna texten vid ett spel om två eller flera personer där varje drag som författaren gör öppnar upp för möjligheter att spela vidare för läsaren. Främst är den interpersonella strukturen uppenbar i dialoger, men språket fungerar liknande även i monologa texter. Språket ger läsaren olika möjligheter att engagera sig och reagera (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 31). I den interpersonella strukturen kan talarrollen antingen vara givande eller krävande, eller växla mellan dem. Interpersonell betydelse handlar om antingen aktion eller information. Beroende på talarroll och utbyte kan språkhandlingen ge informationen i form av ett påstående, kräva information genom att ställa en fråga, ge varor och tjänster genom ett erbjudande eller kräva varor och tjänster genom en uppmaning. Varje drag i språkhandlingen öppnar upp för antingen förväntad eller alternativ respons, det finns till exempel alltid en risk att lyssnaren ifrågasätter påståendet eller struntar i att besvara frågan. Däremot har läsaren eller lyssnaren oavsett förväntad eller alternativ respons, förstått genom textens språkhandlingar, att det handlar om en uppmaning respektive en fråga (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 34-36).

En text kan antingen hävda sin auktoritet gentemot läsaren, eller markera osäkerhet och förhandlingsvilja. I det första fallet är understrykningar vanliga och sändaren kräver bifall till sin mening. I det andra fallet talar man om garderingar och ger således mottagaren större frihet att opponera på texten. Båda fallen visar indirekt textens

syn på relationen mellan kommunikationens parter (Hellspong, 2001, s. 47). När det handlar om samspejlsituationen mellan kommunikationens parter talar man om textens sociala ram. Viktigt i den sociala ramen är hur texten presenterar textjaget, alltså den som "talar" i framställningen, samt presentationen av textduet, alltså den som textjaget talar till och relationen dem emellan.

Om tilltalet i texten är "du", markerar den en förtrolig relation till läsaren. Om texten i stället distanserar sig blir tilltalet dessutom mindre direkt. Skillnaden i kommunikationen är att den i "du-tilltalet" är personlig i sin hänvändelse, men neutral och utan tydlig adressat i den mer distanserade texten (Hellspong, 2001, s. 49). En text kan även tala om sitt eget textjag. Om textjaget talar om sig själv som "vi", är det ett kollektiv som har ordet, rösten blir därmed samlad och representativ för en hel grupp (Hellspong, 2001, s. 50).

## 4 Tidigare forskning

I en studie om högpresterande gymnasieelevers läskompetens (Halleson, 2011) undersöktes bland annat elevers förhållningssätt till olika texter. Resultatet visade att de texter som eleverna bland annat ansåg svårast i skolan var de läromedel som användes i ämnet samhällskunskap. Det som eleverna uttryckte som svårt i läroböckerna var det faktum att "man måste läsa mellan raderna" (Halleson, 2011, s. 57). Eleverna upplevde även att SO-ämnets svårigheter bestod i att det ofta handlade om stora och komplicerade sammanhang i texterna och att språket ofta var komplicerat. I frågan om vad som gör en text lätt eller svår svarade eleverna att skolans texter blir svåra på grund av dess terminologi, nytt okänt innehåll som presenteras, samt en otydlig struktur i texten. Det som däremot gjorde en text lätt att förstå var enligt undersökningen om texten hade en tydlig struktur, ett språk anpassat till målgruppen samt ett intresseväckande innehåll (Halleson, 2011, s. 58). Resultatet av undersökningen visade även att de ämnesrelaterade svårigheterna i samhällskunskap bestod av att resonemangen som förs i läroböckerna ofta kräver förkunskaper och på så sätt knyter an till en för eleverna okänd diskurs (Halleson, 2011, s. 62).

I en annan studie av Halleson (2012) undersöktes abstraktionsgraden i en ledarartikel från *Dagens nyheter* genom en ideationell textanalys. De aspekter som studien tog hänsyn till var processtyper, förstadedeltagare, grammatiska metaforer och nominala referenter. Texten som analyserades i studien verkade vid första anblick inte speciellt avancerad eftersom den genomsyrades av ett ungdomligt språk och var relativt kort, men genom en ideationell analys av textens abstraktionsgrad framkom ett annat

resultat (Halleson, 2012, s. 39- 40). Resultatet av analysen visade att alla fyra processtyperna, materiella, relationella, mentala och verbala, förekom i texten men den dominerande var den relationella som utgjorde cirka 40 procent av textens processer. Näst vanligast var den materiella processen medan de mentala och verbala var få till antalet (Halleson, 2012, s. 43). De relationella processerna bestod främst av attributiva relationella satser med en opersonlig förstadeltagare i form av *det*. Många av förstadeltagarna i både de relationella och materiella processerna var abstrakta, vilket gav resultatet att den analyserade texten var akademisk och abstrakt. De få verbala och mentala processerna som förekom var däremot oftast konkreta.

I en undersökning om hur läroböckers utformning bidrar till eller förhindrar läsförståelsen, undersöktes läroböcker riktade till mellanstadiet med en blandning av stoff från geografi, naturkunskap och samhällskunskap (Ekvall, 2004, i: Strömquist, 2004). Undersökningen visade att läroböckerna i stor utsträckning syftade till att lägga till nya kunskaper till det redan kända, med exempel som knöt an till elevernas egna verklighetsbild. Däremot förekom lika många anknytningar till större sammanhang och många påståenden och ibland hela avsnitt, lämnades att hänga i luften (Ekvall, 2004, i: Strömquist, 2004, s. 50). Rubrikerna, vars funktion syftar till att förbereda läsaren inför kommande innehåll eller locka till läsning, var alltför informationsfattiga i de undersökta läromedlen och innehållet var relativt svårt att relatera till rubrikerna. Resultatet visade även att kapitelinledningarna inte knöt an till sektionrubrikerna särskilt väl och att brotten mellan kapitelinledning och nytt stycke var plötsliga och snarare vilseledande än behjälpliga (Ekvall, 2004, i: Strömquist, 2004, s. 61).

