

Förkunskaper krävs!

En multimodal analys ur ett andraspråksperspektiv av
två läroböcker i ämnet svenska för årskurs 7 - 9

Avancerad

Pedagogiskt arbete

Examinator: Catrine Brödje

Författare: Sanna Saengnet Gunnarsson

2023-LÄR 7-9-A12



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Ämneslärarutbildningen för grundskolans årskurs 7-9: svenska, engelska, svenska som andraspråk.

Svensk titel: Förkunskaperna krävs! - En multimodal analys ur ett andraspråksperspektiv av två läromedel i ämnet svenska för årskurs 7 - 9

Engelsktitel: Previous knowledge is required! - a multimodal analysis from a swedish as a second language perspective of two textbooks in the swedish subject year 7 - 9.

Utgivningsår: 2023

Författare: Sanna Saengnet Gunnarsson

Handledare: Lisa Loenheim

Examinator: Catrine Brödje

Nyckelord: Svenska som andraspråk, andraspråkselev, multimodal, analys, socialsemiotik, kulturella värderingar, förkunskap

Sammanfattning

Ämnet svenska som andraspråk är ett ämne vars relevans dikteras av elevernas behov. I detta kvalitativa arbete görs en multimodal läromedelsanalys i syfte att analysera vilka språkliga, innehållsmässiga samt kulturella förkunskaper som krävs av elever som befinner sig på svensklektioner. Arbetet har ett svenska som andraspråksperspektiv med en socialsemiotisk teori och svarar på följande frågeställningar: vilka innehållsliga och språkliga förkunskaper förutsätts inom området skönlitteratur i två svenska läroböcker i ämnet svenska för årskurs 7 - 9? Vilka explicita samt implicita värderingar, kopplade till kultur, förekommer inom området skönlitteratur i två svenska läroböcker i ämnet svenska för årskurs 7 - 9?

Resultatet av analysen visar att läroböckerna kräver att elever har specifika typer av språkliga samt innehållsmässiga kunskaper. Även vissa kulturellt förankrade kunskaper krävs för att eleverna ska tillägna sig de nya kunskaperna. Läroböckerna förutsätter att elever har kulturellt förankrade förkunskaper. Detta med avseende på innehållsmässiga kunskaper såsom svenska författare som Selma Lagerlöf. Läroböckerna förutsätter även att läsaren har en språklig referensram som är förankrad i den svenska kulturen.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	4
1.1 Bakgrund och problembild	4
1.2 Syfte och frågeställningar	5
1.3 Begreppsdefinitioner	5
2. TIDIGARE FORSKNING	8
2.1 Forskning om svenska som andraspråk i relation till ordkunskap och ordinläring i den praktiska verksamheten.	8
2.2 Forskning om läroböcker och multimodal kommunikation	11
3. TEORI	13
3.1 En socialemiotisk teori på lärande	13
4. METOD	15
4.1 Analysmodellen	15
4.2 Genomförande	17
5. MATERIAL	17
5.1 Etiska övervägande	18
6. RESULTAT OCH ANALYS	19
6.1 Kategori 1: Övergripande struktur och iscensättning	19
6.1.1 Lärobok A	19
6.1.2 Lärobok B	20
6.2 Kategori 2: Samspelet mellan textens olika delar	21
6.2.1 Lärobok A	21
6.2.2 Lärobok B	22
6.3 Kategori 3: Verbalt bildspråk	23
6.3.1 Lärobok A	23
6.3.2 Lärobok B	24
6.4 Kategori 4: Värderingar	24
6.4.1 Lärobok A	24
6.4.2 Lärobok B	25
6.5 Sammanfattning	26
7. DISKUSSION	28
7.1 Resultatdiskussion	28
7.2 Metoddiskussion	29
8. FÖRSLAG PÅ FRAMTIDA FORSKNING	31
9. REFERENSER	32
10. BILAGOR	35

1. INLEDNING

I kursplanen för ämnet svenska som andraspråk årskurs 7-9 står i det inledande stycket:

“Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära” (Lgr 22).

Kursplanen för ämnet svenska inleds på exakt samma sätt vilket starkt indikerar de båda ämnenas likheter. Men till skillnad från ämnet svenska står det under ämnets syfte i svenska som andraspråk att undervisningen ska utgå från ett andraspråksperspektiv och att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin svenska så att de får tilltro till sin språkförmåga. Detta innebär i teorin att undervisningen i ämnet svenska som andraspråk skiljer sig från undervisningen i ämnet svenska. Något som ytterligare stärker skillnaderna mellan ämnena är det faktum att svenska som andraspråk är ett behovsprövat ämne. I skollagen (SFS 2010:800, kapitel 2, 10 §) står det att det är rektorn som har ansvar att fördela resurser efter elevers olika förutsättningar. Vidare står det i Skolförordningen (2011:185, kap 5, 14-15 §§) att undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas för elever i behov. Trots användandet av formuleringar som “om det behövs” definieras eller ges inga tydliga riktlinjer som lärare eller rektorer kan förhålla sig till när de utvärderar elevens behov av ämnet svenska som andraspråk. Läsåret 2020/21 beräknades att 26 % av den svenska skolans elever har utländsk bakgrund (Skolverket 2021). Enligt Skolverkets definition av elever med utländsk bakgrund, är dessa elever antingen födda i något annat land än Sverige eller har föräldrar som båda är födda utomlands.

1.1 Bakgrund och problembild

Ämnet svenska som andraspråk är ett relativt nytt skolämne som inte funnits i mer än 30 år. Det innebär att det fortfarande finns brister i den praktiska implementeringen av ämnet. Ett tydligt exempel på att ämnet inte helt och hållet har fått sin plats i samhället är den tematiska kvalitetsgranskningen som Skolinspektionen publicerade 2020. Kvalitetsgranskningen med namnet *Svenska som andraspråk i årskurs 7–9* konstaterar att det på flertalet skolor brister i rektorns utveckling samt ledning av ämnet svenska som andraspråk (Skolinspektionen 2020, s. 14). Skolinspektionen (2020, s. 5) presenterar även en del viktiga iakttagelser där de kommit fram till att det i stor utsträckning sker ofullständiga bedömningar av elevers behov. Detta innebär att det finns elever som fortsätter läsa det ämnet som de läste under tidigare årskurs utan att bli ordentligt utvärderade (Skolinspektionen 2020, s. 5). Riskerna med detta

är att elever faller mellan stolarna vilket innebär att de läser ett ämne som inte är anpassat efter deras behov. Det bidrar till att elever inte får rätt eller adekvat undervisning i det ämne som de har behov av. Skolinspektionen (2020, s. 6) skriver även att denna brist på enstaka skolor lett till att ingen undervisning i ämnet svenska som andraspråk anordnats.

Skolinspektionens utredning visar att det idag finns elever i behov av svenska som andraspråk som därmed befinner sig på lektioner för ämnet svenska. Dessa elever kommer på svenska lektionerna möta en undervisning som inte möter deras specifika behov vad gäller svenska som andraspråk. Det blir därför relevant att analysera läroböcker ämnade för ämnet svenska ur ett andraspråksperspektiv. Det är i detta konstaterande som det här arbetet tar avstamp.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med arbetet är att genom Danielsson och Selanders (2016) multimodala analysverktyg analysera vilka innehållsliga och språkliga förkunskaper som förutsätts samt vilka kulturella värderingar som framkommer i två läromedel i området litteraturhistoria i ämnet svenska.

Arbetet har ett svenska som andraspråksperspektiv och följande frågeställningar har formulerats:

- Vilka innehållsliga och språkliga förkunskaper förutsätts inom området skönlitteratur i två svenska läroböcker i ämnet svenska för årskurs 7 - 9?
- Vilka explicita samt implicita värderingar, kopplade till kultur, förekommer inom området skönlitteratur i två svenska läroböcker i ämnet svenska för årskurs 7 - 9?

1.3 Begreppsdefinitioner

Nedan presenteras ett antal begrepp som arbetet innehåller. Begreppsdefinitioner står i relation till den situation och det område de används i och kan därför innebära andra saker utanför kontexten av detta arbete.

Andraspråk

Ett andraspråk definieras i detta arbete, i enlighet med Abrahamsson (2009, s. 13), som ett språk man tillägnat sig *efter* det första språket man talar etablerats. Inom engelskspråkig

forskning används oftast beteckningen L2, som står för *language 2*. Jag kommer dock inte använda mig av denna förkortning i arbetet.

Andraspråkselever

I detta arbete använder jag begreppet andraspråkselever för att beskriva de elever som använder och pratar svenska som sitt andraspråk. I detta arbete inkluderas även de elever som läser mot svenskämnets kursplan trots att de egentligen borde läsa mot svenska som andraspråks kursplan.

Lärobok

Läroboken definieras inte av Skolverket och forskare har vid olika tillfällen gjort försök att definiera begreppet i sin egen forskning. Begreppet *lärobok* kommer i detta arbete att användas för att beskriva böcker som skapats med syfte att användas som ett lärverktyg.

