

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket
Svenska som andraspråk

VAD HÄNDER I SKOLANS HISTORIEBÖCKER?
En undersökning om innehåll och språkliga strukturer i lärobokstexter i historia

Lotta Olvegård

SPECIALARBETE, 10 POÄNG
Svenska som andraspråk (61-80 poäng)
Vårterminen 2006
Handledare: Margareta Holmegaard och Inger Lindberg

Sammandrag

Syftet med min studie är att prova ut en modifierad textanalysmodell i fyra steg på fyra texter i två läroböcker. Genom utprovningen av modellen, som är baserad på den systemiska funktionella grammatikens teorier, undersöker och beskriver jag utifrån ett andraspråksperspektiv språkliga strukturer i två svenska läroböcker i historia, för att få en bild av vilka språkliga utmaningar elever möter när de läser och lär sig historia. De fyra analyserade texterna handlar om franska revolutionen, och är hämtade från två läroböcker i historia, en för grundskolans senare år och en för Historia A på gymnasiet. I modellen identifieras och kategoriseras verb och deltagare i texten, därefter undersöks relationen mellan verb och deltagare och slutligen analyseras textens organisation.

Resultaten från utprovningen av modellen visar att de fyra undersökta texterna kan placeras på en skala från relativt konkret vardagsspråk till abstrakt och akademiskt språk. Många av de språkliga drag jag funnit bekräftar tidigare systemisk funktionell forskning om språket i texter om historia. Bland annat ingår det i de analyserade texterna en stor andel handlingsverb blandade med verb som uttrycker tal, åsikter och känslor i berättande och argumenterande texter. Grupper av människor och icke-mänskliga deltagare med abstrakt betydelse är vanligast, framförallt i gymnasietexterna. Tydliga tidsangivelser är ovanliga, liksom konjunktioner som länkar satser. Alla fyra texter i studien innehåller värderingar, oftast i form av värdeladdade ord.

Ordförråd och satsbyggnad står för de största språkliga skillnaderna mellan böckerna. Grundskoletexternas ordförråd är relativt enkelt och likt vardagsspråket med få nominaliseringar och nominalgrupper. Satserna är korta och enkla med ett mycket litet antal bisatser. Gymnasietexternas ordförråd präglas av stor ordvariation med många ovanliga ord i grupper, och en hög grad av nominalisering. Satserna är långa och innehåller flera bisatser, ofta i form av efterställda bestämningar och inskjutna bisatser.

Steget från språket i grundskolebokens texter till språket i studiens gymnasietexter är mycket stort. Grundskolebokens texter är språkligt anpassade för att passa läsarens ålder, men visar en tendens att vara så enkla att innehållet går förlorat och historiska händelser blir svåra att tolka, medan texterna i gymnasieboken innehåller många och stora språkliga utmaningar för läsaren. Det krävs mycket god kännedom om svenska språkets strukturer av en lärare som vill tillämpa modellen på texter som dessa i sin undervisning. Däremot skulle en tillämpning av analysmodellen på grundskolebokens texter kunna stimulera klassrumssamtal om språk och innehåll i lärobokstexterna, och tillsammans med andra övningar hjälpa elever att tolka och analysera historiska händelser på ett språkutvecklande sätt.

Innehållsförteckning		
1	Inledning	4
1.1	Bakgrund	4
1.2	Syfte	4
2	Forskningsöversikt	5
2.1	Vardagsspråk och skolspråk	5
2.2	Skolspråkets ordförråd	7
2.3	Läroboksspråk	8
2.4	Systemisk Funktionell Grammatik (SFG)	9
2.5	Grammatiska metaforer	12
2.6	Språkliga strukturer i historietexter	13
2.7	En textanalysmodell i fyra steg	14
3	Metod och genomförande	15
3.1	Metod	15
3.2	Beskrivning av studiens textanalysmodell	16
3.2.1	Steg 1 Identifiera verben	16
3.2.2	Steg 2 Identifiera deltagarna	17
3.2.3	Steg 3 Förhållandet mellan verb och deltagare	17
3.2.4	Steg 4 Hur är informationen organiserad?	18
3.2.5	Sammanfattning av analysstegens funktioner	18
3.3	Urval av material	19
3.4	Undersökningens uppläggning	19
4	Resultatredovisning	20
4.1	Analys av grundskoletext 1 (Gr1)	20
4.2	Analys av grundskoletext 2 (Gr2)	24
4.3	Analys av gymnasietext 1 (Gy1)	30
4.4	Analys av gymnasietext 2 (Gy2)	33
5	Diskussion	40
5.1	Sammanfattande diskussion av analysresultaten	40
5.1.1	Steg 1	41
5.1.2	Steg 2	42
5.1.3	Steg 3	44
5.1.4	Steg 4	44
5.1.5	Sammanfattande slutsats	45
5.2	Didaktiska implikationer	47
5.3	Förslag till framtida forskningsområden	49
6	Litteraturförteckning	51

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Historia är ett spännande och viktigt ämne i skolan, och det nyligen tagna beslutet att göra det till kärnämne i gymnasiet stämmer överens med skolans demokratiska värdegrund. Elever bör lära sig se att det som hände för länge sedan har band till vår egen tid, och att vi kan lära av det som hände i historien. Undervisningen i historia bygger till stora delar på texter, och det är viktigt att elever förstår att den nedskrivna historien, den vi läser idag, har tolkats och skrivits ner av människor i olika tider och alltså bör läsas med kritiska ögon. Eleverna måste lära sig att fråga hur, varför, när och vem informationen i texterna kommer ifrån, och för att kunna göra det krävs tid, vägledning och ett gemensamt språk.

Eftersom tiden tillsammans med läraren i klassrummet är knapp, och eleverna ofta många, blir texterna i läroboken läxor som ska läsas hemma på egen hand. Eleverna lär in fakta om händelser och personer från olika tider och platser, och ska dra egna slutsatser av det de läser som sedan ska redovisas på lektionerna. För många är detta inget problem, men för en växande grupp andraspråkselever är inläsning av lärobokstexter svår och tidskrävande. Stress och tidsbrist är inte bara vuxnas verklighet idag, utan problem som kryper allt längre ner i åldrarna. Detta kan vara bidragande orsaker till att många av dagens ungdomar aldrig läser en skönlitterär bok, inte ens i skolan, vilket skapar en allt större grupp ovana läsare. Dessa läser ofta långsamt och risken är stor att man helt enkelt struntar i boken, läroboken eller romanen, om det tar det för lång tid och är för svårt att läsa. Har man dessutom ingen hemma som kan hjälpa till att förklara svåra ord, vilket är verkligheten för bland annat många andraspråkselever, blir läsläsning ett i det närmaste oöverstigligt hinder.

När språket inte räcker till kan texter i historia bli så svåra att förstå att ett i grunden roligt och viktigt ämne blir tråkigt. Alla lärare vill att deras elever ska förstå det de lär sig, att de klarar sig så bra som möjligt i skolan och att de helst ska tycka att ämnet är roligt. Många känner sig dock hjälplösa och saknar de pedagogiska verktyg som behövs för att undervisa varje elev utifrån hennes eller hans förutsättningar. I alltfler ämnen, även de skapande och praktiska, ingår och betygsätts elevers läsning och skrivande vilket ökar behovet av kunskap om hur ämnesinnehåll kan integreras med språkinläring så att alla elever får möjlighet att gå ut skolan med godkända betyg.

1.2 Syfte

Syftet med min studie är att prova ut en modifierad textanalysmodell i fyra steg på fyra lärobokstexter i historia. Med hjälp av modellen undersöker jag vilka

språkliga utmaningar elever möter när de läser och lär sig historia, genom att analysera språkliga strukturer i två svenska läroböcker i historia. I undersökningen, som har ett andraspråksperspektiv, söker jag svar på följande frågor: Hur ser de språkliga strukturerna ut i de undersökta texterna? Finns det några skillnader mellan språket i texterna i studien? Om texterna skiljer sig åt, vari består dessa skillnader? Vilka språkliga utmaningar för elever med svenska som andraspråk hittar jag i de analyserade texterna?

2 Forskningsöversikt

Utgångspunkten i detta kapitel är språk, språkutveckling och texter i skolan. Inledningsvis tar jag upp skillnader mellan vardagsspråk och skolspråk, därefter redovisas forskning kring språket i lärobokstexter och dess betydelse för andraspråksinlärares ämnesinläring och språkutveckling. Eftersom studiens teoretiska ram är systemisk funktionell grammatik, en teori som också ligger till grund för en stor del av den forskning som presenteras i studien, ingår ett avsnitt där jag kortfattat beskriver teorins bärande tankar om språkets funktioner och de analysmetoder som används för att undersöka dessa. Avslutningsvis redovisas resultat från tidigare studier av språkliga strukturer i lärobokstexter i historia.

2.1 Vardagsspråk och skolspråk

De första skolåren handlar till stor del om att skola in elever i ett nytt socialt sammanhang med andra språkliga krav och förväntningar än hemma. Vardagsspråket, det språk vi använder hemma och med vänner i informella situationer, kännetecknas av samtal kring praktiska handlingar samt dialog med människor som vi delar gemensam förståelse med (Macken-Horarik 1996:237). Vi använder en relativt liten mängd ord och meningarna är långa med många konjunktioner. Språket i skolan tillhör det offentliga språket och ska kunna användas obundet av tid och rum (Teleman 1979). Det har större ordvariation, är mer abstrakt och uttrycks ofta, i motsats till vardagsspråket, i formell skrift.

Barn kommer till skolan med olika förutsättningar att förstå och uttrycka sig på skolans språk. Många har redan i hemmet mött ett språk som påminner om det som används i skolan, men för andraspråkselever, framför allt de som anländer sent i åldrarna till Sverige, barn från hem utan akademisk tradition (a a :52) och elever med negativ inställning till lärande och läsande (Lundahl 2001:98) sker anpassningen till ett nytt språkligt sammanhang inte automatiskt och omedvetet. För att dessa elever ska lyckas i skolan, är det viktigt att skolan tydliggör sina förväntningar på elevernas språkförmåga (Schleppegrell 2004:3).