Edling (2004) undersökte läroböckers grad av abstraktion, generalisering och konkretion. Undersökningen visade att det sker en tydlig ökning av abstraktionsgrad i läromedlen ju högre upp eleven når i skolåren. Att omvandla lärandet i en specialiserad domän till ett vardagligt lärande och göra om abstrakta läromedelstexter till konkreta texter, hjälper däremot inte eleverna i längden. Eleverna behöver i stället bredda sin repertoar när det kommer till texters abstraktionsgrader för att kunna röra sig mellan olika nivåer av abstraktion (Edling, 2004, s. 32). Om alla texter är konkreta och lätta utvecklar inte eleverna sitt läsande.

## **5 Metod och material**

Nedan redogörs val av metod följt av en presentation av valda läromedel som ingår i studien.

## **5.1 Val av undersökningsmetod**

Den undersökningsmetod som valts för att besvara frågeställningen är kvalitativ i form av en innehållsanalys genom systemisk – funktionell lingvistisk metod. Att använda sig av en innehållsanalys är fördelaktigt när målet är att studera till exempel innehållet i böcker (Denscombe, 2016, s. 392). Innehållsanalysens styrkor är att den skapar möjlighet att avslöja den skrivna textens dolda kommunikativa sidor. Den har en tendens att lyfta ut enheterna från såväl författarens intentioner och dess betydelse från den ursprungliga kontexten. En text uttrycker mening på ett subtilt och invecklat sätt och innehållsanalysen blir därför ett primitivt redskap för att hantera den i ett undersökningssyfte (Denscombe, 2016, s. 393).

Den kvalitativa metodens nackdelar är dels att det är svårare för andra forskare att faställa hur pass väl forskningsfynden och resultaten går att generalisera till andra liknande fall, dels att själva analysen oftast tar längre tid att utföra än en kvantitativ undersökning (Denscombe, 2016, s. 417). Andra nackdelar är att objektiviteten i fynden går att ifrågasätta eftersom forskarens egna övertygelser, samt identitet och bakgrund spelar en roll i analysen och därför även blir synliga i undersökningen. Det finns även en risk att själva betydelsen rycks ur sin kontext eftersom forskaren intresserar sig för vissa specifika delar av en text. Fördelarna med en kvalitativ analys är däremot att studien blir djupgående inom ett visst begränsat område. Den öppnar upp för alternativa förklaringar och tolererar i högre utsträckning än kvantitativ undersökningsmetod, tvetydigheter och motsägelser. För att få en tydligare översikt av analysen har även kvantitativ undersökningsmetod använts i viss utsträckning. Till skillnad från kvalitativ metod är det med kvantitativ metod möjligt att generalisera resultatet om man med statistiska tester kan visa på signifikans – vilket kan säga något om ett fenomen mer i allmänhet. Vidare är en kvantitativ metod fördelaktigt när forskaren vill beskriva fynden noggrant i till exempel tabeller eller siffror och genom statistik (Denscombe, 2016, s. 349).

## **5.2 Urval och avgränsningar**

De läromedel som har analyserats är riktade mot ämnet samhällskunskap i årskurs 7-9. Anledningen till avgränsningen är att läroböckerna i samhällskunskap ofta innehåller många abstrakta begrepp som ofta resulterar i bristande läsförståelse för såväl enspråkiga elever med svenska som modersmål som tvåspråkiga elever med svenska

som andraspråk. De stycken som valts ut i läromedlen är de meningar som innehåller ordet demokrati. Anledningen till det är att undersöka den omedelbara kontexten kring ordet demokrati och hur meningarna skiljer sig åt i de tre olika läromedlen, för att kunna besvara uppsatsens frågeställning, hur förklarar läromedlen ordet demokrati och dess avledningar?

I *Kompakt – samhällskunskap* (2010) har kapitlet ”Demokrati och diktatur” valts ut, ett kapitel på nio sidor, samt ett stycke ur kapitlet ”Sveriges kommuner” med underrubriken ”Demokrati i praktiken”. I *Samhällskunskap – på lätt svenska* (2011) har tre kapitel valts ut, ”Så styrs Sverige”, ”Vår kommun” och ”Val och partier”. Undervisningsfilmen *Fatta Sveriges demokrati* (2018) har analyserats i sin helhet, filmen är ca 12 minuter lång. Urvalet kan tyckas ojämnt, men anledningen ligger i intresset att analysera de meningar och stycken som innehåller ordet demokrati och därför har alla sådana meningar plockats ut ur vardera kapitel. De kapitel som har valts ut rör enbart Sveriges och till vissa delar västvärldens demokrati för att avgränsa urvalet och analysmaterialet. Anledningen till avgränsningen ligger även i intresset att välja läromedel med liknande layout och innehåll för att kunna säga något om hur de skiljer sig åt vad gäller processer, deltagare och metafunktionella strukturer.

### **5.3 Undersökningsmaterial**

Undersökningsmaterialet består av tre läromedel som riktar sig till grundskoleelever i årskurs 7-9. Två av läromedlen är tryckta böcker, varav den ena är anpassad för andraspråkselever, medan den andra riktar sig till elever med ordinarie undervisning i svenska. Det tredje läromedlet är digitalt i form av en undervisningsfilm om demokrati i Sverige. Alla tre läromedel fungerar som undervisningsmaterial i ämnet samhällskunskap.