Modaliteter

Inom språkvetenskap kallas de olika medel som används för att kommunicera, för modaliteter. Modaliteter kan vara såväl verbala som icke-verbala och används för att skapa förståelse (Danielsson och Selander 2014, s. 30). Ett exempel på *modaliteter* kan vara texter, tal och bilder. I detta arbete kommer begreppet modaliteter bland annat att användas för att beskriva en läroboks komplexitet och begreppet kommer att förklaras ytterligare i senare delar av arbetet.

Semiotisk resurs

Ordet *semiotik* härstammar från grekiskans ord *semia* som översätts till "betydelse". Inom språkvetenskap används begreppet semiotisk resurs för att beskriva de symboler och koder som används när vi kommunicerar. Dessa typer av symboler och koder kan till exempel vara bokstäver eller olika färger som symboliserar olika saker. En semiotisk resurs kan vara och är oftast subjektiv i sin form. Kress och Van Leeuwen (2001) skriver att semiotiska resurser kan realiseras genom olika modaliteter. Ett exempel på detta är "språk" eftersom det kan realiseras genom både tal och text (ibid). Även "text" anses vara en semiotisk resurs då det går att framföra text på olika material med olika alfabeten genom olika medier. I detta arbete

klassificeras även metaforer, språkliga uttryck, symboler, bilder och tecken som semiotiska resurser då de kan vara och oftast är språkligt förankrade i kulturella sammanhang.

Semiotiska modaliteter

Semiotiska modaliteter är ett begrepp som bygger på förståelsen av en *semiotisk resurs*. Danielsson och Selander (2014) skriver att semiotiska modaliteter uppstår när man använder semiotiska resurser på ett systematiskt sätt för att skapa djupare förståelse. Ett exempel på detta är användningen av färgerna röd, orange/gul och grönt vid trafikljus. Färgerna har således använts på ett systematiskt sätt och majoriteten av allmänheten vet att färgen röd står för stopp samt att färgen grön indikerar gå eller kör.

Multimodal

Begreppet *multimodal* används i detta arbete i enlighet med Danielsson och Selanders (2014) definition, där en helhet består av flera olika *modaliteter* eller *resurser*. En multimodal text kan således bestå av flertalet semiotiska resurser såsom bokstäver, symboler och färgerna som bokstäverna är skrivna i. Dagens läroböcker innehåller ofta även bilder och illustrationer vilket tillsammans med bokstäver skapar den helhet som Danielsson och Selander pratar om.

2. TIDIGARE FORSKNING

Under tidigare forskning kommer arbetet att delas upp i två olika områden. 2.1 *Svenska som andraspråk i relation till ordkunskap och ordinlärning i den praktiska verksamheten* och 2.2 *Forskning om läroböcker och multimodal kommunikation*. Under rubriken 2.1 presenteras forskning om svenska som andraspråkselevs utmaningar gällande språklig kommunikation och inlärning på sitt andraspråk. Under den andra rubriken 2.2, kommer forskning om läroböckernas kommunikation i relation till elever att presenteras.

2.1 Forskning om ordinlärning ur ett andraspråksperspektiv.

Jag har redan presenterat Skolinspektionens kvalitetsgranskning under *bakgrund och problembild*. Där presenteras det att det på flera skolor finns brister i rektorns utveckling samt ledning av ämnet svenska som andraspråk (Skolinspektionen 2020, s. 14). Det blir med denna information viktigt att överväga vilka didaktiska konsekvenser detta medför samt vilka didaktiska åtgärder man kan använda sig av för att skapa så bra förutsättningar som möjligt för eleverna. När det kommer till tidigare forskning i ämnet svenska som andraspråk kommer jag specifikt att koncentrera mig på forskning om ordkunskap, förförståelse, förkunskap och ämnet i praktiken. Jag har valt ut artiklar och forskning som är relevant för arbetet. Gemensamt har den forskning som presenteras under denna rubrik ett andraspråksperspektiv på ämnesundervisning och behandlar strategier vad gäller språkutveckling i undervisningen.

Målet med undervisningen är alltid att eleverna skall nå goda skolresultat och för att detta ska ske behöver eleven förstå undervisningen (Elmeroth 2017, s. 95). Det blir härigenom viktigt att uppmärksamma de svårigheter som svenska som andraspråkselever stöter på i undervisningen. Skolverket (2011) skriver i boken *Greppa språket - ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* att ord som till exempel *återvänder* kan vara svårt att förstå för många elever. Ordet är ett skriftspråkligt ord som inte tillhör vardagsspråket och det är inte heller ett ämnesrelaterat ord som bedöms behöva definieras. Skolverket (2011) skriver ytterligare att dessa allmänna akademiska ord blir ett extra hinder för elever med svenska som andraspråk. När det kommer till elevernas ordförståelse presenterar Elmeroth (2017, s. 97) begreppet *allmänna akademiska ord*. Begreppet är ett paraplybegrepp som beskriver

specifika ord som elever relativt ofta stöter på i läromedelstexter. Allmänna akademiska ord skiljer sig från skolspråket på det sätt att det i många fall härstammar från det vardagsrelaterade språket och är typer av ord som lärare sällan känner ett behov av att definiera eller förklara (ibid). Golden och Hvenekilde (1993) förklarar i sin studie som behandlar läroboksspråk, att allmänna akademiska ord ofta används för att förklara ämnesord men att dessa sällan definieras eller förklaras. Forskning visar vidare att allmänna akademiska ord kan orsaka problem för andraspråkselever (Lindberg 2007, s. 26). Olvegård (2014, s. 15 - 16) menar vidare att det oftast är skriftspråkliga ämnesneutrala ord som orsakar störst problem för andraspråkseleverna. Dessa ämnesneutrala ord anses av lärare vara kända för eleverna och behöver därför inte förklaras (ibid). Lärare förutsätter alltså oftast att orden redan är kända för eleven och förklarar därför inte dessa ord. Detta kan vara ord som till exempel *behandla*, *fastställa*, *granska* och *krav*. Eleverna behöver således tillräckliga språkliga och innehållsmässiga förkunskaper för att kunna tyda och dra slutsatser kring orden som de stöter på. Även förstaspråkselever med ett väletablerat, utvecklat skol- och vardagsspråk kan stöta på problematiska ord i dessa typer av lärobokstexter (Golden och Hvenekilde 1993).

Det är inte bara de allmänna akademiska orden som kan ställa till det. En läsare behöver ha ett ordförråd på minst 95% av textens ord för att texten och innehållet skall bli begripligt, om den inte har det kommer läsaren istället fokusera på ordförståelse och innehållet i texten kommer inte att förvaltas (Kulbrandstad 1998, 2003 se Olvegård 2014, s. 11). Nation (2013, s. 206 - 207) menar däremot att det krävs kunskap och kännedom om upp till 98% av orden i en text för att kunna ta till sig texten.

I en mindre studie genomförd i Danmark 1997 framgick det även att andraspråkselever i större utsträckning använder sig av fonetisk uteslutningsmetod för att gissa betydelsen av ord de inte kände till (Gimble 1997). Den största skillnaden mellan förstaspråkseleverna och andraspråkseleverna var att förstaspråkseleverna använde sig av semantiska associationer när de stöter på okända ord (Ibid). Gimble (1997) visar i sin studie att det finns kvalitativa skillnader mellan första- och andraspråkselevernas avkodning vad gäller ordförståelse Även sammansättningar av ord har visat sig vara betydligt problematiska för andraspråkselever. Loenheim (2019, s. 217 - 218) visar i sin avhandling att andraspråkstalare stöter på problem

när de ska tolka sammansatta ord. Loenheim (ibid) beskriver sammansättningar utifrån kompositionalitetsprincipen och visar att andraspråkselever i högre grad använder sig av sin förståelse av de ingående delarna var för sig för att kunna skapa en förståelse för helheten.

Lindberg (2007, s. 15) skriver hur den betydligt avancerade kognitiva aktiviteten som att växla mellan, och använda sig av ett skol- och vardagsspråk kan visa sig vara särskilt problematisk för andraspråkselever. Lindberg (2007, s. 17) skriver vidare att elever med svenska som andraspråk oftast är de elever som upplever störst problem vid övergången mellan vardags- och skolspråk (vetenskapligt språkbruk). Elever som befinner sig i denna situation behöver få tillgång till stoffet de ska lära sig på en språklig nivå där tillgängligheten skapas genom studiehandledning på sitt modersmål (ibid). Lindberg (ibid) menar att det även krävs ämnesrelaterad undervisning för att dessa elever ska nå målen i de olika ämnena.