Det räcker inte att ha ett korrekt språk i skolan, man måste veta vad som är mest lämpat i sammanhanget (Gibbons 2002:4). Undervisningens mål bör vara att integrera språk och innehåll, så att det andra språket, skolspråket, utvecklas

parallellt med ämneskunskap (a a:6) och eleverna blir medvetna om hur man hittar rätt ord och grammatik för att anpassa språket till skolsammanhanget.

Eleverna går i skolan för att lära sig inhämta och förstå ny kunskap och det är lärarens roll att handleda eleven så effektivt och pedagogiskt som möjligt så att inläring kan ske.

- Det är skolans ansvar att varje elev /.../ kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och fortsatta studier (Lpf 94:10)
- Läraren skall: organisera arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling (Lpf 94:9)

Citaten ovan speglar språkets viktiga roll både i undervisning och för livet utanför och efter skolan, och betonar samtidigt skolans och lärarens ansvar för elevens språkutveckling. Eftersom det också är läraren som bedömer elevens förståelse och kunskap bör den tillhandahålla de verktyg eleven behöver för att förstå innehållet i undervisningen.

Att förstå språk och därmed förstå innehållet i skolans olika ämnen, är inte bara av yttersta vikt för elevers inläring och kunskapsinhämtning, det är också avgörande för deras möjligheter att få godkända betyg. I grundskolans gemensamma kursplan för de samhällsorienterande ämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap står bland annat att

- Bedömningen gäller också elevens förmåga att bearbeta information till egen kunskap. Elevens förmåga att orientera sig i olika informationsmiljöer och använda källor för att söka, samla, sovra och strukturera information utgör en del i detta, liksom elevens kritiskt granskande förhållningssätt vid analys av olika källors sanningshalt och relevans (Kursplan för SO, grundskolan 2000:1).

När eleverna blir äldre höjs skolans krav på förmågan att omvandla ämnets innehåll till egen kunskap samt att kunna analysera och reflektera över ämnesinnehållet. Det ställs också högre krav på elevens eget uttryckssätt. I Historia A på gymnasiet ska eleverna

- kunna analysera historiska problem och tolka orsakssammanhang bakom historiska förändringsprocesser
- kunna formulera sina tankar i historiska frågor (kursplan Hi A 2000:1).

I grundskolans kursplan betonas elevens läsförståelse och förhållningssätt till innehållet i olika 'informationsmiljöer' och 'källor'. I Historia A är det elevens förmåga att analysera och formulera sig om ämnet som understryks, en förmåga som bygger på man tillgodogjort sig innehållet i texter och muntliga presentationer.

"Vi lär oss genom språket men språkkunskap i en lite djupare innebörd måste också ses som förmågan att använda språket som ett verktyg för tänkande och förståelse" (Melander 1999:37). Vägen till kritisk och kreativ förmåga är lång, men det hjälper inte att ta en genväg. Macken-Horarik (1996), delar in lärandet i tre olika domäner som bygger på varandra (a a:235ff), den vardagliga, den

specialiserade och den reflekterande. Varje typ av lärande är beroende av den andra, och ingen är viktigare än den andra utan måste komma i tur och ordning. Efter inläring i den vardagliga domänen lär vi oss generalisera, känna igen och systematisera kunskap i den specialiserade inlärningsdomänen. Först därefter, när vi förstått att kunskap är en social konstruktion, kan vi börja reflektera, ifrågasätta, granska och utmana kunskapen, vilket sker i den reflekterande domänen.

Cummins (2001) ger förslag på hur läraren kan hjälpa eleven att uppnå ”kritisk literacitet” (a a:101) genom att bygga på olika inlärningsfaser där man först aktiverar tidigare kunskap, sedan fokuserar information om text, relaterar till informationen, kritiskt analyserar frågor och drar slutsatser, för att slutligen omsätta tidigare resultat till handling i en kreativ fas (a a:202).

2.2 *Skolspråkets ordförråd*

Det mest uppenbara språkliga hindret för förståelse av både texter och tal är bristen på adekvat ordförråd hos många elever, framför allt andraspråkeleverna. För att kunna granska språkliga strukturer i en text bör man förstå den lexikala betydelsen av många av orden, annars kan uppgiften bli alltför svår.

Läsning kan underlätta inläring av nya ord (Viberg 2004:198), bland annat därför att orden i en skriven text är tydligt avgränsade från varandra, till skillnad från tal. Isolering av ord i fraser kan vara ett problem för andraspråksinlärare (a a:198). För att lära sig många olika slags ord krävs det dock att man läser en stor mängd text av olika slag (Enström 2004:180f), vilket också har betydelse i skolan eftersom ordförrådet skiljer sig åt mellan olika skolämnen på samma sätt som andra språkliga strukturer.

I innehållsämnen förklarar lärare ord som anses höra ihop med ämnet men glömmer ord som ingår i det allmänna ordförrådet men oftare används i facktexter. Enström (2004) delar in ord som är viktiga på avancerad språkfärdighetsnivå i tre olika grupper (a a:173), ämnesrelaterade ord, mindre frekventa ämnesoberoende ord och mindre frekventa vardagliga ord. Det är främst de ämnesrelaterade orden som förklaras i ämnesundervisningen (a a:176), men de andra två grupperna ord kan vara minst lika svåra att förstå för andraspråkslever vars ordförråd inte byggts upp successivt under ett stort antal ord. Golden och Hvenekilde (Golden 1984) fann i en undersökning att läroböcker i geografi och historia innehöll en stor mängd ord från de sista två grupperna ovan, medan orden i fysik ofta tillhörde den första gruppen, ämnesrelaterade ord.

En grupp ord med stor betydelse i språket såväl lexikalt som grammatiskt, men som ofta får liten uppmärksamhet i andraspråksundervisningen, är verben. Vårt vardagsspråk innehåller en liten grupp verb som vi ofta använder, men det finns en stor mängd verb med specifik betydelse som endast förekommer i vissa

genrer (Viberg 2004:203). Ett exempel är det flertydiga verbet *få* som förutom sin grundbetydelse har en rad grammatiska betydelser som är svåra att beskriva (a a:212). Verben är också mindre kontextbundna än substantiven (Enström 2004:186) och kan alltså förekomma i flera olika sammanhang, vilket gör det svårare att knyta dem till ett bestämt ämne och därför är svårare att lära in.

2.3 Läroboksspråk

Läsning underlättar inte bara inläring av nya ord, utan kan också hjälpa elever att uppmärksamma grammatiska strukturer. Läroboksspråket är mönsterbildare och påverkar eleverna både ämnesmässigt och språkligt genom ord, grammatiska konstruktioner och språkbruksregler (Melander 1999:25). Det representerar också det skolspråk eleverna måste behärska för att tillägna sig ämneskunskaper. Får eleverna hjälp med att se hur språket skapar innehåll i ämnesbaserade texter och hur innehållet realiserar i språkliga strukturer, kan avancerad läsförståelse och ämneskunskap åstadkommas (Schleppegrell 2004:6).

Oavsett om läroboken är den huvudsakliga kunskapskällan i undervisningen eller en kunskapskälla bland många andra (Hägerfelth 2002), upplevs språket i den ofta som svårt och teoretiskt av många elever. I en undersökning med högstadiel elever visar Hägerfelth ett samband mellan elevers betyg i svenska eller svenska som andraspråk och deras upplevelse av läroboksspråket. Elever med betyget G sa sig ha problem med lärobokstexter medan elever med VG eller MVG inte upplevde några svårigheter att förstå språket (a a:263.)

Om elever har svårigheter med att förstå språket i lärobokstexterna kan det leda till allvarliga konsekvenser för inläringen. Läser man en text mycket långsamt finns det ingen kraft kvar att förstå texten (Lundahl 2001:95). Ju långsammare vi läser, desto mer måste vi dessutom förlita oss på sammanhanget eller gissa, vilket kan leda till missförstånd. Detta medför att förståelse av innehållet inte uppnåtts och att den kritiska förmågan inte kan utvecklas

Det finns flera faktorer som påverkar en texts svårighetsgrad (Melander 1999:32f), t.ex. ovanliga ord, abstraktion, ordlängd, ordvariation, meningslängd, bisatsförekomst, oklara syftningar och syntax. Reichenberg (1995) visar i sin undersökning av språket i läroböcker i SO att den främsta orsaken till att lärobokstexter är svåra att förstå är att de bär drag av kanslisvenska. Exempel på detta är långa fundament som orsakar vänstertyngd i satserna, eller ovanliga grammatiska drag som utbrutet attribut och predikativa attribut. Långa meningar, ord och långordssviter, bland annat sammansättningar och fasta fraser, är vanligt förekommande liksom en stor mängd verb i passiv form, främst s-formen (a a:155 ff).

I en jämförande studie av läroböcker i historia visar Sandqvist (1999) att informationstätheten är större i läroböckerna från 1980-talet än i dem från 1950-

talet. Hon fann också att gymnasieböckerna präglas av nominaliseringar (a a:159) och har varken hittat inledningar som presenterar och strukturerar eller sammanfattningar som skulle kunna vara en hjälp vid läsningen.

God läsförmåga handlar om att kunna tillgodogöra sig innehåll i olika texter i en mängd olika sammanhang för en rad skilda behov. Att läsa böcker är inte lika självklart för alla (Lundahl 2001:98) och många elever är ovana läsare. Men även läsvana elever kan ha problem med läroboksspråket eftersom detta kan ha andra språkliga mönster än tidskrifts- och romantexter. För att underlätta elevernas förståelse av skolbokstexter bör läroboksspråket vara anpassat till elevernas språkförmåga, kunskaper och intellektuella utveckling (Melander 1999:31). Reichenberg (1995:161) betonar dock att det är viktigt att inte förenkla språket i läroböckerna utan att istället förbättra det, eftersom förenkling lätt leder till generaliseringar och att viktiga sammanhang försvinner. Alltför enkla textböcker stimulerar inte heller till egna reflektioner, och läsning handlar inte bara om att förstå information; vi måste också aktivt bearbeta och omvandla den till vår egen förståelse, vilket underlättas om man integrerar läsning med samtalande, lyssnande och skrivande. Därför bör elever uppmuntras att ställa frågor om det de läser och samarbeta i klassrummet (Lundahl 2001:98).