### **5.4 Genomförande**

För insamlandet av materialet till studien närlästes läromedlens meningar. Bilder och bildtexter studerades inte närmare med hänsyn till studiens omfång och frågeställning samt tidsaspekten. De meningar som explicit innehöll ordet demokrati plockades ut och analyserades var för sig. Först räknades förekomsten av ordet *demokrati* i läromedlen, och sedan analyserades meningarna kvantitativt genom LIX (<http://lix.se>) för att få fram värdet på långa ord dvs. ord som innehåller sex eller fler bokstäver, meningslängd dvs. medeltalet ord per mening och antal meningar. Därefter studerades materiella, relationella, mentala och verbala processer i meningarna för att studera hur pass



abstrakta och svåra meningarna var i förhållande till läsbarhet i den ideationella metafunktionen. Meningarna analyserades även i relation till två andra metafunktioner, dvs. textuella, interpersonella strukturer, även dessa med hänsyn till läsbarheten i läromedlen. Räkningen av materiella, relationella, mentala och verbala processer gjordes manuellt utan dator, men med hjälp av LIX, genom att klistra in meningarna i LIX analysprogram. En del av resultaten redovisas kvantitativt i tabeller men för en helhetsanalys är resultaten även redovisade kvalitativt.

### **5.5 Bearbetning av material och analysmetod**

Den analysmetod som använts är både kvalitativ och kvantitativ. Materialet har studerats och analyserats genom metafunktioner utifrån SFL d.v.s. materiella, relationella, mentala och verbala processer.

### **5.6 Forskningsetiska aspekter**

Eftersom studien inte innefattar någon form av intervju eller några informanter, är etiska aspekter som samtycke och konfidentialitet begrepp som inte behöver diskuteras vidare.

### **5.7 Reliabilitet och validitet**

För en kvalitativ undersökningsmetod finns inget absolut sätt att visa att resultaten och forskningsfynden är ”korrekta”. Man talar i stället om data som är exakta och träffsäkra med *rimlig sannolikhet* (Denscombe, 2016, s. 410). Eftersom forskarens jag ofta är nära knutet till forskningsinstrumentet, genom till exempel intervjuer och observationer, är frågan om andra forskare kan komma fram till samma resultat genom att använda samma forskningsinstrument nödvändig, men svår att svara på. För att andra forskare ska kunna upprepa forskningen och styrka resultatens pålitlighet, är det av vikt att redogöra för metoder, analys och beslutsfattande. Det måste med andra ord vara möjligt att granska forskningsproceduren (Denscombe, 2016, s. 411).

Vad gäller forskningsfyndens generaliserbarhet är det troligtvis möjligt att generalisera studiens resultat vad gäller de flesta läromedelsböcker i samhällskunskap, vilket även tidigare forskning styrker. Läromedelsböcker i samhällskunskap har tidigare analyserats genom kvalitativa metoder som ideationell analys med hänsyn till aspekter som processtyper, förstadedeltagare och grammatiska metaforer etc. Resultatet har visat att läromedelsböcker upplevs som en av de svåraste läromedlen att förstå i skolan och

att abstraktionsgraden höjs ju högre upp i skolåldern eleverna når. Studiens resultat är därför generaliserbart och jämförbart med tidigare forskningsresultat.

## 6 Analys och resultat

I analysen benämns läromedlen som A, B och C för att på ett överskådligt sätt redovisa resultaten. Läromedel A är *Kompakt – Samhällskunskap* (2010), läromedel B är *Samhällskunskap på lätt svenska* (2011) och läromedel C är *Fatta Sveriges demokrati* (2018). I Tabell 1 nedan redovisas kvantitativa data som beskriver den textuella strukturen.

### 6.1.1 Den textuella strukturen

Tabell 1: Fördelning av kvantitativa variabler i den textuella strukturen

<i>Läsbarhet</i>	<i>Läromedel A</i>	<i>Läromedel B</i>	<i>Läromedel C</i>
LIX	40	37	41
Långa ord (fler än sex bokstäver)	26,9	25,6	23,5
Meningslängd (Medeltalet ord per mening)	13,2	11,7	17,6
Substantivsammanställningar	11	5	8
Verbalsubstantiv	9	0	0

Ordet demokrati förekommer 33 gånger i läromedel A om man inkluderar ordets avledningar, dvs. de gånger ordet står i bestämd form *demokratin*, med genitiv *demokratins*, och som adjektiv, *demokratiska*. Meningarna som analyseras i läromedel B är färre till antalet i jämförelse med läromedel A, det beror på att ordet demokrati endast förekommer nio gånger, om man räknar med dess avledningar, *demokratin* och *demokratiskt*. I det tredje läromedlet, läromedel C förekommer ordet demokrati 14 gånger, varav en gång i obestämd form plural, *demokratier*.

I läromedel A anger LIX ett läsbarhetsindex på 40, vilket innebär att meningarna klassas som medelsvåra, detsamma gäller för läromedel C vars läsbarhetsindex är 41. LIX-värdet i läromedel B anger däremot ett läsbarhetsindex på 37, vilket motsvarar lättläst skönlitteratur. Andelen långa ord och meningslängd i meningarna skiljer sig också åt i de tre läromedlen. Vad gäller långa ord har läromedel A högst värde, vilket

även visar sig i antalet substantivsammanställningar. Exempel på de många substantivsammanställningar som förekommer i läromedel A är *folkstyre*, *rösträtt*, *forskningsresultat*, *rättsäkerhet*, *valkampanj* och *människovärde*. Angående sammanställningar i läromedel B finner man substantiven *regeringsformen*, *folkstyre*, *elevrådet* och *klasskamrater*. Sammanställningarna i läromedel B är relativt få till antalet och de två sistnämnda, *elevrådet* och *klasskamrater* är troligtvis väl kända för eleverna. De substantivsammanställningar som förekommer i läromedel C är *rösträtt*, *rättstyre* och *folkstyre* som rör demokratin, samt *fotbollslaget*.