När det kommer till läsarens möjligheter att ta till sig innehållet i en text är det inte bara ordförrådet, ordförståelsen, eller betydelseskapandet som spelar roll. Skolverket (2011) skriver att metaforer kan vålla problem för flerspråkiga elevers läsförståelse. Detta betyder att användningen av metaforer, bildspråk och liknelser i läromedelstexter, utöver själva ordförrådet, ytterligare utgör en aspekt av läsförståelsen som kan bli problematisk för andraspråkselever. Prentice (2010, s. 184 -190) visar att idiomatiska uttryck samt konventionaliserade uttryck kan innebära problem för andraspråkseleverna. Kulbrandstad (2003 se Skolverket 2011 s. 46) visar i sin studie att flerspråkiga elever hade svårare att tolka metaforer och att de oftast tolkas bokstavligt till skillnad mot de elever med svenska som förstaspråk, som inte hade några problem med att tolka metaforena. Ferlin (2013) visar även att försök till vardagsanknytningar och närmanden så som tilltal till elevens liv utanför skolan riskerar att ha motsatt effekt. De anknytningspunkter som nämns i texterna som Ferlin granskade förutsätter oftast att läsaren delar författarnas erfarenheter (ibid). Ferlin (2013) kommer fram till att den livssituation författarna anknyter till är förhållandevis sällsynt. Olvegård (2014) presenterar även att elevernas förmåga att kunna göra inferenser av de texter som de läser avgör deras förståelse av innehållet. Att göra inferens handlar om att kunna koppla samman det man läst i tidigare texter, det som står mellan texten och de tidigare kunskaper man tillhandahållit med den nya informationen som man får till sig (ibid). I grunden innebär det att eleverna behöver kunna göra inferens för att kunna ta till sig en

bredare och djupare kunskap utan att något explicit står i texten (ibid). Att göra inferens är därigenom inte en självklar kunskap och kan innebära problematik för andraspråkselever. Eleverna behöver både koncentrera sig på den kunskap som skall tillägnas och komma förbi de språkliga hinder som kan uppstå när de läser en text.

2.2 Forskning om läroböcker och multimodal kommunikation

Läroböckernas främsta syfte är att främja och förmedla kunskap (Wikman 2004). Wikman presenterar Dahlgrens (1985 se Wikman 2004, s. 23) perspektiv på hur elevers tillägnande och inlärningsstrategier blir beroende av textens sekvensering och uppbyggnad.

Läroböckernas behandling, sekvensering samt presentation av exempelvis begrepp, bilder, kursiveringar, bildtexter samt faktauppgifter blir således en modell för en inlärningsstrategi som eleverna får till sig genom att bara arbeta med böckerna. Det blir härigenom intressant att betrakta läroboken ur ett multimodalt kommunikationsperspektiv.

Danielson och Selander (2014) samt Gunnarsson (2007) presenterar det vidgade textbegreppet som är ett relativt nytt begrepp. Under 1900-talet låg intresset på texten, alltså de "skrivna orden på papper" och det forskades endast på just den skrivna texten (Gunnarsson 2007). Under 2000-talet flyttades intresset till andra resurser för meningsskapande såsom bilder, språk och gester och blev något helt nytt inom språkvetenskapen (ibid). Begreppet *ett vidgat textbegrepp* används idag i sammanhang där man pratar om flera olika resurser såsom ordens samspel med bilder och illustrationer för att skapa en helhet (Danielsson och Selander 2014, Gunnarsson 2007). Dessa typer av text, där verbal text samspelar med bilder, grafer och illustrationer kallas för multimodala texter och i dagens digitala samhälle där olika semiotiska modaliteter samspelar konstant är det viktigt att kunna identifiera vilken typ av information som förmedlas under ytan (Danielson och Selander 2014). Kress (2010) beskriver (i min egen översättning) hur modaliteter är socialt och kulturellt grundade i vilka semiotiska resurser som används vid meningsskapandet. Modaliteterna är följaktligen beroende av det kulturella sammanhang som de används och presenteras i. Den information som förmedlas under ytan representeras således av semiotiska modaliteter som erbjuder olika typer av meningsskapande för alla människor då de som jag tidigare nämnt är beroende av det kulturella sammanhanget. Vilka förkunskaper, erfarenheter och vilken kulturell bakgrund

mottagaren besitter blir därmed en central punkt för vilken information som mottagaren tar till sig.

Historiskt sett bestod läroböckerna till exklusiv del av verbaltext men ibland användes faktabaserade illustrationer eller bilder (Danielson och Selander 2014). Bilden och illustrationen fick dock genomslag och tog över de berättande inslagen runt 1960-talet. Denna växling från användande av bilder i kunskapsförmedlande syfte till användandet av bilder i ett berättande syfte betyder att bildernas funktionalitet inte är definierbar och kan användas i både berättande och informativt syfte (ibid). Men det är inte enbart bilder och illustrationer som gör en text multimodal. Textens grafiska utformning och layout är även de viktiga meningsbärande element som erbjuder olika utmaningar (ibid). Danielson och Selander (2014) skriver vidare att läroböckernas utmaningar kan ställa till problem för elever då de förväntas förstå komplexa ämnesinnehåll genom text när alla elever har olika förkunskaper och intressen som styr meningsskapandet. Detta blir extra relevant för arbetet eftersom andraspråksperspektivet innebär en fokusering på elever med många olika bakgrunder, erfarenheter och förkunskaper.

3. TEORI

3.1 En socialsemiotisk teori på lärande

Som teoretisk utgångspunkt för arbetets innehållsanalys kommer en socialsemiotisk teori att användas. Kort beskrivet kan man säga att socialsemiotiken betonar de sociala konventionerna och situationens inverkan på betydelsen. Då det socialsemiotiska perspektivet kan sättas in i en kulturell kontext blir detta intressant att använda sig av eftersom jag vill undersöka författarnas förhållningssätt till förkunskaper samt vilka kulturella värderingar som går att urskilja i de utvalda läroböckerna.

Socialsemiotik är en teori som studerar människors sociala interaktion och grundades av den brittiska språkforskaren Michael Halliday (Björkvall 2009, Kress 2010 och Nilsson och Waldemarson 2021). *Socio-*, som är det inledande ordet i begreppet, innefattar den sociala aspekten av teorin (Björkvall 2009). Nilsson och Waldemarson (2021) skriver även att den andra delen av ordet, *semiotik*, härstammar från grekiskans *semsia* som står för "betydelse". Inom språkvetenskapen hänvisas det till de symboler och koder som man inom kommunikation använder sig av. Dessa symboler och koder kan till exempel bestå av bokstäver och kallas med andra ord för semiotisk resurs. Kress (2010) menar i sin bok *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication* att "ord" utan en specifik kontext inte betyder något. För att kunna organisera och kommunicera vår förståelse om omvärlden använder vi oss därför av *semiotiska resurser* (Danielsson & Selander 2014, Kress 2010 & Kress & Van Leeuwen 2001). Även Danielsson och Selander (2014) menar att vi konstant använder oss av dessa semiotiska resurser för att skapa förståelse av omvärlden. När semiotiska resurser används på ett systematiskt sätt skapas semiotiska modaliteter (Danielsson & Selander 2014). Exempel på en semiotisk modalitet är en läsbar text på papper eller användning av olika färger för att indikera olika saker.

När semiotiska resurser och modaliteter skapas i en social interaktion menar Kress (2010) att de blir en del av den kultur som de skapades i. Halliday och Hasans (1989) menar vidare att den socialsemiotiska språksynen utgår från att det sociala meningsskapandet skapas i samt präglas av den kultur som den förekommer i. Förståelse för den sociala interaktionen blir därför beroende av förståelse för den kultur som interaktionen både sker i och härstammar

från. Den referensram som skapas är således beroende av kultur, språkvanor, personligheter och attityder (Nilsson & Waldemarson 2021). De semiotiska resurser som används i olika sociala interaktioner har därmed olika betydelser inom olika kulturer samt kulturella sammanhang. Dock står den mänskliga, individuella interaktionen inom socialsemiotiken inte i centrum, det är istället budskapet och den process som sker vid betydelseskapandet som är intressant inom teorin (Nilsson & Waldemarson 2021). Nilsson och Waldemarson (2021) menar att mottagaren och sändaren, individerna i kommunikationen, alltså inte är relevanta, dock är de sociala grupperna som kommunikationen sker i ett studieområde av intresse.

En socialsemiotisk teori på kommunikation och meningsskapande (Kress 2010) kommer att appliceras på analysen. Kress (2010) skriver att kommunikation alltid har varit och alltid kommer att vara beroende av den sociala omgivningen. I detta arbete kommer läroboken och klassrummet att utgöra den sociala omgivningen för kommunikation och meningsskapande och är ett av studieområden som Nilsson och Waldemar (2021) nämner.

4. METOD

4.1 Analysmodellen

Analysmodellen för detta arbetets läromedelsanalys utgår från ett multimodalt perspektiv och är inspirerad av en socialsemiotisk språksyn. Modellen skapades av Danielsson och Selander (2014) och grundas i den socialsemiotiska teorin med syftet att den ska användas som ett verktyg för lärare och elever. Modellen används för att lyfta fram och belysa underliggande strukturer och värderingar i läromedelstexter. Ur ett andraspråksperspektiv blir det därmed intressant att använda sig av denna metod då det blir extra viktigt att bli medveten om hur innehåll i läromedel förmedlar och hur olika modaliteter samspekar. I modellen finns två olika fokusområden samt fyra kategorier. Det första området har ett multimodalt textfokus och det är det område som detta arbete kommer att behandla. Det andra området kallas didaktiskt fokus - modell för läsning och syftar till ett elevnära arbetssätt där elev och lärare tillsammans bearbetar texten. Nedan presenterar en mer ingående beskrivning av de fyra kategorierna utifrån ett multimodalt textfokus.