Om läraren organiserar språkliga aktiviteter där man analyserar och diskuterar lärobokstexter, hjälper det eleverna att plocka isär svåra och teoretiska texter. Det kan också hjälpa dem att komma över en rädsla och frustration över svåra lärobokstexter, eftersom man har större makt över problem om man har verktyg att angripa dem med (Schleppegrell 2004:6)

Ju fler berättelsestrukturer eleverna kommer i kontakt med, desto lättare blir det att förstå nya texter (Lundahl 2001:96), men det räcker inte att bara presentera olika slags texter för eleverna, vi måste också bearbeta och omvandla informationen vi får vid läsning. Kyumcu (2004:583) beskriver hur företrädare för den australiska genreskolan i flera år arbetat med genrebaserade undervisningsmodeller. Dessa går ut på att eleverna får möta ett stort antal olika typer av texter, och med hjälp av lärare och skolkamrater tillsammans upptäcka hur dessa är konstruerade, både ifråga om övergripande struktur, ordförråd och grammatik. Dessutom får de reflektera över i vilka sammanhang man kan möta dessa olika texttyper, vilket syfte de har och vilken läsekrets de vänder sig till.

2.4 Systemisk Funktionell Grammatik (SFG)

De australiska genremodellerna bygger på den systemiska funktionella grammatikens (i fortsättningsvis förkortad till SFG) teorier, i vilken en av grundtankarna är att all text, talad och skriven, består av olika språkliga val som omedvetet anpassas efter det sammanhang och den situation de skapas i. ”Orden söker talaren” (Thompson 2004:9) så länge vi befinner oss i sammanhang och situationer där vi känner till de språkliga förväntningarna och har förmågan att

nå upp till dem. I situationer då vi är osäkra på vilka språkliga förväntningar som gäller måste talaren istället söka orden, för att göra rätt språkliga val. När vi väljer ord och språkliga strukturer som inte passar i sammanhanget när textens budskap inte fram eller kan misstolkas av den som lyssnar eller läser.

Allt språk vi skapar, tal och skrift, har tre funktioner som tillsammans och simultant bildar budskapet i det vi säger eller skriver:

- *den ideationella funktionen* uttrycks i texten när vi benämner saker som existerar omkring oss och placerar dem i grammatiska mönster (Halliday & Matthiessen 2004:29 min översättning).
- *den interpersonella funktionen* är den funktion som bygger ett förhållande till den vi talar med eller skriver till.
- *den textuella funktionen* är den funktion som kommer till uttryck när vi organiserar, bygger upp satser och skapar sammanhang i ämne och relationer (a a:30).

Varje funktion realiseras i de olika språkliga val vi gör när vi talar och skriver. Vill man undersöka hur en text har konstruerats analyserar man olika lexikala och grammatiska element i texten. Nedan beskrivs kortfattat vilka språkliga strukturer som undersöks för att få en bild av hur de tre funktionerna realiseras i texten. Utförliga beskrivningar av analysmetoderna finns bland annat att läsa i Halliday & Matthiessen 2004; Thompson 2004; Butt *et al* 2004. Observera att grammatiska termer som används i SFG och som presenteras i denna studie är översatta enligt rekommendationer i en nordisk sammanställning av SFG-terminologi (Nordisk SFG-terminologi 2005). I bilaga 4 presenteras en ordlista med uttryck och termer på svenska och engelska.

För att undersöka den ideationella funktionen i en text görs en *transitivitetsanalys* i vilken satsens processer (verb), deltagare (substantiv eller nominalgrupper) samt omständigheter (oftast adverbial eller prepositionsfraser) identifieras och kategoriseras.

Det finns sex typer av processer, a) *materiella* b) *mentala* c) *relationella* d) *verbala* e) *existentiella* samt f) *beteendemässiga*. Deltagarna i dessa processer har olika benämningar beroende på vilken process de tillhör. I Figur 1 beskrivs de fyra största processerna, deras roll i texten, exempel på verb samt namnet på de olika deltagare som kan representeras i satser med respektive process.

Processer	Materiella	Mentala	Relationella	Verbala
Roll i texten	handling händelse	känsla vetande/förståelse perception önskan	relation	tal
Exempelverb	öppnar rullar	beundrar tycker ser	är har	ropar viskar
Deltagare	aktör mottagare mål	upplevare fenomen	identifierare identifierad värde attribut	talare utsaga lyssnare
Exempelsatser	<i>Hon</i> Aktör <i>öppnar</i> handling <i>fönstret</i> Mål	<i>Hon</i> upplevare <i>Beundrade</i> mental <i>Robespierre</i> fenomen.	<i>De</i> bärare <i>är</i> relationell <i>motståndare</i> attribut	<i>De</i> talare <i>ropar</i> verbal <i>att kungen ska</i> <i>dö.</i> utsaga

Figur 1 Olika typer av processer och deltagare som realiserar språkets ideationella funktion i satsen

Det tredje element i satsen som undersöks i transitivitetanalysen, omständigheterna, förekommer i alla typer av processer och kan bland annat uttrycka tid och rum, villkor, orsak eller sätt. I satsen *Kvinnorna marscherade på gatorna* representerar *kvinnorna* aktören, *marscherade* en materiell process samt *på gatorna* en omständighet som uttrycker rum.

När man identifierat och kategoriserat de språkliga elementen i satserna i en text, syns det vilka processer som dominerar i texten och vilka typer av deltagare och omständigheter som ingår i satserna. Olika texter kännetecknas av olika typer av processer, deltagare och omständigheter. En berättande text innehåller ofta övervägande materiella processer, blandade med verbala och mentala processer för att presentera dialog och känslor. Deltagarna är ofta människor och konkreta ting, och omständigheterna är många och representerar platser och tider. En vetenskaplig text däremot kan innehålla ett större antal relationella processer, deltagarna kan vara abstrakta ting och omständigheterna få.

Språkets *interpersonella funktion*, relationen mellan talare/lyssnare eller författare/läsare, analyseras genom att bland annat undersöka textens modus, modalitet, subjektets funktion samt värderingar i texten. Ett vardagligt samtal består ofta av både frågor och påståenden, talare och lyssnare syns i texten och representeras av pronomen som jag, du och vi, och samtalets ordförråd

innehåller ofta olika typer värderingar. En vetenskaplig skrift däremot, byggs med deklarativa satser, har en gömd 'talare' och är ofta fri från explicita värderingar.

Den *textuella funktionen* i språket, textens organisation, undersöks genom att granska textens tema-remat, temporalitet, kausalitet, satsbindning och nominaliseringar. Förekomsten av satskomplex, två eller flera satser i samma mening och deras inbördes relationer, ingår i språkets så kallade logiska funktion och kan undersökas tillsammans med den textuella funktionen. Talat språk kännetecknas till exempel av långa komplexa satser med huvudsatser och bisatser som länkas med hjälp av konjunktioner, medan skriven text ofta har kortare satser med fler betydelsebärande ord i varje sats och färre konjunktioner.

Samtidigt som olika grammatiska element undersöks, analyseras också textens ordförråd. I SFG används samlingsbegreppet lexikogrammatik för att beskriva den nära relationen mellan textens grammatik och ordförråd, och hur svårt det är att dra en gräns mellan de två språkliga elementen.

2.5 Grammatiska metaforer

Begreppet grammatisk metafor (Halliday 1998; Eggins *et al* 1993; Unsworth 2000; Thompson 2004) är samlingstermen för ett språkligt element som används för olika syften i texter (Halliday 1998:197ff). Ofta utnyttjas det som medel att packa in mer information i satserna vilket ger ett tätare språk, ett viktigt kriterium i vissa textgenrer. Ett annat syfte, som ofta går hand i hand med det förra, kan vara att öka graden av abstraktion i texten för att höja den akademiska nivån, eller för att konstruera ett tolkande perspektiv, vanligt i förklarande och argumenterande lärobokstexter.

Den grammatiska metaforen uttrycker samma mening men med ett annat grammatiskt val (a a:213f). Satsen *De kämpade för billigare bröd* kan med en grammatisk metafor istället uttryckas *Kampen för billigare bröd*, det vill säga verbet *kämpade* ersätts med ett substantiv, *kampen*. Verbet har nominaliserats, ett vanligt förekommande drag ibland annat formell skrift. En liknande typ av grammatisk metafor används i texter om historia när man samlar händelser över långa tidsperioder och nominaliserar dem som om de vore ting (Unsworth 2000), *skräckväldet* och *händelserna 1789*. Som nominaler kan dessa händelser fungera som deltagare i satser *Skräckväldet bär skulden för många människors liv*, och tid och händelser får ta ansvar för historiska händelser istället för människor. Tolkningar av historien görs om till fakta och blir därför omöjligt att ifrågasätta (Unsworth 2000:2) för läsaren. Det är också vanligt att utnyttja grammatiska metaforer i tema-position, bland annat i form av tidsangivelser som årtal (Eggins *et al* 1993:79). Dessa markerar tidsramar inom vilka författaren kan återge händelser utan kronologisk ordning. Det finns en rad olika exempel på vilka typer av grammatiska metaforer man kan finna i texter, bland annat

redovisar Halliday (1998:202f) hur texter kan förändras genom att byta ut ett ord från en ordklass till ett annat.

2.5 Språkliga strukturer i historietexter

En hög andel grammatiska metaforer, abstrakta och okända ord samt långa meningar är några faktorer som gör texter abstrakta vilket ökar distansen till läsaren och gör innehållet svårare att förstå. Undersökningar av läroböcker i historia i gymnasiet visar att när historia skrivs ner blir ”människor otydliga, handlingar blir ting och tidssekvenser ersätts med frusen tid” (Eggins *et al* 1993:75). Så istället för att levandegöra historien ökar historiediskursen avståndet mellan vad människor verkligen gjorde och hur det berättas om detta. Vid läsning av historietexter är det svårt för elever att identifiera nyckelhändelser och personer och att förstå textens organisation (Schlepppegrell *et al* 2004).

Det finns olika förklaringar till varför författare till läroböcker om historia väljer att skriva på sätt de gör. En faktor är traditionella språkliga förväntningar på hur en lärobokstext i historia ska presenteras. Schlepppegrell (2004:128) beskriver hur dessa språkliga förväntningar realiserar lexikogrammatiskt:

- I texten ska historiska händelser i första hand presenteras och tolkas genom materiella processer tillsammans med relationella processer för att konstruera beskrivning och bakgrund, samt mentala och verbala processer för att konstruera åsikter. Deltagarna rör sig på en skala från personligt/individuellt till abstrakt/institutionellt.
- Författaren ska återge, tolka och döma i texten, och värderingar representeras av ett värderande ordförråd.
- Texten ska struktureras så att förklaring och tolkning möjliggörs, främst genom tematik som markerar strukturen genom grammatiska metaforer, konjunktiva länkar och temporala fraser.