Vad gäller nominaliseringar är dessa endast förekommande i läromedel A. Exempel på nominaliseringar i läromedel A är *översättning*, *beskrivning*, *utformning*, *behandling* och *diskriminering* etc. Anledningen till de icke existerande nominaliseringarna i läromedel B och C beror troligtvis på att språket i läromedel C är talat och för att sådana grammatiska metaforer främst framträder i skrivna och formella texter, texten i läromedel B är med andra ord mindre formell än läromedel A.

Majoriteten av meningarna i läromedel A är högertunga, d.v.s. de har få ord i fundamentet. De flesta meningarna ser ut på följande sätt "Idealet i en demokrati är (...)" eller "I en direkt demokrati *samlas* (...)" och vidare följer huvudinnehållet. Meningarna i läromedel B är också högertunga och innehåller få attribut, de längsta vänstertunga meningarna är "Men det som är bra med att leva i en demokrati *är* (...)" och "Gör vi det, och om politikerna lyssnar, då *fungerar* demokratin". De flesta meningar ser däremot ut på följande sätt, "I Sverige *har* vi demokrati.", "Demokrati *betyder* folkstyre", och "I *regeringsformen står* det att Sverige är ett demokratiskt land"(min kursivering). I läromedel C förhåller det sig på liknande sätt, meningarna är högertunga och korta, men tillskillnad från de tryckta läromedlen innehåller läromedel C även till stora delar talspråkliga uttryck som "sjukt tacksam", "alltså" och "jättemycket".

Vad gäller textens bindningar går det att analysera de längre meningarna som plockats ut ur läromedel A. I till exempel meningarna "Rösträtten ska vara allmän och lika. Det betyder att alla medborgare i landet ska få rösta och att alla röster ska väga lika tungt", och "En demokrati kan inte fungera och vara livskraftig utan att medborgarna har vissa fri- och rättigheter. Medborgarna måste fritt kunna föra fram sina åsikter och sprida dem till andra", finns orden *rösträtt*, *rösta* och *röster* som räknas som delar av ett gemensamt fält och därför binder ihop meningarna och skapar en röd tråd. I den andra meningen finns *fri- och rättigheter*, *fritt* och *åsikter* som är aningen lösare i sin

förbindelse men ändå har ett samband. Att ha fri-och rättigheter innebär att man fritt kan föra fram sina åsikter.

I läromedel B är den röda tråden genom textens bindningar tydlig. I meningen ”I Sverige har vi demokrati. Demokrati betyder folkstyre. Det är alltså folket som styr landet.”, förekommer ordet demokrati i slutet av första meningen och sedan direkt i början av nästa mening. Den andra meningen refererar därmed direkt tillbaka till föregående mening och i den sista meningen refererar ”folket som styr landet” tillbaka på ”folkstyre”.

I läromedel C används temaupprepningar på flera ställen. Ett exempel på det är meningen ”En av de största skillnaderna på styrelseskick i länderna är alltså om det är en demokrati eller en diktatur. Ordet demokrati betyder folkstyre. I en demokrati får alla vara med och bestämma (...)”, där ordet demokrati upprepas i alla tre meningarna för att sedan tillfoga ytterligare en upplysning om ordet i meningen därpå.

Vad gäller konnektivbindningar har läromedel A flera sådana trots att de flesta består av de vanligt förekommande *och* och *att* som båda uppträder hela 30 gånger vardera i meningarna. Konnektivbindningarna i läromedel B existerar främst som *och*, men konnektiven *men*, *då*, *sedan* och *när* förekommer också i texten. De konnektivbindningar som är främst förekommande i läromedel C är *och* som figurerar nio gånger i meningarna. Konnektivet ”men” förekommer fyra gånger och ”även” förekommer en gång.

### 6.1.2 Den ideationella strukturen

Tabell 2: Antal verbhandlingar i läromedlen indelade efter processtyp

Processtyper	Läromedel A	Läromedel B	Läromedel C
Relationella	48	22	37
Mentala	4	3	5
Verbala	1	2	3
Materiella	62	26	33
Totalt	115	53	78

Dynamiska verb förekommer i flera variationer och hela 62 gånger i läromedel A, till exempel *påverka*, *besluta*, *driva*, *styra*, *tillåta*, *förhindra* och *försvara*, vilka uttrycker materiella processer. De relationella processerna som ofta är statiska, är också flera till

antalet. De uppträder 48 gånger, medan mentala och verbala endast förekommer några få gånger. I läromedel B figurerar bland annat de dynamiska verben *väljer*, *styr*, *påverka*, *representera*, *arbetar* och *bestämmer*, som tillhör materiella processer. Dessa blandas med de dynamiska verben som uttrycker verbala processer, *talar* och *säger* – och som bidrar till att texten blir mer talspråklig. Mentala processer som *lyssnar* och *tycker* förekommer också. I läromedel C finner man bland annat de dynamiska verben *handlar*, *bildar*, *bedöma*, *bestämma*, *granska*, *utöva*, *uttrycka*, *göra*, *funkar*, *skyddar*, *testat* som uttrycker materiella processer, blandat med de dynamiska verben *säga*, *pratar* och *låter* som snarare uttrycker verbala processer. Eftersom filmen växlar mellan dialoger mellan en och/eller flera personer, och en berättarröst som vänder sig direkt till tittarna, är blandningen av talspråkliga och mer formella verb både förväntad och naturlig.

Eftersom meningarna som har analyserats är ojämnt till antalet är det av vikt att sätta förekommande verbhandlingar, dvs. processer, i relation till antalet ord för en jämförbar analys. I läromedel A har 51 meningar analyserats, i läromedel B har 21 meningar analyserats och i läromedel C har 25 meningar analyserats. Det procentuella resultatet, dvs. redovisas i nedanstående tabell.