4.1.1 Textens övergripande struktur och iscensättning

När man analyserar en text utifrån den första kategorin *textens övergripande struktur och iscensättning*, finns det tre olika områden som man fokuserar på (Danielsson och Selander 2014, se bilaga 1). Det första området behandlar textens *anslag*. Här gör man en snabb överblick över vad det är för typ av text. Även frågor som vilka förväntningar vi får av texten samt vilka förväntningar om hur man ska läsa texten i sitt undervisningssammanhang ställs för att få en 'bild' av textens *anslag*. Det andra området behandlar textens *sekvensering* och hänger ihop med textens *anslag* och handlar om hur texten är ordnad. Här ställer man frågan om informationsstrukturen inbjuder till någon speciell läsordning. Dessa frågor kan bland annat vara formade på följande sätt: Ska man läsa texten från topp till botten? Ska man läsa mening för mening och skifta mellan text och illustration? Vad erbjuder olika visuella resurser? I den *tematiska orienteringen*, det tredje och sista området, går man närmare in på innehållet för att undersöka vad som är utgångspunkten och vad som särskilt fokuseras.

4.1.2 Samspelet mellan textens olika delar

Den andra kategorin i analysmodellen handlar om *samspelet mellan textens delar*. I denna del tar man en närmare titt på samspelet mellan de olika modaliteter som finns i texten. Detta kan till exempel handla om huruvida de olika textdelarna kongruerar eller om det finns visuell närhet mellan text och bilder. I första hand tittar man på hur de olika textslagen samspelar sinsemellan. Danielsson och Selander (2014) nämner bland annat textslag som rubriker, ingresser, brödtext, olika typer av texttrutor, beskrivningar samt begrepp. Den sista delen i en analys av samspelet mellan textens olika delar handlar om att analysera hur och om bilderna och den verbala texten stämmer överens med varandra. Här ställer man frågor som: Finns det någon relation/samspel mellan text och bild? Är bilderna där i dekorativt syfte eller finns det ett förstärkande/fördjupande syfte med dem? Kan det uppstå problem för läsaren om verbaltext och bild fokuserar på olika saker? (ibid). Den sista frågan blir med arbetets syfte i beaktande ytterst aktuell att fundera över.

4.1.3 Verbalt bildspråk

Verbalt bildspråk är den tredje kategorin och syftar till att analysera textens användning av metaforer och liknelser (Danielsson och Selander 2014). Varje ämnesområde innehåller sitt unika språk och använder metaforer som ett sätt att beskriva komplexa fenomen (ibid). Dessa typer av metaforer och liknelser används konstant i pedagogiskt syfte och ska fungera som ett verktyg för förenkling eller förtydligande. Genom dessa bildspråkliga förklaringar är tanken att man knyter an till läsarens vardagskunskaper såväl som deras estetiska upplevelser (Danielsson och Selander 2014). För andraspråkstalaren kan detta innebära problem då texter kräver en viss grad av förkunskap när det gäller språkliga företeelser som just metaforer och liknelser. Jag kommer att lägga ett särskilt fokus på just denna och nästkommande kategori i min analys samt resultatdel.

4.1.4 Textens värderingar

I den sista kategorin tittar man på, och analyserar, både verbal text och bilder för att blottlägga textens underliggande värderingar. En texts värderingar kan vara mer eller mindre explicita och kan ibland anses vara mer eller mindre problematiska då de tydligt tillkännager en texts värderingar (Danielsson och Selander 2014). Dessa typer av värderingar är enkla att upptäcka vilket skapar möjligheter att uppmärksamma samt diskutera värderingarnas

innebörd. De implicita värderingarna är svårare att upptäcka då de oftast döljer sig bakom bland annat illustrationer och normer (ibid). När man analyserar en texts värderingar kan man ställa följande fråga: Vilka explicita värderingar går att urskilja i verbaltexten, bildtexter, illustrationer, ställningstaganden samt innehåll? När man ställer frågor om textens innehållsmässiga värderingar får man reda på vilka typer av förkunskaper texten förutsätter att läsaren har. I analysen kommer jag särskilt att fokusera på vilka innehållsmässiga förkunskaper författarna värderar högt. Dessa kan dels vara både explicita som exempelvis vilka författare som presenteras men dels implicita som vilken typ av författare som presenteras. För att upptäcka de implicita värderingarna kan man ställa följande frågor: Vilken typ av bildspråk används i texten? Vilka typer av illustrationer samt tillhörande verbaltext och bildtext finns? Vad presenteras som normer, typiskt och stereotyper? Vad presenterar texten som underförstått samt uttalat? Här blir det intressant att undersöka vilka moralfrågor och moraliska värderingar som texten presenterar. Vad anses vara rätt/fel, vilka områden inom litteraturen anses vara relevanta samt vilka författare väljer författarna att presentera och lyfta fram?

4.2 Genomförande

Analysen genomfördes genom att analysera textutdrag ur två läromedel i svenska för årskurs 7-9 med hjälp av Danielsson och Selanders (2014) analysmodell. Vid genomförandet av analysen analyserades först utdragen enskilt och de fyra kategorierna färgkodades. Analysmodellens två första kategorier, "övergripande struktur och iscensättning" och "samspelet mellan textens olika delar" markerades med orange respektive grön penna. Den tredje kategorin "verbalt bildspråk" markerades med färgen lila och kategori fyra "värderingar" markerades med färgen röd. En djupare förståelse och genomgående systematik säkerställdes genom att enskilt analysera kategorierna under hela analys tillfället. Vid analys av kategorierna färgkodades de delar i texten som tillhörde den valda kategorin. Först analyserades kategori ett "övergripande struktur och iscensättning" i Lärobok A (Spegla Språket 9) efter det analyserades samma kategori i Lärobok B (Portal 7-9). Under analysen användes även Danielsson och Selanders "Se texten!" (2014) för att säkerställa att kategorierna analyserades och avgränsades korrekt. Denna rådata sammanställdes och det är sammanställningen som redovisas under 6. *Resultat och analys*.

5. MATERIAL

Analysen genomfördes på läroböckerna *Spegla Språket 9* och *Portal 7 – 9*, specifikt på avsnitt som behandlar ämnet litteraturhistoria. Båda läroböckerna är skrivna och publicerade innan 2022 men efter 2011 och förhåller sig till Lgr11. Läroböckerna är ämnade för ämnet svenska.

Vid val av läromedel samt textavsnitt var det viktigt att läroböckerna hade publicerats från olika förlag och för ämnet svenska. Att böckerna var ämnade för ämnet svenska var ytterst viktigt då jag ville undersöka vilken problematik och vilka hinder de elever med svenska som andraspråk kan stöta på i läroböckerna. Läroböcker skulle dessutom vara material som jag sett användas på skolor då detta indikerar på läroböckernas relevans. Från dessa två kriterier hittade jag fyra olika läroböcker: *Spegla Språket 9*, *Svenska Direkt 9*, *Portal 7 - 9* och *Svenska i dag 9*. Av dessa läroböcker publicerades både *Spegla Språket 9* och *Svenska Direkt 9* genom samma förlag (Sanoma Utbildning) vilket direkt uteslöt en analys av de läroböckerna tillsammans. Jag valde sedan att fokusera på två teman och avsnitt för att försäkra mig om att analysen blir så likvärdig som möjligt. I detta fall valde jag att jämföra läroböckernas olika innehåll om litteraturhistoria och språksociologi. I alla fyra läroböcker hittade jag både avsnitt om litteraturhistoria och språksociologi med varierande mängd. I *Spegla Språket 9* hittades ett avsnitt om språksociologi med inriktning identitet samt ett avsnitt om litteraturhistoria med inriktning viktiga verk. I *Portal 7 –9* hittades två avsnitt om språksociologi med inriktning grannspråk och minoritetsspråk och språk i språk samt ett avsnitt om litteraturhistoria med inriktning berättande texter. Från dessa avsnitt valde jag sedan att de avsnitt som hade störst korrelation mellan varandra skulle analyseras. Avsnitten som behandlar litteraturhistoria korrelerade innehållsmässigt till en högre grad och jag valde därför att genomföra en analys av dessa.

Ur *Spegla Språket 9*, som jag hädanefter kommer att referera till som lärobok A, valde jag att analysera 10 sidor (s. 58 - 67) med inriktningen skönlitteratur: viktiga verk. Ur *Portal 7– 9* som jag hädanefter kommer att referera till som lärobok B valde jag att analysera 10 sidor (110, 163, 170 - 177) med inriktningen litteraturhistoria: berättande texter. Läroböckerna innefattar liknande innehåll och är publicerade av olika förlag vilket passar de kriterier för material som jag valde att förhålla mig till. Lärobok B innefattar till skillnad från Lärobok A

innehåll för tre olika årskurser och det valda avsnittet är väldigt mycket mer omfattande än lärobok A:s valda avsnitt. Jag valde därför att ta ut specifika delar från lärobok B som innehållsmässigt korrelerar med det valda avsnittet från lärobok A. Under rubriken resultat och analys kommer sidhänvisningar därför vara inkluderade. Även en uppdelning av lärobok B i tre olika sektioner kommer att ske för att underlätta analys och resultatbeskrivning.