Alla texter om historia ser inte likadana ut och alla är inte abstrakta. Det finns också lättlästa och vardagsspråkliga berättelser om människor, platser och handlingar i historieböcker, även i böcker för äldre elever. Veel och Coffin (1996) beskriver språkliga strukturer i fyra olika texter (a a:200) i historia från olika böcker och olika stadier. De fyra texterna har skilda syften och språk som varierar från relativt vardagslikt språk i en biografisk text till ett abstrakt och informationstätt språk i en argumenterande text.

Veels och Coffins beskrivningar av språkliga strukturer har stora likheter med språket i texter som beskrivs av Eggins *et al* (1993) i en undersökning av fyra texter från en lärobok i historia. Forskarna identifierar fyra olika typer av texter:

- *Berättande text*. Relativt konkret, tar upp samband av tid och orsak mellan händelser, och fokuserar människor som gjort saker och saker som gjorts mot dem. Nominaliseringar är ovanliga.

- *Rapporterande text.* Ökad grad av nominalisering och fokus vänds mot grupper av människor. Denna typ av text tar upp tidsperioder och sätter in händelser inom dessa perioder men inte alltid kronologiskt. Det finns inte många tidskonjunktioner. Målet är främst att beskriva och lagra information som sedan tas upp i andra typer av texter.
- *Argumenterande text.* Abstrakt, starkt nominaliserad och organiserar argument genom exempel. Fokus ligger på vad grupper av människor eller handlingar förklädda till ting gör eller har gjorts mot dem.
- *Introducerande text.* Liknar den rapporterande texten men förbereder läsaren på vad som senare kommer att tas upp mer detaljerat och preciserar fakta som anses relevanta för hela tidsperioden. Deltagarna är ofta antingen grupper eller nominaliseringar

Även om läroböcker i högre årskurser kan innehålla mer lättlästa och berättande texter förväntas äldre elever själva skriva om historia på ett sätt som motsvarar skolans höjda krav på förklaring, argumentation och analys och de förväntas efterlikna de mer abstrakta strukturer de möter i lärobokstexterna (Veel & Coffin 1996:201). Om elever i slutet av sin skoltid ska kunna analysera och utveckla logisk argumentation (a a:191) måste man i undervisningen hela tiden bygga på elevers tidigare kunskap, för att på så sätt utveckla deras analytiska förmåga och kunskap om språkliga mönster. De elever som kommer in sent i skolsystemet eller har sämre språkliga förutsättningar av andra skäl, behöver effektivt extra stöd för att lära sig se och förstå språkets betydelse för innehållet, både i det de läser och det de själva skriver.

2.7 En textanalysmodell i fyra steg

Mary Schleppegrell (Schleppegrell & Achugar 2003; Schleppegrell *et al* 2004) har utarbetat en funktionell textanalysmodell i fyra steg som ska hjälpa lärare och elever att plocka isär språket i lärobokstexter, framförallt i historieundervisningen. Eleverna ska gemensamt med klasskamrater och med stöd av läraren, analysera lexikogrammatiken i lärobokstexter för att nå en djupare förståelse av innehållet i texterna och få stöd i sin språkutveckling. Analysresultaten hjälper dem att identifiera de språkliga strukturer man måste behärska för att kunna producera texter på ett ämnesrelevant språk. I min undersökning har jag valt att med hjälp av denna något modifierade analysmodell analysera fyra lärobokstexter i historia.

Analysmodellen är tänkt att användas som ett komplement i ämnesundervisningen och bygger på interaktion och samtal om språkliga strukturer i textböckerna. Modellen ska passa alla stadier (Schleppegrell & Achugar 2003:26) och ska kunna användas av de flesta lärare i eller utan samarbete med språklärare. Genom att arbeta med modellen ska elevernas kunskap om grammatik och ordförråd öka, hjälpa dem att förstå ämnesinnehållet

samt utveckla deras egen produktion av texter och tal i ämnet. Modellen hjälper också eleverna att läsa texter kritiskt och reflekterande genom att synliggöra hur språk konstrueras.

3 Metod och genomförande

3.1 Metod

I denna kvalitativa och explorativa studie undersöker jag lexikogrammatiska strukturer i två läroböcker i historia genom att prova ut en textanalysmodell. I studien undersöker och beskriver jag med hjälp av analysmodellen språket i lärobokstexterna samt diskuterar vilka språkliga strukturer som kan och brukar utgöra svårigheter för andraspråkselever.

Till grund för undersökningen ligger en modifierad textanalysmodell i fyra steg där jag satsvis identifierar och analyserar:

1. verb
2. deltagare, dvs. substantiv och substantivfraser
3. relationen mellan verb och deltagare
4. hur informationen i texten är organiserad genom att titta på bl.a. verb och sambandsord.

Modellen som provas ut i studien utgår från, och har många likheter med, delar av de funktionella analysmetoder som beskrivs i forskningsöversikten (2.4) men dessa har skurits ned och förenklats för att passa i klassrumsundervisning. Fokus i Schleppegrells modell ligger på textens ideationella funktion därför liknar modellens steg 1, 2 och 3 transitivitetens analysens (2.4) granskning av processer och deltagare, men även delar av den textuella funktionen analyseras, främst i steg 4. Antalet processer och typer av deltagare har anpassats till texter om historia och för att förenkla analysmetoden. Vissa systemisk-funktionella begrepp har tagits bort eller förändrats. I studien kommer jag att peka på och kommentera vissa av dessa avvikelser från SFG.

Efter en pilotstudie, i vilken jag undersökte ett antal texter ur de läroböcker som ingår i studien, beslöt jag att på ett par punkter gå ifrån modellen och istället tillämpa delar av en undersökning gjord av Eggins *et al* (1993) samt lägga till ett par egna förändringar. Vid beskrivningen av respektive steg redovisas mer utförligt var och hur modellen är modifierad.

Nedan följer en beskrivning av modellens fyra steg. När inget annat anges är beskrivningen av modellen byggd på två artiklar av Schleppegrell (Schleppegrell & Achugar 2003 och Schleppegrell *et al* 2004).

3.2 Beskrivning av studiens textanalysmodell

Texten som ska analyseras bör presentera viktiga moment i ämnesundervisningen och lämpa sig för språklig granskning. Analysmodellen är inte avsedd att användas på hela textböcker eller ens hela kapitel eftersom detta skulle ta alltför mycket tid i anspråk i undervisningen. Istället ska en mindre text analyseras mer noggrant för att ge eleverna verktyg att själva utföra analysen vid behov. Man arbetar satsvis med texten, och bör dela upp texten i satser innan man startar med steg 1.

3.2.1 Steg 1 Identifiera händelserna genom att analysera verben i texten

Det första steget är att leta upp alla verb och verbgrupper i satserna för att sedan kategorisera dem i tre grupper, se nedan. Observera att det är huvud verbet i satsen som ska kategoriseras. Hjälpverbens betydelse och roll analyseras senare i modellen

- handlingsverb t ex *dömer; avsätter*
- säga och tycka/tänka/tro - känna verb (i fortsättningen förkortade till STK-verb när de redovisas samlade) *ropar, hatar*
- relationella verb *är, blir*

I detta steg lär man sig först och främst vad ett verb är, men man ser och diskuterar också andra grammatiska funktioner relaterade till verb och verbfraser. Bl.a. lär man sig skilja mellan hjälpverb och huvudverb, finita och infinita verb, tempus och verbformer som pluskvamperfekt, perfekt particip och passivum eller vilka ord som hör ihop med verbet i en verbfras. Vid analysen blir metaforisk och bokstavlig betydelse av verb intressant, liksom det faktum att samma verb kan kategoriseras på olika sätt i olika satser och texter.

Om det är svårt för att hitta verben kan dessa uteslutas i en text, och senare i analysen substantivfraserna och andra språkliga element som undersöks och låta eleverna kopiera dem från textboken. Detta underlättar närläsning av en text och ger övning i att skriva nya ord. Efter detta kan man arbeta i par/grupp och kategorisera verben i de fyra grupperna med hjälp av ordböcker.

Efter denna övning kan man diskutera:

- Vilka händelser har valts ut av historikerna för att presentera ämnet? (handlingsverb)
- Vilken bakgrundsinformation får läsaren? (relationella verb)
- Vad kommenterar historikern, och vem citeras? (tänka/känna/säga verb)
- Vilken typ av verb är vanligast?
- Varför är denna typ vanligast?

De olika typerna av verb hjälper läsaren att se vad som redovisas i historieböckerna förutom händelser. Dessutom visar förekomsten av olika sorts

verb skillnader mellan olika avsnitt i läroboken vilket bör skapa en diskussion om vad dessa skillnader beror på.

3.2.2 Steg 2 Identifiera deltagarna samt klassificera dem

Deltagarna presenteras i texterna som substantiv eller substantivgrupper, och ska identifieras ska de klassificeras i olika grupper enligt listan nedan. I valet av kategoriseringsgrupper avviker jag från Schleppegrells modell och väljer en gruppindelning hämtad från Eggins *et al* (1993). Jag har emellertid bytt ut och lagt till ett par termer i denna lista för att göra den lättare att tolka. Tanken bakom klassificeringen är densamma i de båda modellerna, nämligen att deltagarna i historietexter kan läggas in på en skala från konkreta till abstrakta, och att de kan vara både mänskliga och icke-mänskliga.

- | | |
|--|---------------------------|
| 1. Mänskliga individer | <i>Ludvig XVI</i> |
| 2. Mänskliga generiska/grupper | <i>Europas kungar</i> |
| 3. Tid och plats | <i>medeltiden; Europa</i> |
| 4. Icke-mänskliga med abstrakt betydelse | <i>jämlikhet</i> |
| 5. Icke-mänskliga med konkret betydelse | <i>giljotinen</i> |

Efter identifiering och klassificering kan man svara på följande frågor:

- Vilka är huvuddeltagare i händelserna? Presenteras de som människor och i så fall, är de individer eller grupper?
- Uppträder de som aktörer eller mottagare av handlingarna?
- Vilka deltagare uppträder endast som aktörer? Vilka fungerar som endast mottagare?
- Varför är det på det sättet?