Tabell 3: Procentuellt förekommande verbhandlingar i läromedlen

<i>Processtyper</i>	<i>Läromedel A</i>	<i>Läromedel B</i>	<i>Läromedel C</i>
Relationella	7,5 %	1,4 %	13,7 %
Mentala	0,6 %	1,9 %	1,9 %
Verbala	0,2 %	1,3 %	1,1 %
Materiella	9,6 %	16,3 %	12,2 %

Det blir tydligt att de materiella processerna är främst förekommande i läromedel B, tabellen visar att 16,3 procent av meningarnas ord består av materiella processer. Läromedel C står för flest innehållande relationella processer där 13,7 procent av meningarnas ord uttrycker sådana verbhandlingar, följt av läromedel A. Vad gäller de mentala och verbala processerna är de mer förekommande i läromedel B och C, även om skillnaden inte är markant.

Meningarna i läromedel A består dels av opersonliga förstadedeltagare i form av ”det” i de relationella processerna, men även av bärare som t.ex. ”Rösträtten ska vara allmän och lika”. Andradeltagarna är både i form av attribut som t.ex. i meningen

”Människors lika värde är *grundläggande* för demokratin”, och i form av värde och omständighet som t.ex. ”Den demokratiska processen är *inte avslutad i och med valet*” (där det fetstilta uttrycker omständighet). Utmärkande för läromedel A är omständigheterna som uttrycks flera gånger i de relationella processerna. Ytterligare ett exempel på det är ”En demokrati kan *inte fungera och vara livskraftig utan att medborgarna har vissa fri och rättigheter*”.

I läromedel B består många av de materiella processerna av förstadedeltagaren som aktör, ofta i form av ”vi” som t.ex. ”Vi väljer ledamöter”, ”Vi får påverka dem som bestämmer i samhället” och ”Vi väljer personer som ska representera oss”. I de relationella processerna saknas omständighet och andradeltagaren uttrycks främst som bärare t.ex. ”Sverige har en representativ demokrati” och ”Demokrati betyder folkstyre”. I läromedel C är de verbala processerna mer förekommande än i läromedel A, flera av meningarna består av dialoger mellan en eller flera parter som t.ex. ”Nu *pratar* vi demokrati” och ”Det här är verkligen en demokrati måste jag *säga*”. Det övergripande temat för läromedel A är demokrati, demokrati blir alltså det vidaste temat och med andra ord textens *makrotema* dvs. textens övergripande riktning och huvudämne. Läromedlets underrubriker är:

- Vad är demokrati?
- Att fritt få välja representanter
- Att fritt få framföra sina åsikter
- Att känna rättsäkerhet
- Att behandla alla lika
- Demokratins problem

Bortsett från de underrubriker som innehåller ordet demokrati och vars innehåll är enklare att förutspå kan resterande underrubriker troligen resultera i svårigheter för den elev som inte kan kontextualisera mellan underrubrik och innehåll. De läsare som kan göra den kontextualisering som krävs har ett försprång när det kommer till att förstå innehållet med hjälp av rubrikerna. Läsarens förkunskaper är således viktiga när det kommer till att förstå det implicita innehållet, alltså det som är osynligt i skriften och som går att utläsa mellan raderna.

Resterande text i läromedlet förhåller sig till stora delar på liknande sätt, med breda underrubriker som tillåter långa innehållstäta stycken. De flesta stycken i

läromedelsboken har markerat viktiga ord med fetstil, som till exempel *tryckfrihet*, *censur*, *församlingsfrihet*, *samarbete* och *människors lika värde*, som står under rubriken ”Att fritt få framföra sina åsikter”. På grund av underrubrikernas breda titel tillåts ett längre stycke med mer information.

Grundkaraktären för läromedlet är berättande och beskrivande. Informationen framställs som tillstånd snarare än händelseförlopp. Exempel på det är, ”Demokrati är (...)”, ”Direkt demokrati *förutsätter* (...)” och ”I en demokrati *ska* människor känna rättsäkerhet.” Läromedelstexten har en genomgående faktisk modalitet, främst präglas texten av rena rapporteringar, ”så här är det”, snarare än antaganden. Troligvis beror det på att läroböcker har i uppgift att vara just lärande och bidra med faktisk kunskap.

Texten följer det vetenskapliga idealet för faktabeskrivning vilket betyder att författaren är frånvarande i texten, något som hör till vanligheterna i faktatexter (Hellspong, 2001, s. 41). Trots att innehållet främst rör svensk och västerländsk demokrati finns exempel på övriga världens politik också, som Kina, Indien och Syrien. Läromedelstexten genomsyras av ett nutidsperspektiv, vilket blir tydligt dels i rubriken ”Demokrati och diktatur idag”, samt de frågor som står på kapitlets första sida, till exempel ”Vad kännetecknar demokratin idag?”.

I läromedel B är rubrikerna och underrubrikerna konkreta, och orden återkommer i styckena nedanför. Styckena i sig är korta och därför blir rubrikerna flera i läromedelstexten. Under rubriken ”Riksdagen och regeringen” följer ett kort stycke om Sveriges demokrati, en förklaring till begreppet och en kort historisk bakgrund. Därefter följer underrubriken ”Riksdagen beslutar, regeringen genomför” och under den ett kort stycke om *vad* riksdagen beslutar om, och *hur* regeringen ser till att det genomförs. Resterande underrubriker är:

- De fyra grundlagarna
- I en demokrati kan vi påverka
- Olika val
- Samma ord kan betyda olika saker

Efter samtliga rubriker följer ett kortare stycke som refererar direkt tillbaka till rubriken genom av upprepning av orden. Grundkaraktären i läromedlets meningar är precis som i fallet med läromedel A, beskrivande, och förloppet beskrivs till största del som tillstånd med deltagarroller som aktörer och mål i de meningar som analyseras. Däremot

förekommer flera meningar i läromedelsboken där förloppet snarare är berättande, men de innehåller inte ordet demokrati och analyseras därför inte vidare. De är dock viktiga att lyfta eftersom läromedlet på grund av sin berättande karaktär skiljer sig från läromedel A. Läromedlet har en faktisk modalitet eftersom att den är beskrivande och lämnar inget utrymme för antaganden, den är snarare rapporterande i sin karaktär vilket blir tydligt i till exempel meningarna, ”Demokrati betyder (...), ”Sverige har en representativ demokrati.” etc.