5.1 Etiska övervägande

Av upphovsrättsliga skäl exkluderas bilder på utdragen från de analyserade läroböckerna.

6. RESULTAT OCH ANALYS

Under denna rubrik redovisas resultat och analyser. Resultatredovisningen samt analysen struktureras efter analysverktyget och avsnitten presenteras separat under varje kategori.

6.1 Kategori 1: Övergripande struktur och iscensättning

6.1.1 Övergripande struktur och iscensättning i lärobok A

Anslag, sekvensering och tematisk orientering i lärobok A (Spegla Språket 9 s. 58 - 67) är lätt att följa och det finns en kongruens mellan vad rubrikerna indikerar att verbaltexten kommer att handla om och vad verbaltexten faktiskt handlar om. Utdragets *anslag* är tydligt från första uppslaget (s. 58) där kapitelrubriken *Viktiga verk* står klart och tydligt med versaler på mitten av första sidan. Utdragets disposition indikerar att det är en lärobokstext där syftet är att erhålla kunskaper och förmågor genom att läsa texten. Uppradade under rubriken *Viktiga verk* finns dessutom fyra punkter som presenterar vilka kunskaper läsaren anses erhålla efter kapitlet.

Vid en analys av utdragets *sekvensering* kan man tydligt urskilja en nära koppling till textens *anslag*. Texten är strukturerad på ett sådant sätt att du läser den uppifrån och ner och har en röd tråd som leder dig in i nästa ämne. Oftast presenteras nästa område med "en fråga" som rubrik och den text som följer gör ett försök att svara på frågan genom att delge olika perspektiv. Exempel på rubriker formulerade som frågor i Lärobok A är: "Vad skriver författarna om?" och "Vilka verk är viktiga?". Vid andra tillfällen inleds texten med

ämnesrubriker som presenterar namn på epoker som till exempel “Realismen ca 1830 - 1910”. Denna typ av systematisk användning av frågor eller namn är exempel på en typ av semiotisk modalitet som läroboken använder sig av och skapar därigenom struktur. De semiotiska modaliteter som uppstår i läroboken präglar läsarens förståelse för vilket kulturellt sammanhang de befinner sig i. Att ställa frågor om litteratur blir därmed en del av referensramen för den socialsemiotiska språksynen som finns i lärobok A. Detta förstärks ytterligare i den *tematiska orienteringen* där ett flertal “frågerutor” är placerade på flera ställen i utdraget. Dessa “frågerutor” är kategoriserade med olika inriktningar såsom *reflektera*, *undersök* och *diskutera*. Utspritt i utdraget finns även ett antal begreppsförklaringar som presenteras i samband med texten där begreppen används. Dispositionen bjuder då in till skiftande läsning och kräver därmed att läsaren har förmågan att hoppa runt i sin läsning. Den återkommande disponeringen av begreppsförklaringar skapar ytterligare en semiotisk modalitet som definierar vilken typ av kulturellt sammanhang som läsaren befinner sig i när de läser texten. Sammanfattningsvis skapar lärobokens semiotiska modaliteter (disposition, frågor och begreppsförklaringar) ett klimat där läsaren uppmuntras och motiveras att ställa frågor om litteratur.

6.1.2 Övergripande struktur och iscensättning i lärobok B

Lärobok B (Portal 7 - 9, s. 110, 163, 170 - 177) inleds med kapitelrubriken *Berättande texter*. Rubriken bidrar med att etablera textens *anslag* och siffran 4 används tillsammans med en färgglad illustration som en indikator att det är ett nytt kapitel. Denna första sektion (s. 110) av utdraget inleds på liknande sätt som i lärobok A (Spegla Språket 9) där dispositionen indikerar att det är en lärobokstext och att syftet med att läsa kapitlet är att erhålla kunskap och förmågor.

Anslaget i den andra sektionen (s. 163) i Lärobok B liknar det som gick att se i Lärobok A. Utdraget inleds med en blå ruta som presenterar både ämnesrubriken *Skönlitteraturens historia i sju kapitel* och inkluderar en presentation om vad kapitlet kommer att innehålla samt vilka kunskaper eleven kommer att få ta del av. Denna innehållsmässiga presentation indikerar vad som kommer att behandlas i texten. Presentationen bidrar även till förståelse för den typ av text som presenteras, vilket i detta fall är en läromedelstext. Precis som Lärobok A signalerar Lärobok B att texten är en text som läses i samband med att utvidga sina kunskaper

och förmågor. Vidare finns en tydlig läsordning som läsaren uppmanas följa med explicita och tydliga rubriker. Dessa presenteras i ett annat typsnitt och färg än brödtexten som är svart. Utdragets *sekvensering* är härigenom tydlig, texten är avsedd att läsas uppifrån och ner. Det finns dock tillfällen i sektion tre (s. 170 - 177) där eleven uppmanas att läsa texten i en annan ordning då det både systematiskt och oregelbundet presenteras både informationsrutor och jämförelserutor i texten. Detta kräver att eleven har tillräckliga läs-kunskaper för att kunna genomföra en skiftande läsning. I det stora hela har utdraget en sekvensering som byggs upp av ämnesrubrikerna på varje uppslag. Dessa rubriker är namnet på olika epoker och varje uppslag tillägnas just den epoken. De innehållsmässiga kunskaperna som tas upp på varje uppslag är nära sammankopplade med vad rubrikerna indikerar att uppslaget ska handla om. Utdraget använder denna typ av *sekvensering* konsekvent och skapar samma typ av semiotisk modalitet som uppstår i Lärobok A. Även det faktum att det på varje uppslag i sektion tre (s. 170 -177) finns en blå informationsruta innehållande svenska författare som var aktiva under den epoken skapar en semiotisk modalitet. Detta bidrar till en tydlig struktur som man som läsare enkelt kan följa trots att innehållet i rutan oftast inte korrelerar med det som innehållsmässigt presenteras i texten utanför rutan. Här blir det extra intressant att gå in på den *tematiska orienteringen* vilket gör det tydligt att läroboken är medveten om att det i majoritet nämns manliga författare. I kapitlets inledande del som befinner sig i sektion två (s. 163) presenteras det explicit under rubriken "Men var är kvinnorna?" att det förr i tiden var ont om kvinnliga författare. Texten uppmärksammar även vid ett tillfälle att det äntligen presenteras en kvinnlig författare.

Mary Shelley (äntligen en kvinnlig författare) debuterade med Frankenstein (1818) - den kanske mest kända skräckromanen.

Portal 7-9

I utdraget kommuniceras det därmed till läsaren att de kvinnliga författarna uppskattas men att kvinnliga författare sällan lyftes fram och fick ta plats. I den sociala interaktionen som uppstår mellan läsaren och texten skapas här ett kulturellt sammanhang som indikerar att kvinnliga författare är viktiga i dagens samhälle och att de gärna lyfts fram och tar plats.

6.2 Kategori 2: Samspelet mellan textens olika delar

6.2.1 Samspelet mellan textens olika delar i lärobok A

Vid en analys av kategori två tar man en närmare titt på hur lärobokens olika delar samspelar med varandra. Författarna skapar kongruens mellan verbal text och bild i större delen av utdraget genom att presentera bilder och illustrationer tillsammans med bildtexter men missar vid flertalet gånger att lägga till bildtext under bilder. På första uppslaget presenteras ett utdrag ur en roman och paras ihop med ett porträtt av författaren som i detta fall är Selma Lagerlöf. Under porträttet saknas bildtext, vilket kräver att eleven har tillräckliga förkunskaper för att kunna göra inferens av den information de får ta del av. Utdragets disponering av bilder och textutdrag kräver i detta sammanhang att eleven tidigare stött på bilder, namn eller porträtt av författaren under tidigare tillfällen. Detta är exempel på innehållsliga förkunskaper som författarna till läroboken förväntar sig att läsaren har. En genomgående trend i utdraget är att de bilder som är disponerade genom utdraget har ett dekorativt syfte. Författarna har gjort ett försök att placera bilderna så att de hör ihop med den text som ligger närmast, men inkluderar ingen bildtext. Det saknas dessutom förklaringar på hur bilderna hänger ihop med texten och vad det är som händer i bilden. Detta innebär inte bara problem för andraspråkseleven utan påverkar även förstaspråkselever då de behöver reflektera över vem eller vad det är som syns på bilden och sätta det i relation till resten av innehållet. Andraspråkseleven behöver utöver det som nämndes tidigare även avkoda och översätta språket i exakt samma stycke. Sammanfattningsvis kräver texten att läsaren tidigare fått ta del av innehållsmässiga kunskaper som tas upp och presenteras samt fördjupas i utdraget. Att det är svårt att identifiera kongruensen och korrelationen mellan textens olika delar skapar svårigheter i meningsskapandet och kommunikationen. I detta fall kommunicerar utdraget att läsaren skall kunna genomföra inferens genom att koppla samman motiven på bilderna med den information som erbjuds i verbaltexten. Detta kräver förkunskaper såsom innehållsmässiga kunskaper om litteratur, författare och verk.