3.2.3 Steg 3 Förhållandet mellan verb och deltagare

Genom att hitta substantivgrupperna som uppträder som subjekt eller objekt till de olika typerna av verb, kan man identifiera de olika roller som dessa grammatiska deltagare representerar i satserna, samt vilka budskap de presenterar. Andelen verb av en och samma typ i en text ger läsaren olika slags information.

- satser med handlingsverb visar vem som handlar mot vem, dvs. aktör och mottagare. *Välfärdsutskottet avsatte Robespierre*
- satser med STK-verb presenterar talare eller upplevare med olika budskap eller fenomen *Alla beundrade Frankrike; Kungen ropade att han var oskyldig*
- satser med relationella verb fastställer en bakgrund eller beskrivning. Observera att deltagarna i dessa satser inte benämns med särskilda termer i modellen: *Frankrike var ett land med många problem.*

För att åskådliggöra relationerna i de olika satserna kan man använda figurer, se nedan.

Aktör	Handlingsverb	Mottagare
<i>Välfärdsutskottet</i>	<i>avsatte</i>	<i>Robespierre</i>

Talare/upplevare	STK-verb	Budskap/fenomen
<i>Alla kungen</i>	<i>Beundrade ropade</i>	<i>Frankrike</i> <i>"jag är oskyldig!"</i>

3.2.4 Steg 4 Hur är informationen organiserad?

I steg 4 får läsaren hjälp att förstå huruvida texten handlar om *hur* händelser utvecklade sig eller *varför* de inträffade, samt att förstå relationen mellan olika händelser. För att hitta dessa typer av samband identifierar man hur historieberättaren har länkat de olika elementen i texten genom att

- analysera verben som anger orsaks- och tidsrelationer
- analysera de konjunktioner och andra sambandsord som markerar tid, orsak, villkor eller andra samband.

I detta steg har jag gjort två tillägg i modellen. Det första är en enkel analys av textens tematik, eftersom den har stor betydelse för hur information organiseras. Det är dessutom en språklig struktur som behöver utvecklas hos många ovana skrivare. När man undersöker tematiken analyserar man vilket eller vilka ord som inleder satsen. I andraspråksundervisningen används ofta termen fundament för ungefär samma element.

Det andra tillägget är en analys av eventuella värderingar i texten för att på så sätt uppmärksamma hur innehållet tolkas av författaren. Exempel på värderingar är modala hjälpverb som *måste* eller *vill*, superlativer som *mäktigast*, *störst* eller ord med laddad innebörd som *entusiastisk*, *jublar*. Analys av värde­markörer i texten ligger utanför modellen, och kan göras även på andra ställen i modellen. Jag anser dock att den är viktig för att få en bild av hela textens betydelse.

Varje text måste analyseras så att man hittar de språkliga strukturer som utvecklar den information just denna text presenterar. För att se vilka grammatiska egenskaper som ska analyseras i en specifik text kan man fundera på vilka frågor den utvalda texten svarar på, samt hur den är organiserad:

1. Vilken typ av organisatoriska medel, t.ex. sambandsord, orsaksverb eller tidsangivelser, används mest i texten?
2. Vad avslöjar detta mönster av organisatoriska medel om budskapet i texten?

3.2.5 Sammanfattning av analysstegens funktioner

Nedan redovisas i punktform vad de fyra olika stegen i analysen har för funktion:

- Att identifiera handlingsverb hjälper läsaren att se historiens progression på det sätt berättarna konstruerar den.
- Analys av aktör och mottagare av handling hjälper läsaren att tänka på maktrelationer i dessa handlingar.
- Analys av STK-verb tillsammans med budskapet i samma satser hjälper läsaren att fokusera de olika åsikter som presenteras, och huruvida dessa åsikter överensstämmer eller ej.
- När texter presenterar bakgrundsinformation eller beskrivning kan läsaren identifiera de relationella verben och händelseverben, passivum och icke-mänskliga deltagare som konstruerar saker och ting som de är.
- Läsaren analyserar hur information organiseras i texter genom att titta på sambandsord, konjunktioner, temporala fraser och verb som uttrycker orsak eller rörelse i tid.

3.3 Urval av material

Jag har valt att undersöka texter i två olika läroböcker i historia: Historia, en lärobok för grundskolans avslutande årskurser och Perspektiv på historien A, en lärobok för gymnasieskolans A-kurs.

Eftersom min undersökning bygger på en textanalysmodell som ska kunna appliceras på många olika texter, ansåg jag det inte nödvändigt att välja läroböcker som används i en specifik skola eller av en särskild grupp elever. Det finns ett stort antal läroböcker och studiens omfattning tillåter inte att jag undersöker alla. De båda läroböcker som används i studien är relativt nya, de är tryckta 2001 respektive 2002, och utgivna av stora och etablerade läromedelsförlag.

Texterna som ingår i studien handlar om franska revolutionen, ett ämne som ges stor plats i båda historieböckerna och därför underlättar en jämförelse mellan texterna. Av de fyra texter jag valt att analysera har två samma funktion i avsnittet, de är inledningstexter, och två har likartat innehåll, arresteringen och halshuggningen av kung Ludvig XVI.

3.4 Undersökningens uppläggning

Tre av texterna redovisas i sin helhet, medan den fjärde och sista av utrymmeskäl har kortats ner. Hela texten finns att läsa i bilaga 3. Texterna analyseras och kommenteras stegvis en och en, med korta sammanfattande kommentarer efter varje avslutad textanalys. Avslutningsvis följer en sammanfattande diskussion där resultaten jämförs och diskuteras, och där eventuella problem i utprovningen av modellen kommenteras. Jag kommer även

att diskutera vilka språkliga strukturer som kan utgöra språkliga utmaningar för andraspråkselever samt förslag på modifieringar av modellen.

4 Resultatredovisning

Under studiens gång har jag läst och analyserat ett stort antal texter i de båda läroböckerna i historia. Av utrymmesskäl kommer jag endast att presentera analyser och resultat från arbetet med två texter ur varje bok, som relativt lätt kan jämföras med varandra vad det gäller rubrik, innehåll och syfte. De två texterna från grundskolans bok Historia kallar jag i studien Gr1 respektive Gr2, och de två gymnasietexterna ur Perspektiv på historien A kallar jag Gy 1 och Gy2.

Jag har valt att redovisa texterna i numrerade huvudsatser. I kommentarerna efter varje text markeras olika exempel från satserna med satssiffran för att läsaren lätt ska kunna hitta det grammatiska elementet eller ordet i fråga.

Som inledning till varje nytt steg repeterar jag kort de fyra stegens innehåll och syfte i den första texten. I de andra tre texterna upprepas inte dessa inledningar. Bisatsernas verb, deltagare och betydelse för innehåll och språk kommer att diskuteras i samband med texter där de förekommer i stor mängd, i andra fall lämnas de av utrymmesskäl utan kommentarer. I analyserna skrivs exempel och satser från texten med kursiv stil. Satssiffran skrivs i parentes efter ord, fras eller sats.

4.1 Analys av Gr 1

Jag inleder analysen med introduktionstexten i kapitlet om franska revolutionen i grundskolans lärobok Historia.

Envælde, republik och kejsardöme

1. *Under 1600-talet och 1700-talet var Frankrike ett av världens rikaste länder.*
2. *De franska kungarna var Europas mäktigaste härskare.*
3. *Alla beundrade den franska konsten och litteraturen.*
4. *Den som ville vara riktigt förnäm måste kunna tala franska, även om han bodde i Tyskland, Sverige eller Ryssland.*
5. *I slutet av 1700-talet utbröt revolutionen i Frankrike.*
6. *Kungen avsattes,*
7. *och på några få år blev landet först republik och sedan kejsardöme.*
8. *Det franska samhället förändrades i grunden.*
9. *Från Frankrike spreds nya idéer om jämlikhet och demokrati över Europa. (Historia sidan 180)*

4.1.1 Steg 1 Identifiera och kategorisera händelser Gr1

I detta första steg ska man leta upp verben i satserna, och sedan kategorisera dem på lämpligt sätt. I Gr1 inleder jag analysen i steg 1 och 2 med en redovisning av listan med de olika verb- och deltagargrupperna för att åskådliggöra hur kategoriseringen kan se ut. I studiens övriga tre texter redovisas dessa listor i bilagan. Resultaten kommenteras nedan.

Handlingsverb	STK-verb	Relationella verb
Måste kunna tala franska (4) Utbröt (5) Avsattes (6) Förändrades (8)	Beundrade (3) Spreds (9)	Var (1) Var (2) Blev (7)

Figur 2 Kategorisering av verb i Gr 1

Tabell 1 nedan visar antalet verb i respektive kategoriseringsgrupp i såväl reella som procentuella tal. I en kort text som Gr1 kan procentsatserna vara missvisande, men för att lättare kunna jämföra det samlade resultatet av studien är det nödvändigt att redovisa siffrorna i procent. Siffran till vänster i varje kolumn visar antalet verb i reella tal, siffran till höger visar procentsatsen, och siffran längst ut till höger visar antalet huvudsatsverb i texten.

Tabell 1 Antalet verb i respektive kategorigrupp i Gr1

Handlingsverb	STK-verb	Relationella verb	Alla verb
4 / 45%	2 / 22%	3 / 33%	9

Handlingsverben dominerar något i texten, och två av dem står i passiv form: *avsattes* (6), *förändrades* (8). Funktionen hos verben i passiv form kan liknas den hos de relationella verbens, de fastställer en bakgrund (Schlepppegrell *et al* 2004). Ett tredje, *utbröt* (5), uttrycker en händelse snarare än en handling, vilket gör att dess funktion kan jämföras med ett passivt verb. Denna typ av verb diskuteras närmare i steg 3 nedan, där också betydelsen hos den passiva formen kommenteras. Det fjärde handlings verbet, *måste kunna tala franska* (4) vållar problem vid kategoriseringen eftersom det liknar ett STK-verb. Orsaken till beslutet att kategorisera det som ett handlingsverb och inkludera franska diskuteras i steg 3.