Till skillnad från läromedel A *Kompakt – Samhällskunskan* saknas övriga världens demokrati i läromedel B *Samhällskunskap – på lätt svenska*, och det är den svenska politiken och den svenska demokratin som står i fokus. Författaren är osynlig och objektiv och tidsperspektivet är nutid, bortsett från en kortare historisk bakgrund om demokratin.

Huvudtemat i filmen, läromedel C, är också demokrati, men för att exemplifiera demokratin på ett sätt som blir tydligt för ungdomar jämförs demokratin med ett fotbollslag. Filmen är både berättande och beskrivande i sin grundkaraktär och förloppet beskrivs dels som handling och händelse i och med jämförelsen med fotboll, men har även beskrivande drag där förloppet snarare beskrivs som tillstånd, vilket är nödvändigt och ger tyngd och bakgrund till det som händer i filmen. Den ena programledarens deltagarroll är främst som aktör, hon utför avsiktligt handlingar i filmen, som att spela fotboll, och gör sedan konkreta jämförelser mellan till exempel hur fotbollstränaren bestämmer i ett fotbollslag och hur en demokrati fungerar. Fotbollen blir därmed andradeltagaren som påverkas av aktören. Filmen lämnar utrymme för den ena programledarens egna antaganden och tolkningar, men dessa styrs sedan till en faktisk modalitet där den andra programledaren förklarar hur det ”faktiskt ligger till”. Dialogen mellan de två programledarna ser till exempel ut på följande sätt, i frågan om fotbollslaget mest liknar en diktatur eller en demokrati:

(Programledare 1) ”Han delar ut såhär straff till spelarna om de är sena eller inte presterar tillräckligt bra och ja, det känns lite som en diktatur om jag ska vara helt ärlig.”

(Programledare 2) ”Okej, fast det behöver faktiskt inte vara en diktatur för att man har en stark ledare, alltså även i demokratier så finns det ju nån som bestämmer, så det är faktiskt inte riktigt så enkelt.”



### 6.1.3 Den interpersonella strukturen

Läromedel A är främst förklarande och upplysande i sin karaktär, vilket är vanligt i läroböcker. Meningarna är direkt beskrivande och förklarar vad demokrati är och hur den kan se ut. Det förekommer även uppmaningar som till exempel "(...) demokratin kan aldrig ärvas. Varje generation måste själv ta den till sig och lära sig använda den. Det gäller också dig och dina kamrater.", som riktar sig direkt till läsaren som skolelev. Genom textens direkta tilltal till läsaren som "dig" och "dina kamrater" markerar den en förtrolig relation, den tilltalar läsaren direkt och menar att det är vi, alla människor som har en gemensam uppgift att tillsammans skapa en demokratisk värld (Hellspong, 2001, s. 49). Genom meningen "För att demokratin ska fungera, krävs inte bara att vi röstar vart fjärde år, utan att vi också i övrigt följer vad som händer och sker i den kommun vi bor", talar texten om sitt eget textjag. "Vi" blir det kollektiv som har ordet, men syftar också på "oss som människor", som en gemensam grupp med lika ansvar. Texten innehåller också frågor som är riktade direkt till läsaren, frågorna kan vid första anblick likna retoriska frågor men tanken är troligtvis att få igång tankeverksamheten hos eleverna, "Hur ska demokratin försvara sig mot demokratins fiender?" och den mer direkta och tydliga, "Ska vi tillåta att internettrafik och mobilssamtal övervakas och registreras om det kan förhindra terrorism och attentat riktade mot demokratin?".

Förutom de västerländska värderingarna och den positiva synen på demokratin är tonen i läromedeltexten saklig och behärskad. Texten visar tillit till det den säger och hävdar på så sätt sin auktoritet. Till skillnad från en text med förhandlingsvilja och viss osäkerhet, lämnar läromedelstexten lite frihet att opponera på innehållet och kräver snarare bifall till sin mening (Hellspong, 2001, s. 47).

Läromedel B är också förklarande i sin struktur men språkhandlingarna är till viss del även konstruerade som påståenden och frågor. Texten vänder sig direkt till läsaren som skolelev med konkreta tips på hur man som elev eller ungdom kan påverka demokratin (Hildingson et al, 2011, s. 24).

Tänk dig att du är 16 år. Du och några kamrater är trötta på att inte ha någonstans att ta vägen på fritiden. Ni vill ha en fritidsgård som har ett kafé, lokaler där ni kan spela musik och en vägg där det är tillåtet att skriva och måla. Det finns en gammal fabrik som skulle passa väldigt bra. Förr gjorde man möbler i den stora fabriken men nu är det ingen som använder den. Ni vet att det är politikerna i kommunen som avgör om ni ska få vara i fabriken eller ej, och nu gäller det att övertyga dem.

Efter stycket ovanför följer konkreta tips på hur man kan gå tillväga för att påverka politikerna på flera olika sätt, till exempel genom att ringa, skriva brev eller insändare i tidningen, eller rent av starta en demonstration. Texten talar till läsaren som ”du” och ”dina kamrater” och är därför personlig i sin hänvändelse.