6.2.2 Samspelet mellan textens olika delar i lärobok B

Något intressant i lärobok B är att utdraget endast innehåller en enda bild vilket gör det svårt att analysera samspelet mellan textens olika delar. Från bilden som inkluderas går det dock att urskilja ett samspel. Bilden inkluderas i sektion ett (s. 163) av utdraget från Lärobok B, här

presenteras den tillsammans med en *kapitelrubrik* och en verbal text. På bilden sitter en man i ett tält och läser en bok. Runt tältet cirkulerar en ring av text och en brasa är tänd utanför tältet som är uppsatt precis bredvid ett träd. I verbaltexten som presenteras under rubriken *Berättande texter* beskrivs hur människor genom alla tider berättat historier och att människor dagligen delar med sig av olika typer av berättelser. Dessa två, bilden och texten, korrelerar inte på ett tydligt explicit sätt. Vid en djupare analys av textens värderingar avslöjas dock detta. Under rubriken *Värderingar* kommer en djupare analys av sektion ett (s.163) att presenteras.

6.3 Kategori 3: Verbalt bildspråk

6.3.1 Verbalt bildspråk i lärobok A

Lärobok A innehåller en del metaforer och liknelser som används som ett sätt att fördjupa förståelsen för läsaren.

Metaforen *Litteratur som lär oss om livet* används för att presentera vad författare egentligen skriver om. Under rubriken presenteras även varför man säger att man kan lära sig av skönlitteratur. Denna typ av metafor fungerar i sammanhanget som en förenkling av ämnet samtidigt som det introducerar vad den kommande verbaltexten handlar om. Ämnesrubriken står i tydlig korrelation med verbaltexten vilket gör det explicit på vad det kommande ämnesområdet kommer att handla om. I detta fall, skönlitteratur, och vad man som läsare kan lära sig av att läsa litteratur. För andraspråkseleven kan detta bildspråk innebära både problem och fördjupning. Vid en analys av just detta enskilda fall kräver verbaltexten att eleven har förkunskaper som krävs för att kunna göra inferens. En elev som inte har dessa förkunskaper får problem och läser verbaltexten som det står bokstavligt talat vilket i detta fall fungerar mer som ett hinder än fördjupning.

I Lärobok A används metaforer, liknelser och andra bildliga uttryck på flera ställen. Utdraget innehåller mestadels ett verbalspråk som är enkelt att följa och kräver egentligen inga avancerade språkliga förkunskaper. De fåtal språkliga företeelser och uttryck som används är dock baserade på kulturella idiom. Läsaren behöver därför förkunskaper i vardagsspråket för att kunna ta till sig de nya innehållsmässiga kunskaper som texten erbjuder. Utdraget innehåller exempelvis formuleringar såsom “en liten tårtbit” och “den bästa av alla världar”.

I läroboken finns även formuleringar som “I många litterära verk märks det att *man såg mörkt på framtiden* och tvivlade på att Gud existerade”. Citatet ovan visar att metaforer och andra språkliga företeelser används för att beskriva komplexa fenomen. Dessa språkliga företeelser är vanliga uttryck i den svenska språkkulturen och förstås därmed ur ett svenskt språkligt kulturellt ramverk. För andraspråkselever kan dessa formuleringar innebära problem då de är kulturellt förankrade i det vardagliga språket. Detta vardagliga språk skiljer sig från skolspråket vilket i regel är det språk som de lär sig i skolan.

6.3.2 Verbalt bildspråk i lärobok B

Lärobok B innehåller även den, en mängd olika bildspråkliga företeelser, metaforer och liknelser. Dessa semiotiska resurser kan innebära såväl fördjupning och förenkling som problematik och försvårande. För andraspråkselever kan ett bildspråk och en liknelse som “på ytan” och “ungefär som en varg utklädd till ett lamm” innebära problem om eleven inte har de språkliga förkunskaper som krävs. I följande mening ges ett exempel på hur detta kan se ut. /.../, det vill säga texter som framförde kritik mot något fast de på ytan (bildspråk) tycktes handla om något mer ofarligt – ungefär som en varg utklädd till ett lamm (liknelse) (Portal 7 - 9). I texten finns andra språkliga företeelser och formuleringar som kräver såväl språklig som innehållsmässig förkunskap. Under ämnesrubriken “berättande” finner vi följande citat.

På det här viset spreds upplysningstankar via litteraturen och fick människor att kräva förändring. Franska revolutionen hade antagligen inte startat om det inte hade varit för upplysningsförfattare vi nu ska berätta om.

Portal 7 - 9 s. 170

Citatet ovan visar ett exempel på när läroboken förutsätter att läsaren har innehållsmässiga förkunskaper, i detta fall kräver texten att läsaren vet vad franska revolutionen är.

Eleven behöver ha de språkliga förkunskaper som krävs för att kunna identifiera metaforer, bildspråk och liknelser som förekommer i stor mängd i Lärobok B. Dessa språkliga företeelser identifieras vara svåra ur ett andraspråksperspektiv (Prentice 2010) Följande semiotiska resurser är exempel på språkliga företeelser och formuleringar som används i Lärobok B, “/.../ och ligger ständigt i krig”, “Naturen har en själ”, “titta framåt” och “sjuk av

kärlek”. I utdraget går det alltså att finna både ordspråk, metaforer och liknelser som används inom litteraturhistoria men även i det vardagliga språket, vilket i sig kan innebära problematik för andraspråkselever. Precis som i lärobok A innebär det kulturellt förankrade vardagsspråket ett hinder för andraspråkselever i lärobok B.

6.4 Kategori 4: Värderingar

6.4.1 Värderingar i lärobok A

Under denna rubrik kommer Lärobok A:s värderingar presenteras, analyseras och sättas i relation till arbetets teori. Det kommer även att göras ett försök att svara på arbetets andra forskningsfråga.

Denna första del kommer att presentera utdragets explicita värderingar, de värderingar som går att urskilja utan en djupare analys av materialet. I utdraget finns en del explicita värderingar som går att urskilja vid en analys av verbaltexten. De explicita värderingarna är synliga genom de innehållsmässiga kunskaper som utdraget presenterar. Vissa författare samt verk är i detta utdrag tydligt en del av lärobokens värderingar. I sammanhanget nämns författare som enligt läroboken är intressanta att läsa för att lära läsaren om livet. Även det faktum att kapitlet är döpt “viktiga verk” indikerar att de verk och författare som nämns är viktiga och värderas högt av författarna. Något som visar sig vara explicit värderande är läsarens innehållsmässiga förkunskaper vad gäller kunskaper om att kunna koppla samman vissa namn och verk med porträtt på författare. Detta går att urskilja genomgående i utdraget där bilder och porträtt på författare samt illustrationer av verk är placerade i texten utan bildtexter och utan någon tydlig indikation på vem eller vad det är. Exempelvis presenteras ett utdrag från Selma Lagerlöfs *Kejsaren av Portugallien* tillsammans med ett porträtt av Selma, men som tidigare nämnt finns ingen bildtext och det skulle kunna vara vem som helst på bilden. När det kommer till den kultur som lärobok A förmedlar finns det tydliga värderingar som behandlar hur eleven bör förhålla sig till litteratur. Utdraget innehåller flera explicita värderingar för hur läsare av skönlitteratur ska förhålla sig till det som de läser. Detta går att urskilja genom att identifiera hur författarna vill att eleven närmar sig texterna som de läser. Rubriker som “vilka verk är viktiga” och ett antal frågerutor som finns distribuerade i texten indikerar att detta förhållningssätt värderas högt.

Något som vid en djupare analys identifieras som en implicit värdering är vilka författare utdraget presenterar. Texten presenterar både kvinnliga som manliga författare i olika grad men de författare som presenteras är exklusivt västerländska. Detta indikerar för eleven att det är den västerländska litteraturen samt författarna som definieras som "viktiga verk".

6.4.2 Värderingar i lärobok B

Lärobok B har en del värderingar som vid en djupare analys går att urskilja genom att ställa olika frågor till texten. Vid en första anblick finns det flera explicita värderingar i utdraget men ett tydligt exempel är det faktum att Lärobok B explicit belyser de kvinnliga författarnas frånvaro under de tidiga epokerna. Denna tydliga explicita värdering av att kvinnliga författare saknas samt att det vid ett annat tillfälle lyfts när en kvinnlig författare äntligen nämns är tecken på att Lärobok B:s kulturella värderingar är förankrade i ett samhälle som värderar jämställdhet. Kvinnliga författare blir därmed viktiga att lyfta och förståelsen för avsaknaden av de kvinnliga författarna värderas högt.

Ytterligare ett tydligt exempel på hur läroboken presenterar explicita värderingar är de rutor med svenska författare som systematiskt erbjuds trots att deras verk inte presenteras innehållsmässigt i den löpande texten. Även här är värderingen förankrad i det kulturella samhället men även den geografiska plats som läroboken används i. De svenska författarna lyfts inte bara upp, läroboken lyfter dessutom explicit frågan "*Men resten av världen då?*". Utdraget uppmärksammar explicit att de bara tar upp västerländsk litteratur med motivationen att man behöver ha kunskap om litteratur som andra pratar om.