Kategoriseringen av verbet *spreds* (9) är inte heller självklar. Jag har kategoriserat det som ett STK-verb, eftersom verbala processer "relaterar till överföringen av budskap genom språk" (Thompson 2004:100 min översättning).

4.1.2 Steg 2 Identifiera och kategorisera deltagare Gr1

1. Mänsklig: specifik	2.Mänsklig: grupper/generisk	3.Icke-mänsklig: tid/plats	4.Icke-mänsklig; abstrakt	5.Icke-mänsklig; konkret
Kungen (6)	De franska kungarna (2) Europas mäktigaste härskare (2) alla (3) den som ville vara riktigt förnäm (4)	Frankrike (1) ett av världens rikaste länder (1) Landet (7)	den franska konsten och litteraturen (3) revolution (5) Republik (7) Kejsardöme (7) det franska samhället (8) Nya idéer om jämlikhet och demokrati (9)	

Figur 3 Deltagare i respektive klassificeringsgrupp i Gr 1

Tabell 2 Antalet deltagare i respektive klassificeringsgrupp Gr1

1. Mänsklig: individer	2. Mänsklig: grupper/generisk	3. Icke- mänsklig: Tid eller plats	4. Icke- mänskliga abstrakta	5. icke- mänskliga konkreta	Summa
1 / 7%	4 / 29%	3 / 21%	6 / 43%	0	14

Deltagarna representeras främst av substantiv, substantivgrupper och pronomen. I vissa fall kan deltagaren vara en bisats i huvudsatsen, ibland kan den vara gömd som i passiva satser utan agent.

Deltagarna i grupp 4, icke-mänskliga deltagare med abstrakt betydelse, dominerar i Gr1 och utgör nästan hälften av deltagarna. Det finns endast en konkret mänsklig deltagare, *kungen* (6) och inte någon konkret icke-mänsklig deltagare. Resultat bekräftar undersökningar som visar att deltagare i historieläroböckers texter ofta har abstrakt betydelse eller består av grupper av människor (Eggins *et al* 1993; Veel&Coffin 1996)

4.1.3 Steg 3 Relationen mellan deltagare och verb Gr1

Analysen av steg 1 och 2 visade att handlingsverben dominerar något i texten, och att deltagarna främst är icke-mänskliga med abstrakt betydelse. Aktörerna saknas i de passiva handlingssatserna. Sats 5 är ett exempel på det Thompson kallar 'involuntary processes' (oavsiktliga processer; min översättning;

Thompson 2004:91). Dessa är intransitiva handlingsverb vars deltagares funktion i satsen är att likna vid mottagarens eftersom handlingen ”händer” utan att aktören kan påverka handlingen. I satsen finns det dock underförstådda aktörer som agerar vid revolutionens utbrott, men som är gömda för läsaren, precis som aktörerna göms i passiva satser utan agent. Det finns endast en egentlig aktör i texten, *revolutionen* (5), men flera mottagare eftersom tre av de fyra handlingsverben står i passiv form utan aktör, t.ex. *kungen avsattes* (6).

Nedan åskådliggörs relationen mellan talare och budskap i texten. Observera att termerna talare och budskap i SFG endast används i satser med verbala processer. I satser med tycka/tänka/tro/känna-verb, det vill säga mentala processer, används termerna upplevare och fenomen som jag här inkluderar i modellen.

Deltagaren *alla*, en överdriven beskrivning av en grupp människor utanför Frankrike, är ett exempel på grammatisk metafor (2.7) som författaren använder som ett medel för generalisering. Fenomenet i satsen, *den franska konsten och litteraturen* är en lexikalisk metafor för landet Frankrike, som ger en bild till läsaren men samtidigt försvårar betydelsen eftersom det dels abstraherar texten, dels gör att det blir fler ord att läsa. Temat i sats 9, *Från Frankrike*, är en grammatisk metafor i form av ett rumsadverbial istället för ett subjekt, för den underförstådde talaren i satsen, gruppen människor i Frankrike. Budskapet i satsen är en lexikalisk metafor, den franska revolutionens idéer.

Eftersom deltagaren i denna sats är ett budskap som med all sannolikhet spreds genom språk har jag kategoriserat verbet *spreds* som ett STK-verb.

Talare/Upplevare	STK-verb	Budskap/Fenomen
Alla	beundrade	Den franska konsten och litteraturen (3)
--- (från Frankrike)	spreds	Nya idéer om jämlikhet och demokrati (9)

Figur 4 Relationen mellan STK-verb och deltagare i Gr 1

4.1.4 Steg 4 Hur informationen är organiserad Gr1

Båda styckena i texten inleds med tidsangivelser, något som är vanligt i historietexter (Schleppegrell 2004:135), *Under 1600-talet och 1700-talet ...*(1) och *I slutet av 1700-talet...* (4). Dessa två temporala teman presenterar de två sektionerna i texten (Thompson 2004:165) och är dessutom exempel på hur årtal fungerar som grammatiska metaforer (Eggins *et al* 1993) när de står i temaposition.

Inne i satserna finns vaga tidsangivelser som för tiden framåt i snabb takt *på några få år... först* (7) *sedan* (7). Det finns andra sätt att uttrycka temporalitet än genom explicita tidsangivelser, t ex genom verben (Schleppegrell 2004:134). *Blev* (7) pekar på en förändring i tid, liksom verbgruppen *förändrades i grunden* (8) som också uttrycker en kontrast till den gamla tiden, och därmed får två

funktioner i texten. Även substantivgruppen *nya idéer* (9) indikerar tid och kontrast genom att peka framåt mot vad som ska komma.

Textens rubrik sammanfattar med tre substantiv hela bokens avsnitt om franska revolutionen och inte bara den redovisade texten. Den uttrycker också tid i form av grammatiska metaforer (Eggins *et al* 1993) och är ett exempel på en vanlig språklig struktur i historietexter, att dela in introducerande texter i sektioner som beskriver periodens födelse, tillväxt och död (a a:80)

I satserna 6 och 7 länkar de två samordnande *och* först två huvudsatser, sedan två nominalgrupper. Dessa två satser bildar en tidssekvens som motsvarar rubrikens tre substantiv och dessutom mycket kort sammanfattar hela avsnittets innehåll.

Texten innehåller främst enkla huvudsatser och konjunktionerna är få. Sats 4 innehåller två olika typer av bisatser, en efterställd bestämning av deltagaren, en s.k. inbäddad sats samt en avslutande bisats som inleds med konjunktionen *även om*. Denna bisats bildar tillsammans med huvudsatsen det enda satskomplexet (Thompson 2004:195ff) i texten. Två grammatiska metaforer utnyttjas i temaposition, en i sats 3, den andra i sats 9.

Författarens tolkning avslöjas genom olika värdeord (Schlepppegrell 2004:128) som superlativen *nyaste* och *mäktigaste* (sats 1 och 2), överdriften *alla* (3) samt i de modala hjälpverben *ville* och *måste* i sats 4.

4.1.5 Sammanfattning av analysen av Gr1

Handlingsverben dominerar och många av verben står i passiv form. Deltagarna är grupper av människor eller icke-mänskliga med abstrakt betydelse och majoriteten av dem är mottagare. Satsbyggnaden är enkel och består huvudsakligen av huvudsatser. Det finns få konjunktioner och andra sambandsord, och tidsuttrycken är få och vaga. Författaren tolkar innehållet genom ett antal värdeord.

Textens har introducerande drag (2.6), men saknar nominaliseringar. Gr1 fungerar som en förberedelse för läsaren på vad som ska komma genom att kort summera hela den historiska period som ska läras in, och genom att fokusera Frankrike i sju satser av nio.

4.2 Analys av Gr2

Analysens andra text är centralt placerad i kapitlet om franska revolutionen och behandlar domen och arkebuseringen av kung Ludvig XVI.

Kungen döms till döden.

1. *I december ställdes kungen inför rätta.*
2. *Han anklagades för att ha motarbetat folkets frihet och landets säkerhet.*
3. *Han försökte försvara sig*

4. *men han förklarades skyldig*
5. *och dömdes till döden.*
6. *Den 21 januari 1793 fördes Ludvig XVI till giljotinen*
7. *Det var en gråkall och dimmig morgon*
8. *och alla butiker i hela Paris var stängda.*
9. *När vagnen med kungen rullade genom gatorna, stod beväpnade soldater uppställda på trottoarerna.*
10. *Uppe på schavotten började kungen tala till folket.*
11. *Fransmän! ropade han.*
12. *Jag dör oskyldig.*
13. *Jag säger er detta innan jag träder inför Guds ansikte.*
14. *Men då dränktes hans röst av trumvirvlarna*
15. *och ingen kunde höra något mer.*
16. *I sin förtvivlan spjärnade han emot så våldsamt att bödlarna måste binda honom vid stupstocken.*
17. *Så föll bilan*
18. *och kungens huvud hölls upp mot den jublande folkmassan.*
19. *”Europas furstar må rasa, vi slungar mot dem en konungs huvud!” skrev en av revolutionärerna efteråt. (Historia sidan 190)*

4.2.1 Steg 1 Gr2

Tabell 3 Antalet verb i respektive kategoriseringsgrupp i Gr2

Handlingsverb	STK-verb	Relationella verb	summa
12 / 63%	5 / 26%	2 / 11%	19

Handlingsverben dominerar kraftigt i Gr2, 12 av 19 verb i huvudsatserna representerar en handling. Endast två av verben är relationella och används i en beskrivning av plats och atmosfär.

en beskrivning av plats och atmosfär.

en beskrivning av plats och atmosfär.

. .mMitt Mitt mimitten beskrivning av plats och atmosfär.

Flera av handlingsverben står i passiv form, bl.a. *ställdes inför rätta* (1), *dömdes* (5), *fördes* (6). Verbgruppen *stod uppställda* (9) står i perfekt particip vilket i praktiken fungerar på samma sätt som passiv form.

Metaforisk betydelse har verben *slungar* (19) och *dränktes* (14). Möjligheten att förstärka ords betydelse genom användningen av metaforer är ett verktyg för variation och anpassning av språkbruket, och man bör observera hur de används i texten och vilken funktion de fyller.