Läromedel C är främst förklarande, trots att programledare 1 ifrågasätter och gör egna antaganden om det som hon är med om. Med hjälp av berättarrösten som står för den direkt förklarande delen, och programledare 2 som är aningen mer kunnig i de frågor som rör demokrati, skapar programledare 1 förståelse under filmens gång. Det förekommer inget direkt ”du-tilltal” i filmen, däremot blir fotbollslagets liknelse med demokratin ett sätt att tydligt exemplifiera demokratins betydelse på ett sätt som knyter an till elevernas egna verklighet och repertoar, främst för de ungdomar som är bekanta med hur fotboll fungerar. Det blir tydligt att demokrati kan existera överallt, även i fotbollsspelande och inte är något som bara rör de vuxna och myndigheternas värld.

## **7 Diskussion**

För att analysera en texts läsbarhet används som tidigare nämnts ofta mätinstrumentet LIX. Läromedlens LIX-värde skiljer sig åt, men inte markant. LIX-värdet säger med andra ord inte speciellt mycket om läromedlens begriplighet för läsaren, mer än att den ger en ytlig överblick av texternas tillgänglighet. En analys av textens metafunktioner med SFL som metod ger en mera adekvat bild av svårighetsgraden i läromedlen – dvs. hur läromedlen skiljer sig åt vad gäller meningsuppbyggnad, grammatiska metaforer, referensbindningar och processer. Genom att göra en djupdykning i läromedlens verbhandlingar och textuella, ideationella och interpersonella strukturer, kan något sägas om läsbarheten i läromedlen. På så sätt knyts analysen till uppsatsens frågeställning, ”Säger en analys av de metafunktionella strukturerna och konstruktionen av processer och deltagare något om vilket av läromedlen som är mest lämplig i SVA-undervisning?”

### **7.1 Metoddiskussion**

Att använda kvalitativa metoder som SFL och metafunktionella strukturer för att analysera läromedel öppnar möjligheten att djupdyka i vissa specifika delar av en text. Resultatet blir en ingående och detaljerad analys, men samtidigt präglas den av uppsatsförfattarens egna tolkningar. Metoden SFL bygger på att betydelse skapar och

skapas i kontexten, därför finns det ingen färdig mall att gå efter. Forskaren lämnas i stället att med hjälp av kontexten avgöra vilken processtyp som avses. Det är med andra ord inte alltid solklart vilken verbprocess som tillhör vilken kategori, forskaren måste se till meningarnas helhet och dess kontext för att försöka kategorisera processerna. I och med det finns det en risk att en annan forskare skulle komma fram till ett annat resultat av sin analys.

## **7.2 Resultatdiskussion**

Läromedel A står för flest antal substantivkomposita – en textuell struktur som visar att läromedlet har ett fokuserat och tungt innehåll och som resulterar i att meningarnas ord blir längre. De få sammansättningar som förekommer i läromedel B, till exempel *elevråd* och *klasskamrater*, är troligvis kända för eleverna vilket underlättar förståelsen. Läromedel A är även det enda läromedlet som innehåller nominaliseringar, vilka bidrar till att abstraktionsnivån höjs och att texten uppfattas som svår. Alla tre läromedel har meningar som präglas av högertyngd, däremot innehåller läromedel A även processer med omständighet vilket resulterar i längre meningar. Läromedel C har högst andel långa meningar, det beror däremot troligtvis på att språket är talat och att flera reparationer görs under samtalets gång. Konnektivbindningarna i läromedlen är flera, däremot förekommer konnektiven *men*, *då*, *när* och *sedan* i läromedel B, som resulterar i att handlingen förs framåt och inte blir lika statisk som i läromedel A vars konnektiv främst består av *och* och *att*. De korta meningarna i läromedel B innehåller även flera temaupprepningar som underlättar för läsaren eftersom det som sägs i en mening upprepas i nästa.

I läromedel B består flera av förstadedeltagarna i processerna av ”vi”. Du-tilltalet är vanligt förekommande och författaren vänder sig tydligt till läsaren som skolelev. Demokratin blir lättillgänglig för eleverna eftersom läromedlet ger direkta exempel på hur man som elev kan vara med och påverka demokratin. Läromedel C använder sig också av elevens diskurs och jämför demokratin med fotboll. Att läromedlet knyter an till och utgår från det som eleverna redan vet och känner till underlättar förståelsen. I symbios med Hallessons studie (2011) som visade att eleverna upplever läromedelstexter som lätta att förstå om språket är anpassat till målgruppen med ett intresseväckande innehåll och en tydlig struktur, visar både läromedel B och C på sådana hjälpstrukturer som underlättar för elevernas läsförståelse. Resultatet av

Hallesons studie (2011) visade även att SO-ämnets svårigheter bestod i stora och komplicerade sammanhang och det faktum att läsaren lämnas att läsa mellan raderna, vilket Läromedel A tar fasta på eftersom det helt saknar sådana strukturer som förekommer i läromedel B och C. "Du-tilltal" förekommer i viss utsträckning, men däremot talas det i stället om demokratin som något som rör de vuxna och myndigheternas värld. Exempel som knyter an till elevernas repertoar och diskurs saknas och texten upplevs därmed troligtvis som mer svårtillgänglig.

Rubrikerna i läromedel A är breda och tillåter ett längre stycke med information än i läromedel B. Rubrikerna i läromedel B är i stället flera till antalet vilket bidrar till att informationen i de korta styckena knyter an till rubrikerna på ett tydligare sätt än i läromedel A.

Läromedel C utmärker sig i flest antal relationella processer, de relationella processerna bidrar till att texten blir mer statisk och är vanligt förekommande i faktatexter. De relationella processerna är tydligast i de avsnitt där berättarrösten är framträdande, resultatet visar att läromedel C därmed är mer abstrakt än läromedel A, åtminstone i de fall där berättarrösten står i fokus.