En tydlig explicit värdering som man redan på första sidan kan urskilja är den bild som utdraget innehåller. På första sidan tillsammans med kapitelrubriker "*Berättande texter*" presenteras en bild där innehållet på bilden kan tolkas olika beroende på vilka kulturella förkunskaper läsaren har. Bilden illustrerar som tidigare nämnt en man som sitter i ett upplyst tält och läser en bok. I den kulturella kontext som Lärobok B är skriven i är det lätt att förstå att illustrationen är tänkt att illustrera hur vi delar med oss av och berättar historier. Tältet har i denna kontext ett associationsvärde som är beroende av den kulturella förståelsen, vilket i många fall kan innebära problem. För andraspråkselever skulle tältet till exempel kunna

associeras med delar av en flykt alternativt inte ge dem någon typ av association vilket resulterar i att illustrationen istället blir en störande faktor.

Eleven behöver dessutom ha ytterligare kulturella förkunskaper för att kunna göra inferens och ta del av all innehållsmässig kunskap som läroboken erbjuder. Exempel på detta är under rubriken *Romantiken* där Walter Scotts *Ivanhoe* presenteras som “filmen som går på nyårsdagen”. En sådan referens kan för andraspråkselever vara mer stjälpande än ett hjälpande moment.

6.5 Sammanfattning

För att svara på första frågeställningen “Vilka innehållsliga och språkliga förkunskaper förutsätts i området skönlitteratur i två svenska läromedel för årskurs 7 -9?” användes Danielsson och Selanders (2014) multimodala analysverktyg. Analysen visar att läroböckerna kräver tydliga förkunskaper av olika typer av innehåll för att kunna ta till sig stoffet. Läsaren behöver till exempel kunskap om svenska författare såsom Selma Lagerlöf. Lärobok B förutsatte till exempel att läsaren hade tidigare kunskaper om vilken film som alltid visas på tv under nyårsdagen. Båda läroböckerna förutsätter alltså att läsaren redan har kulturellt förankrade kunskaper i den svenska kulturen.

När det kommer till de språkliga förkunskaper som läroböckerna förutsätter att läsaren har, innehåller lärobok A och B i princip samma språkliga nivå. Båda läroböckerna innehåller bildspråk, metaforer och liknelser. De språkliga företeelser som förekommer i texten visar dessutom både Gimbel (1997) och Loenheim (2019) kunna ställa till problem.

Böckerna innehåller även allmänna akademiska ord och sammansättningar. Lärobok A innehåller begreppsförklaringar vilket är ett tydligt exempel på vilka begrepp som för läroboken anser vara nödvändiga att förklara. Dessa består av ord som *satir*, *allegori* och *pseudonym*. Lärobok B, hänvisar dock endast till extramaterial på webben. Precis som Hvenekilde (1993), Lindberg (2007), Olvegård (2014), Skolverket (2001), och Elmeroth (2017) kommer fram till, så presenteras och definieras inte de *allmänna akademiska orden* som texten innehåller. Det blir således ett extra hinder för andraspråkseleven.

Läroböckerna är i majoritet skickliga på att presentera ny innehållsmässig kunskap och använder sig av en *sekvensering* som är enkel att följa. På fåtalet ställen i både Lärobok A och B krävs det även att läsaren har tillräcklig läsförmåga för att kunna växla mellan verbaltext och bild. Läroböckerna kräver vidare att man som läsare har språkliga förkunskaper i vardagsspråket så väl som kunskap i kulturellt förankrade språkliga företeelser. Som presenterat under rubrik 2.1 pratar Lindberg (2007) om hur språket kan upplevas som problematiskt för andraspråkseven ur ett skol- och vardagsspråk. Under rubriken 6.1.1 och 6.1.2 presenteras läroböckernas *övergripande struktur och iscensättning* där läroböckernas *sekvensering* och *tematiska orientering* konstaterades vara väl strukturerade. Detta hjälper läsaren med den kognitiva aktiviteten där de förbereds växla från vardags - till skolspråk med kräver som nämns ovan att läsaren har tillräckligt med språkliga förkunskaper.

Analysen besvarar även på frågeställning två, “Vilka explicita samt implicita värderingar, kopplade till kultur, förekommer inom området skönlitteratur i två svenska läroböcker för årskurs 7-9”. I resultatet på kategori fyra framgår det att läroböckerna innehåller många explicita värderingar kopplade till kultur, både med avseende av den sociokulturella kulturen och det kulturella sammanhang som den innehållsmässiga kunskapen presenteras genom. Inga implicita värderingar har identifierats.

I lärobok B används en illustration av ett tält med en person som sitter och läser vilket ska symbolisera “berättande texter” och var man kan höra historier. Illustrationen är ett explicit exempel på en högt värderad aktivitet och förankrar sig i den västerländska campingkulturen. I lärobok B. Illustrationen är ett exempel på den typ av anknytningspunkt som Ferlin (2013) diskuterar i sin artikel. Illustrationen är dessutom även ett exempel på tillfällen där att göra inferens krävs av läsaren och utgör ytterligare ett hinder vilket stämmer överens med Olvegård (2014). Läsarens möjlighet för förståelse av texten blir således beroende av både anknytningspunkter och förkunskaper för att kunna göra inferens.

I båda läroböckerna finns även tydligt explicita värderingar angående vilka verk samt författare som är viktiga. I lärobok A presenteras verken i sammanhanget “viktiga verk” och verbaltexten är tydlig med att beskriva varför dessa anses vara viktiga. Bland verken finns uteslutande västerländska författare och läroboken gör det även tydligt att innehållsmässiga förkunskaper i relation till vissa verk och författare värderas högt. Detta budskap och

betydelseskäpande skapas i den sociala gruppen som läroboken utgör och blir därmed en referensram som läsaren tar till sig (Nilsson & Waldemarson 2021). Kulturen och attityderna som läroböckerna förmedlar blir således ett frågeställningstagande perspektiv på litteratur.

Ytterligare något som lyfts explicit som viktigt är det faktum att många av epokerna saknar kvinnliga författare. Lärobok B lyfter explicit denna fråga med ämnesrubriken “Äntligen en kvinnlig författare” vilket ger läsaren en tydlig och explicit bild av hur högt kvinnliga författare värderas idag.

Till slut vill jag lyfta det faktum att båda läroböckerna innehåller explicita värderingar med avseende på vilket förhållningssätt en läsare bör ha gentemot skönlitteratur och litteraturhistoria. Båda böckerna är positiva till att läsaren skall förhålla sig frågande mot de verk och den litteratur de läser. Detta förhållningssätt präglas av det sociokulturella sammanhang som den svenska skolan befinner sig i men även det samhälle som eleverna kommer att bli en del av när de gått klart skolan.

7. DISKUSSION

I denna del kommer arbetet att diskuteras samt sättas i relation till den teoretiska utgångspunkten och den tidigare forskningen som presenterats ovan. Diskussionen kommer att behandla områden såsom val av teori, analysverktyg, material, resultat och analys. Vidare identifieras och diskuteras även arbetets styrkor och svagheter, exempelvis arbetets analysverktyg, relevans, reliabilitet samt arbetets urval.

7.1 Resultatdiskussion

I resultatet uppmärksammas hur de båda utdragen explicit presenterar den västerländska litteraturen och framförallt läggs en stor vikt på de svenska författarna. Läroböckerna hanterar detta på två olika sätt. Lärobok A presenterar sitt innehåll och lägger ingen större vikt vid att ifrågasätta varför endast ett koncentrerat område av litteratur presenteras. Till skillnad från Lärobok A förklarar Lärobok B hur det kommer sig att de valt att endast inkludera västerländsk litteratur. Lärobok B erbjuder dessutom litteratur från andra delar av världen i en fördjupningsbok. Den västerländska litteraturen presenteras i båda läroböckerna som ytterst viktig vilket betyder att all annan litteratur hamnar i bakgrunden. Detta är inte

bara tecken på en kulturell värdering utan belyser dessutom den underliggande socialemiotiska synen på vad som är viktigt. I detta fall är det viktigt att ha kunskap om den litteratur som alla andra kommer att diskutera och prata om. Det blir implicit viktigt att passa in och ha samma referensram som alla andra. Detta resultat stämmer även överens med Ferlins (2013) studie som visar att författarna förutsätter att läsaren på något sätt har liknande referensram som författaren.

Under resultat och analys observerades även gemensamma typer av förväntade förkunskaper. I föregående stycke diskuteras det hur läroböckerna förser läsaren med en typ av referensram. Referensramen har, när det kommer till förkunskaper, både innehållsmässigt och språkligt, en viktig och central roll för att eleven skall kunna ta del av all den kunskap som presenteras i läroböckerna. Illustrationen i lärobok B ligger exempelvis som grund för meningsskapande och är som Kress (2010) skriver kulturellt förankrad. I detta fall är illustrationen kulturellt förankrad i referensramen och anknytningspunkter.

I lärobok A finns det, som tidigare presenterats under resultat och analys, tillfällen där förkunskaper krävs för att ta del av en djupare och mer fullständig förståelse av texten. Läroboken kräver i hög grad att eleven har tidigare kunskaper om den svenska kulturen, dess författare och en del språkliga företeelser som är vanligt förekommande i vardagsspråket. Majoriteten av dessa är dessutom förankrade i den svenska kulturen vilket konstaterats av Prentice (2010 och Skolverket (2011)) som problematiskt för andraspråkeleven. Det blir därför viktigt att man som lärare diskuterar och lyfter dessa språkliga företeelser med eleverna. Detta skapar sin tur bättre förutsättningar för att alla elever i klassrummet får förståelse för skillnaden mellan vardags- och skolspråk.