I texten finns det många verb som ska kategoriseras med sin grupp, dvs. verbet plus de ord som hör ihop med det. Exempel på sådana är *ställas inför*

rätta; spjånade emot; hölls upp. Dessa kan orsaka svårigheter vid identifiering och kategorisering eftersom det kan vara svårt att veta vilka ord som bör räknas in i verbgruppen eller inte. Det finns också några exempel på mindre frekventa ämnesoberoende ord (Enström 2004:173), bl.a. *spjånade emot* (16), *må rasa, slungar* (19).

Några av verben i Gr2 kan tolkas både som handlings- och STK-verb, bland andra *anklagades* (2), *försökte försvara sig* (3) *förklarar skyldig* (4) och *skrev* (19). Med stöd i definitionen av verbala processer som refererades i Gr1 steg 1, har jag kategoriserat *skrev* som ett STK-verb, och de tre övriga som handlingsverb.

De olika formerna av *stå* och *ställa* i verbgrupperna *ställdes inför rätta* (1) och *stod uppställda* (9) bör uppmärksammas eftersom verben kan blandas ihop och dessutom är komplexa och kan ingå i olika sammanhang.

Tabell 4 Fördelningen av verb inne i texten i Gr2

Verbgrupper	Handlingsverb	STK-verb	Relationella verb	Summa
Sats 1-9	7 / 78%	0	2 / 22%	9
Sats 10-19	5 / 50%	5 / 50%	0	10

Handlingsverben dominerar kraftigt i första hälften av Gr2, medan alla STK-verb finns representerade i sats 10-19. De båda relationella verben finns i sats 7 och 8, två satser som bildar en gräns mellan de båda sektionerna i texten.

Vid analysen av denna text ser man att några av verben ingår i det budskap kungen ger till folket när han talar, som representeras av sats 12 och 13. Verbet träder (13) är både metaforiskt och har en mycket specifik betydelse (Viberg 2004:203) och kan därför vara svårt att förstå.

4.2.2 Steg 2 Gr2

Tabell 5 Antalet deltagare i respektive kategoriseringsgrupp i Gr2

Deltagargrupper	1. Mänskliga : individer	2. Mänskliga: grupper/generiska	3. Icke-mänskliga : tid eller plats	4. Icke-mänskliga : abstrakta	5. Icke-mänskliga : konkret	Summa
Alla satser	9 / 37%	5 / 21%	1 / 4%	4 / 17%	5 / 21%	24

Mänskliga deltagare dominerar i texten, varav 37% har specifik betydelse och är jämnt fördelade i texten och 21% är grupper av människor av vilka de flesta finns representerade i sats 10-19. Samtliga nio deltagare i grupp 1 är kungen.

Fördelningen av deltagare från grupp 2 är ojämn i texten. I sats 1-9 finns det en enda, men i sats 10-19 finns det fyra olika grupper av människor, alla motståndare till kungen.

De icke-mänskliga deltagarna fördelar sig relativt jämnt mellan konkreta och abstrakta och är i del 2 tillsammans nästan lika många som de mänskliga.

Tabell 6 Fördelning av deltagare inne i texten i Gr2

Deltagargruppe r	1.Mänskliga : individer	2.Mänskliga: grupper/generisk a	3.Ti d eller plats	4.Icke- mänskliga : abstrakta	5.Icke- mänskliga : konkreta	Summ a
Sats 1-9	5 / 56%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	9
Sats 10-19	4 / 27%	4 / 27%	0	3 / 20%	4 / 27%	15
alla	9 / 37%	5 / 21%	1 / 4%	4 / 17%	5 / 21%	24

I texten finns ett par exempel på metaforer (2.7), som kan tolkas både som lexikala och grammatiska metaforer. I sats 14 är de två deltagarna *trumvirvlarna* och *kungens röst* grammatiska metaforer för hela satser som skulle kunna vara, **när soldaterna började trumma* och **kungen talar*. På så sätt blir de två deltagarna exempel på 'vem blir vad' i historietexter (Schlepppegrell *et al* 2004). Deltagarna är också lexikala metaforer eftersom de ger en bild istället för en bokstavlig beskrivning av vad som sker. Observera att *kungens huvud* förekommer både som konkret deltagare i sats 18 och som metafor i sats 19.

Verbet *föll* (17) är ett exempel på en oavsiktlig handling (Gr1 steg 3). I det här fallet är deltagaren ett ting, *bilan*, som underförstått sköts av en mänsklig deltagare gömd för läsaren.

4.2.3 Steg 3 Gr2

Eftersom handlingsverben dominerar i texten inleder jag med att titta på relationen mellan aktör och mottagare. De flesta satserna i det första stycket består av handlingsverb i passiv form utan aktör. Alla har samma mottagare, kungen, som på detta sätt fokuseras i texten.

Mottagare	Handlingsverb	Aktör
Kungen	ställdes inför rätta (1)	
Han	anklagades för (2)	
Han	förklarades skyldig (4)	
(han)	dömdes till döden (5)	
han	fördes till giljotinen (6)	

Figur 5 Relationen mellan handlingsverb i passiv form och deltagare i Gr2

Aktör	Handlingsverb	Mottagare
-------	---------------	-----------

Han	försökte försvara sig (3)	
han	han spjärnade emot (16)	

Figur 6 Relationen mellan handlingsverb i aktiv form och deltagare i Gr2

I satsen *Han försökte försvara sig* (3) är kungen i praktiken både aktör och mottagare genom det reflexiva pronomenet *sig*. Jag har dock valt att låta det reflexiva pronomenet *sig* ingå i som en del i verbgruppen, eftersom det representerar samma person, men eftersom verbet *försvarar* ofta har en mottagare som representerar en annan person kan det kategoriseras som mottagare.

I sats 10 – 13 står kungen och hans budskap i fokus när kungen övergår till att bli talare efter att ha varit mottagare. *Uppe på schavotten började kungen tala till folket. Fransmän! ropade han. Jag dör oskyldig! Jag säger er detta innan jag träder inför Guds ansikte...*

Sats 12 och 13 är budskap till säga-verbet *ropade* i sats 11, och har därmed samma funktion som det inledande budskapet i sats 19, men är i motsats till detta självständiga satser. Schleppegrell refererar Halliday (Schleppegrell 2004:66) som menar att när budskap är direkt tal är förhållandet till säges-satsen parataktiskt, vilket bekräftar att sats 11 och 12 bör behandlas som huvudsatser i analysen. Samtidigt representerar de deltagare i texten, medan budskapet i sats 19 också är tema och nödvändigt för att satsen ska bli fullständig.

I tabellen nedan har ordföljden i vissa av STK-satserna ändrats för att förhållandena mellan deltagare och verb tydligare ska kunna beskrivas. Dessa satser har markerats med en asterisk.

Talare/upplevare	STK-verb	Budskap/Fenomen	Mottagare
*kungen han	började tala ropade	--- Fransmän! (11) Jag dör oskyldig! (12) Jag säger er detta innan jag träder inför Guds ansikte... (13)	till folket (10)
Ingen *en av revolutionärerna	kunde höra skrev	något mer (15) Europas furstar må rasa, vi slungar emot dem en konungs huvud. (19)	---

Figur 7 relationen mellan STK-verb och deltagare i Gr2

4.2.4 Steg 4 Gr2

Texten inleds med en vag tidsangivelse, *december* (1) utan årtal eftersom detta redovisas i en inledande text eleven förutsätts ha läst.

Andra stycket i texten inleds med ny tidsangivelse *Den 21 september 1793* (6). Satserna 7 och 8 beskriver plats och atmosfär, och ordet *butiker* (8) ger en

bild av förgången tid. Sambandsorden *när* (9), *då* (14) samt *så* (17) kommenteras nedan.

Hjälpsverbet *började* (10) antyder inledningen till något nytt, det perspektivbyte i berättandet som analyseras i steg 1-3. Texten avslutas med en vag tidsangivelse, *efteråt*, som kan ha infallit direkt efter kungens död eller långt senare.

”*När vagnen med kungen rullade genom gatorna, stod beväpnade soldater uppställda...*” (9) *När* markerar snarare sambandet mellan kungen på vagnen och soldaterna än en tid. Ordet *när* är en vanlig bisatsinledare och inleder ofta meningar, och det är viktigt att förstå ordets dubbla funktion.

”*Men då dränktes hans röst av trumvirvlarna, och ingen kunde höra något mer.*” (14) *Då* visar här snarare orsaken till att kungens röst inte hördes än tid.

Exempelsatserna ovan visar att man måste skilja mellan temporala referenser som bygger en äkta tidskronologi i texten, och temporala referenser som förklarar eller beskriver händelseprocessen. (Schlepperegell 2004:135)

I satsen *Så föll bilan* (17) är det lilla ordet *så* svårtolkat och dubbeltydigt. Ofta betyder ordet *på det sättet*, och fungerar då som ett sättsadverbial. I denna sats är *så* ett temporalt uttryck, *sedan*, men det kan också utelämnas utan att betydelsen i satsen förändras, däremot blir ordföljden den omvända, *Bilan föll*. Hela satsen är också en metafor för att kungen dödas. Förstår man inte ordet *bila*, blir betydelsen av nästa sats, *och kungens huvud hölls upp*, svår att tolka.

Orden *då* och *så* tillhör en grupp småord i svenskan som är besvärliga för andraspråkselever eftersom de används i olika sammanhang och ibland kan eller bör uteslutas. Jämför med *så* i sats 16 *I sin förtvivlan spjärnade han emot så våldsamt att bödlarna måste...* I denna sats uttrycker *så...att* orsak och verkan, och är nödvändig för betydelsen.

Men mellan sats 3 och 4 är nödvändig och visar en naturlig motsättning mellan två påståenden, medan *men* i sats 14 skulle kunna uteslutas, *men* är ett så kallat ”oväntat *men*” (Veel&Coffin 1996:204) som förstärker kontrasten och övergången till nästa sats samtidigt som det ger en berättande karaktär till texten.

Kungen, kungens budskap och beskrivningen av kungens känslor utgör tema i flera satser. På detta sätt håller sig författaren till ämnet för texten (Thompson 2004:142) och tematiken blir en värdemarkör som förstärker författarens tolkning. Andra värdemarkörer är ord och uttryck som *dränktes*, *i sin förtvivlan* och *den jublande folkmassan*.