Trots att läromedel B och C knyter an till eleverna i den vardagliga domänen i större utsträckning än läromedel A finns det en risk med att omvandla lärandet i den specialiserade domänen till ett vardagligt lärande. Genom att göra om abstrakta texter till konkreta får eleverna inte den hjälp de behöver för att i längden klara högre studier (Edling, 2004). De direkta språkliga skillnaderna som eleverna stöter på i mötet med läromedelsböcker utmärker sig just i skillnaden mellan vardagsspråk och skolspråk. Många elever kan fungera mycket väl i vardagsdomänen men brista i den specialiserade eller reflexiva domänen (Skolverket, 2011). Eftersom att det inte räcker att endast behärska vardagsspråket för att kunna inhämta nya ämneskunskaper och lära på ett andraspråk, är det viktigt att andraspråkselever får möjlighet att möta alla möjliga texter med olika grad av abstraktionsnivå (Cummins, 2017). Eleverna behöver med andra ord bredda sin repertoar genom att läsa olika texter för att kunna röra sig mellan olika grader av abstraktion – en förmåga som är nödvändig för vidare och högre studier.

### **7.3 Slutsatser**

Studiens syfte var att undersöka tre läromedel i relation till läsbarhet. I resultatanalysen visade det sig att graden av abstraktion skilde sig åt mellan de tre läromedlen, där läromedel A stod för flest innehållande substantivsammansättningar, långa ord,

nominaliseringar och högst LIX-värde. Läromedel C stod för flest innehållande relationella processer vilka är vanliga i innehållstunga faktatexter, men den innehöll även fler verbala processer än läromedel A. Resultatet av den textuella strukturen i läromedlen visade alltså att läromedel A var mest abstrakt, följt av läromedel C. Läromedel B hade lägst LIX-värde, kortast meningslängd och minst antal substantivsammansättningar. Läsbarheten underlättades även av temaupprepningar, flera konnektivor och flertalet rubriker följt av korta stycken information. Läromedel B och C utmärkte sig från läromedel A i fråga om diskurs och repertoar. Läromedel B uttryckte högst antal ”du-tilltal” och angav flera exempel på hur eleven kan gå tillväga för att påverka demokratin i sin närhet. Läromedel C använde sig av fotbollen för att anknyta till elevernas intresse, samt ett talspråkligt och ungdomligt språk som även visade sig i antalet verbala processer.

Slutsatsen är att läromedel B troligtvis är bäst lämpat för SVA-elever på grund av bland annat dess struktur, meningslängd och tilltal. Däremot skulle kanske läromedel C fungera som ett komplement till de båda tryckta läromedlen med tanke på blandningen av abstrakt information i form av berättarrösten, och det mer vardagliga lärandet i form av programledararnas dialoger som förmedlar både abstrakt och konkret information. I läromedel C knyts den specialiserade domänen *demokrati* till den vardagliga domänen i samtalet om fotboll på ett sätt som inte är lika tydligt i läromedel B, och saknas helt i läromedel A. Genom att använda läromedel C i SVA-undervisning får eleverna öva på att förstå mer abstrakta begrepp samtidigt som informationen knyts till deras repertoar på ett sätt som är tillgängligt, nära och intresseväckande för eleverna.

## **7.4 Vidare forskning**

Efter genomförd studie kan det tänkas vara intressant att i analysen av läromedel även undersöka sådant som bilder och bildtexter för en mer djupgående analys av läromedlens läsbarhet. Det vore även intressant att vidare undersöka elevernas egna erfarenheter av de läromedel som analyseras genom en kvantitativ analys som intervju och/eller observation till exempel.

# **8 Referenser**

## **8.1 Läromedel**

Hildingsson, Kaj, Wergel, Karin (2011). *Samhällskunskap – på lätt svenska*. 2. Uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

- Nilsson, Erik, Långström, Sture, Swanelid, Göran (2010). *Kompakt – Samhällskunskap*. 4. Uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- URSkola (2018) *Fatta Sveriges demokrati*. Hämtad: 2018-11-01 från: <https://urskola.se/Produkter/205465-Fatta-Sveriges-demokrati-Demokrati-eller-diktatur>

## 8.2 Litteratur

- Arnbak, Elisabeth (2010). *Läsning av faktatexter – från läsprocess till lärprocess*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3. Uppl. Lund: Studentlitteratur AB.
- Edling, A (2004). *Abstraktion kan spränga gränser*. Språkrådet, språkvård.
- Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket lyft tänkandet – språk och lärande*. 2. Uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Halleson, Yvonne (2011). *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*. Licentiatuppsats. Studier i språkdidaktik 6, Stockholms universitet.
- Halleson, Yvonne (2012). *Abstraktion i en DN-ledare – en analys av processtyper, förstadedtagare och nominal*. I: Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin och Nord, Andreas (red). Funktionell textanalys. Stockholm: Nordstedt.
- Halliday, M.A.K., Matthiessen (2004). *An introduction to functional grammar*. 3. Uppl. United States of America: Oxford University Press Inc.
- Hellspång, Lennart (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin (2006). *Grammatik med betydelse – en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Karlsson, Anna-Malin (2012), *Texters ideationella grammatik*. I: Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin och Nord, Andreas. (Utg). Funktionell textanalys. Stockholm: Nordstedts.
- Lindberg, I. Johansson Kokkinakis, S. Järborg, J & Holmegaard, M (2007) *OrdiL: En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. ROSA: Institutionen för svenska språket och författarna.
- Långström, Sture, Virta, Arja (2016). *Samhällskunskapsdidaktik – utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. 2. Uppl. Lund: Studentlitteratur AB.
- Reichenberg, Monica (2014). *Vägar till läsförståelse – texten, läsaren, samtalet*. 2. Uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Strömquist, Siv (red), (2004). *Läroboksspråk*. 2. Uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren studieförlag AB.
- Skolverket (2011) *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Forskning för skolan. Hämtad: 2018-12-07 från: [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfce44715d35a5c\\_dfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf?k=2573](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5c_dfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf?k=2573)