Sammanfattningsvis kräver både Lärobok A och B att läsaren har specifika typer av språkliga samt innehållsmässiga kunskaper, men även vissa kulturellt förankrade kunskaper. Läroböckerna visar även att de på ett antal ställen förutsätter att läsaren har kulturellt förankrade förkunskaper både språkliga, i form av semiotiska resurser såsom metaforer, liknelser och bildspråk men även innehållsmässigt, i form av svenska författare, kulturella företeelser och samhälleliga värderingar. Dessa samhälleliga värderingar handlar om vilken typ av inställning läroböckerna presenterar att vi som läsare bör ha mot litteratur som vi läser.

Som avslutning till diskussionen vill jag även ta i beaktande att det är viktigt att komma ihåg att läroböcker inte är avsedda att läsas utan en lärares handledning. Har läraren kunskap om och hur en läroboks språk samt innehåll presenteras kommer undervisningen att spegla detta. För andraspråkselever kan lärarens kompetensnivå innebära stor skillnad i vad eleven faktiskt lär sig. Arbetet som genomförts ovan har synliggjort några av de utmaningar som andraspråkselever kan stöta på när de läser läroböcker. Detta gäller inte bara de läroböcker som eleverna läser i ämnet svenska utan är relevant för alla ämnen. Lärare med kunskap om dessa hinder och den problematik som kan uppstå kan på ett bättre sätt stötta de elever som behöver hjälpen.

7.2 Metoddiskussion

I den inledande delen av detta arbete presenterade jag att 26 % av skolans elever beräknas vara elever med utländsk bakgrund (Skolverket 2020). Det betyder att ungefär var fjärde elev enligt Skolverket bör ha behovsprövats för ämnet svenska som andraspråk någon gång under sin skolgång. Trots detta läser endast 13% av skolans elever ämnet svenska som andraspråk. Under *bakgrund och problembild* presenteras även Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2020) där det framgår att många elever i behov av svenska som andraspråk läser mot fel kursplan då det skett ofullständiga utvärderingar. Dessa låga 13 % bidrar till arbetets relevans vilket är en av arbetets styrkor. Det blir härigenom viktigt att inte bara fokusera på vilka svårigheter och problem andraspråkselever kan stöta på i ämnesundervisningen utan även i språkundervisningen.

Något som arbetet gynnas av är den teori samt det analysverktyg som används som metod för analys. Teorin är en väletablerad teori som använts/används av många välkända och etablerade språkforskare. Det analysverktyg som används i arbetet skapades och inspirerades dessutom från samma teori. Teorin samt analysverktygets nära sammankoppling blir därmed även det en av arbetets styrkor.

Arbetets svagheter så som det materiella urvalet spelar en central roll. I arbetet används endast två läroböcker. Detta låga antal skulle kunna användas för att ifrågasätta arbetets reliabilitet. Under arbetet har dock en gedigen och mycket ingående analys genomförts på just dessa två utdrag. En likvärdig analys av ett större urval hade inte kunnat resultera i samma omfattande rådata och analys som detta arbete nu har gjort. Jag skulle därför

argumentera att arbetet, trots det låga materiella urval, har tillräckligt hög reliabilitet. Eftersom arbetet är av en kvalitativ metod har analysverktyget en hög tolkningsgrad. Trots den höga tolkningsgraden vill jag hävda att det resultat som arbetet kommit fram till hade varit likvärdigt oberoende av vem det är som genomför analysen.

8. FÖRSLAG PÅ FRAMTIDA FORSKNING

Detta arbete har inte undersökt specifikt vilka delar av materialet som andraspråkselever kan uppleva som problematiska eller svårförstådda. Ett förslag på framtida forskning är att genomföra observationsstudier eller intervjuer med både förstaspråkselever samt andraspråkselever i relation till förståelse av texter i olika ämnen. I denna framtida forskning hade det varit intressant att jämföra vilka delar av avsnitten som framstår som besvärliga för de olika grupperna.

Liknande forskning på läroböcker ämnade för svenska som andraspråk hade varit intressant att se. En multimodal analys med samma typ av inriktning på SvA - läroböcker hade kunnat hjälpa lärare att förstå och få förståelse för vilka typer av förkunskaper läroböckerna faktiskt kräver.

9. REFERENSER

Björkqvall, Anders. (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Bohlin, S., Brunosson, C., Greczanik, L., & Johansson, M (2011) *Portal Grundbok: Svenska 7 - 9*. Malmö: Gleerups utbildning AB. s. 110, 163, 170 - 177.

Danielsson, K. & Selander, S. (2014) *Se texten! : multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerup.

Elmeroth, E. (2017) *Möte med andraspråkselever*. Upplaga 1. Lund: Studentlitteratur.

Ferlin, M. (2013) *Vardagsanknytningar i biologiböcker*. Dafolo Förlag, nr 5, s. 52 - 61

Golden, A. & Hvenekilde, A. (1983). Rapport fra Prosjektet Lærebokspråk. Oslo: Universitetet i Oslo, Senteret for språkpedagogik.

Gunnarsson, Britt-Louise (2007). Inledning. I Gunnarsson, Britt-Louise; Karlsson, Anna-Malin (red.). *Ett vidgat textbegrepp*. Uppsala: Uppsala universitet, universitetstryckeriet. s.7-19

Guvå, Laila M. & Wewel, Åse. (2018) *Spegla Språket 9: Grundbok i svenska*. Stockholm, Sanoma utbildning AB. s.58 - 69

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* (2 uppl.). Oxford: Oxford University

Kindberg, B & Wiksten, M (2019) *Att uttrycka komplexa samband om genre och litteracitet i geografiämnet*. I Aldén, K. och Bigestans, A. (red.) *Litteraciteter och flerspråkighet*. Första upplagan. Stockholm: Liber.

Kress, G. (2010): *Multimodality: A Social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2005) *Reading Images The Grammar of Visual Design*. 2nd ed. London: Routledge.

Lindberg (2007) *Forskning om läromedelsspråk och ordförrådsutveckling*. I Lindberg, I & Johansson Kokkinakis, S. (red.) *OrdiL - en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk

Loenheim, Lisa (2019) *Att tolka det sammansatta: Befästning och mönster i första- och andraspråkstalaras tolkning av sammansättningar*. Göteborgs universitet. Humanistiska fakulteten.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nilsson, B. & Waldemarson, A.-K. (2021) *Kommunikation : samspel mellan människor*. Femte upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Nygård Larsson, P (2013) *Text, språk och lärande i naturkunskap*. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Olvegård, L. (2014) *Herravälde : är det bara killar eller?: andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Prentice, J (2010) *På rak sak: Om ordförbindelser och konventionaliserade uttryck bland unga språkbrukare i flerspråkiga miljöer*. Göteborg: Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet.

[gupea_2077_22509_1\(2\).pdf](#)

Skolinspektionen (2020) *Svenska som andraspråk 7–9* [2022-11-13]

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2020/svenska-som-andrasprak/svenska-som-andra-sprak-7-9-slutversion.pdf>

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

SKOLFS 2010:37. *Grundförfattning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2011) *Greppa språket - ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*

[2022-12-12]

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2012/greppa-spraket-amnesdidaktiska-perspektiv-pa-flersprakighet>

Skolverket (2020) *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2020/21*

[2023-02-14]

<https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e15bc/1616397146883/pdf7920.pdf>

Skolverket (2022) LGR 22 [2022-13-13]

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>

Uddling, J. (2019) *Textsamtalens möjligheter och begränsningar i språkligt heterogena fysiklassrum*. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.

Wikman, T (2004) *På spaning efter den goda läroboken*. [2022-11-28]

<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/4136/TMP.objres.44.pdf?sequence=2&isAllowe>

10. BILAGOR

Bilaga 1

	Multimodalt textfokus	Didaktiskt fokus - modell för läsning
Övergripande struktur och iscensättning	Anslag, sekvensering, tematisk orientering	Tillsammans uppmärksamma textens olika delar och vad de var för sig erbjuder
	Vad erbjuder olika visuella resurser?	
Samspel mellan textens delar	Visuell närhet och kongruens mellan verbal text och andra semiotiska modaliteter	Tillsammans reflektera över samspelet mellan olika resurser och vilken bild av kunskapsområdet som blir central i texten
	Innehållsmässig kongruens mellan olika begrepp, beskrivningar och förklaringar	
Verbalt bildspråk	Vilka likheter och metaforer används?	Tillsammans "ta isär" innehållet i bildspråket. Hur långt "sträcker sig" analogierna och hur väl fungerar de innehållet?
Värderingar	Explicita värderingar	Tillsammans diskutera aspekter som rätt/fel, vi/de, manligt/kvinnligt, uttalat/underförstått etc.
	Implicita värderingar, t. ex. i metaforer och illustrationer	

Figur 1. Modell för ämnesdidaktiskt arbete med multimodala texter



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se