4.2.5 Sammanfattning av analysen av Gr2

Innehållet i texten fokuserar kungen, hans tal till folket och halshuggningen av honom. Handlingsverben är många men står ofta i passiv form med kungen som mottagare. Talaren i STK-satserna är i tre satser av fyra kungen och budskapen

representerar hans ord. Det finns relativt få deltagare i texten, delvis på grund av det stora antalet passiva satser utan aktör.

Det finns endast ett par temporala uttryck och få orsakssamband. Texten har en starkt berättande karaktär genom sitt konkreta språk, fokusering på en individ, ett par oväntade *men*, samt beskrivande satser mitt i texten. Gr2 har låg grad av nominalisering men innehåller flera värdeord.

4.3 Analys av Gy 1

Gy1 inleder kapitlet om franska revolutionen i gymnasietextboken Perspektiv på historien A. Kapitlet ingår som ett delmoment i ett större ämnesområde med rubriken *Revolutionernas tidevarv*, i vilket texter om både den amerikanska frigörelsen och den franska revolutionen ingår. Detta har betydelse för innehållet i Gy1.

Den franska revolutionen

1. *En av dem som på nära håll bevittnade den amerikanska frigörelsen var den unge adelsmannen Marie Joseph de la Fayette, som gjorde en framstående insats i de franska hjälptrupperna.*
2. *Han återvände hem djupt påverkad av den demokratiska anda han hade mött.*
3. *Några år senare kom han att spela en ledande roll i den franska revolutionen.*
4. *Av sina beundrare fick han äretiteln "två världars hjälte", vilket visar hur nära förknippade med varandra de två 1700-talsrevolutionerna var i samtidens ögon.*
5. *Men omvandlingen i Frankrike fick ett våldsammare förlopp än i sin amerikanska motsvarighet. (Perspektiv på historien sidan 148)*

4.3.1 Steg 1 Gy1

Tabell 7 Antalet verb i olika kategoriseringsgrupper i Gy1

Verbgrupper	Handlingsverb	STK-verb	Relationella verb	summa
Huvudsatser	3/ 60%	0	2 / 40%	5

Drygt hälften av alla verb, 5 av 8, är verb i oberoende satser, resten ingår i beroende satser, se bilaga 2. Ett betydelsebärande STK-verb, *bevittnade* (1), ingår i en bisats och analyseras inte i modellen, men bör observeras

Handlingsverben ligger nära de relationella verben betydelsemässigt, eftersom de inte uttrycker någon egentlig handling. Detta är typiskt för inledningstexter vars syfte är att ge en bakgrund, inte att beskriva handlingar (Eggins *et al* 1993:89)

Verbgruppen *kom att spela* (3) har samma funktion som ett verb i passiv form eftersom subjektet, i detta fall också aktören, inte är aktiv utan snarare utsätts för en handling. Hade författaren valt verbet *spelade* i finit form hade kategoriseringen av verbet underlättats men betydelsen av satsen förändrats. Denna sats behandlas vidare i steg 3.

De två olika verben *fick* i texten är kategoriserade som två olika typer av verb eftersom deras betydelser skiljer sig åt. *Fick* i sats 4 har betydelsen att något gavs till någon, medan det i sats 5 har en relationell roll. Sats 5 skulle kunna skrivas **omvandlingen i Frankrike blev våldsammare*. Verbet *få* har flera olika grammatiska betydelser (Viberg 2004:212) och bör uppmärksammas i texter.

Verbgruppen *hade mött* (2) har metaforisk betydelse och skulle också kunna kategoriseras som ett STK-verb med betydelsen sett/upplevt. Verbformen har betydelse för innehållet då pluskvamperfekt är ett sätt att presentera historiska händelser som givna (Schleppegrell *et al* 2004).

4.3.2 Steg 2 Gyl

Tabell 8 Antalet deltagare i olika kategoriseringsgrupper i Gyl

Deltagargrupper	1.Mänsklig a: individer	2.Mänskliga grupper/generiska	3.Icke-mänsklig a. tid eller plats	4. Icke-mänsklig a abstrakt betydelse	5. Icke-mänsklig a konkret betydelse	Summa
	5 / 45%	1 / 10%	0	5 / 45 %	0	11

Två grupper av deltagare dominerar i texten, de mänskliga individerna och de icke-mänskliga med abstrakt betydelse, alltså två kontrasterande typer av deltagare. De fem deltagarna i grupp 1 är alla fransmannen La Fayette, medan de icke-mänskliga antingen relaterar till La Fayette, som i satserna 2, 3 och 4, eller syftar på revolutionen, som i satserna 4 och 5. Två grupper har inga deltagarrepresentanter alls, tid/- plats och icke-mänskliga konkreta. Observera att grupp 2, en grupp som ofta är välrepresenterad i historiska texter, endast har en deltagare.

Liksom verben måste deltagarna ofta identifieras som grupper, substantiv- eller nominalgrupper och det finns flera exempel på detta i Gyl: *den amerikanska frigörelsen* (1), *omvandlingen i Frankrike* (5). Ju fler ord som ingår i gruppen desto svårare kan det vara att se vilka ord som ska inkluderas. Långa nominalgrupper ökar den lexikala tätheten (Halliday & Matthieson 2004:654). Deltagarna i Gyl representeras ofta av ett huvudord med efterställda bestämmingar i form av relativa bisatser, som i sats 1 och 2, vilket kan försvåra identifikation av aktörer och mottagare i texten.

4.3.3 Steg 3 Gyl

Analysen i steg 2 visade att författaren ställer La Fayette i textens centrum. Han finns representerad minst en gång i varje sats utom i den sista, och är också aktör i två av de tre satserna med handlingsverb och är mottagare i den tredje.

Aktör	Handlingsverb	Mottagare	Mål
Han	återvände hem (2)	---	---
Han	kom att spela	en ledande roll i den franska revolutionen.	---
Av sina beundrare	fick	(3) han	äretiteln ”två världars”hjälte, vilket visar hur nära förknippade med varandra de två 1700-talsrevolutionerna var i samtidens ögon.(4)

Figur 8 Relationen mellan handlingsverb och deltagare i Gyl

I sats 4 introduceras en ny deltagarterm från SFG, *mål* (Thompson 2004; Butt *et al* 2003) som i satsen representeras av det La Fayette fick, *äretiteln*.

4.3.4 Steg 4 Gyl

Substantivgruppen *den amerikanska frigörelsen* i första satsen placerar kommande innehåll i en tidsperiod och relaterar på samma gång den franska och den amerikanska revolutionen.

Pluskvamperfektformen i verbgruppen *hade mött* (2) placerar handlingen i det förgångna men utan att precisera när. *Några år senare* (3) är ytterligare ett av många vaga tidsuttryck i studien. Verbgruppen *kom att spela* (3) är ett komplicerat temporalt uttryck; att det finita verbet *kom* i preteritum kombinerat med infinitivfrasen *att spela* representerar en framtid i det förgångna är inte helt lätt att tolka. Det bekräftar verbens lexikala och grammatiska betydelse (Viberg 2004). Substantivgruppen *De två 1700-talsrevolutionerna* (4) är en grammatisk metafor som på samma gång både ersätter ett temporalt uttryck och betonar kopplingen till den amerikanska revolutionen. Uttrycket *I samtidens ögon* (4) är

en grammatisk metafor som kunde beskrivits med en hel sats eller en tidsangivelse.

I Gy1 finns flera satskomplex i form av en huvudsats som avslutas med en efterställd bestämning av någon av deltagarna, vilket får till följd att de få konjunktioner som finns i texten huvudsakligen är relativa pronomen. I sats 2 har det relativa pronomenet i bisatsen uteslutits; ett skriftspråkligt drag som gör texten mer akademisk. I sats 4 inleds den beroende relativsatsen med *vilket*, ett skriftspråkligt drag som kan förvirra läsaren eftersom det borde syfta tillbaka på hela satsen, men istället syftar på nominalgruppen ”två världars hjälte”. Konjunktionen *men* i sista satsen signalerar att nu händer det något oväntat.

Texten innehåller flera värdeord, bland annat *framstående insats* (1), *djupt påverkad av* (2) och *nära förknippade* (4).

4.3.5 Sammanfattning av analysen av Gy1

Handlingsverben dominerar något i texten, men de ligger nära de relationella verben i betydelsen. Deltagarna är antingen individer eller abstrakta, och fokus ligger både på La Fayette och relationen mellan den amerikanska och den franska revolutionen. Texten innehåller flera satskomplex, och är starkt nominaliserad med flera substantivgrupper och grammatiska metaforer. Textens syfte är att sätta in den franska revolutionen i ett sammanhang men temporalitet uttrycks inte explicit utan i relationen till tidigare händelser.

Gy 1 innehåller berättande och talspråkliga drag som inte passar i en typisk introducerande text (2.6). Bland annat finns det flera pronomen, fokus ligger på en specifik individ, samt ett par *men*. Denna blandning av olika lexikogrammatiska drag kan göra att texten blir mindre effektiv (Schleppegrell 2004:48).

4.4 Analys av Gy2

Den fjärde och sista texten i studien har rubriken *Krig och skräckvälde*. Det är en lång text, cirka två sidor, och kan läsas i sin helhet i bilaga 3. Av utrymmesskäl presenteras här endast två utdrag ur texten. Strecken mellan de båda styckena --- visar platsen för de utelämnade delarna. De två olika delarna kallar jag Gy2:1 respektive Gy2:2.

Krig och skräckvälde

1. *Den franska revolutionen blev från första stund en internationell angelägenhet.*
2. *Runt om i Europa hälsades nyheterna från Paris med entusiasm från alla dem som ville avskaffa de feodala privilegierna (arg).*
3. *Lika energiskt tog adeln och kungarna avstånd från revolutionen*
4. *och fruktade dess spridning.*

5. *Franska aristokrater som flytt undan oron i hemlandet försökte få till stånd ett "heligt krig".*
 6. *De europeiska furstarna överlade om ett gemensamt militärt ingripande.*
 7. *Många av ledarna i Paris manade å andra sidan fransmännen att med vapenmakt utbreda revolutionen.*
 8. *I april 1792 förklarade nationalförsamlingen krig mot Österrike, det främsta av de gamla feodalväldena och drottningens hemland.*
-
9. *Händelserna på sensommaren 1792 kallas ibland "den andra revolutionen".*
 10. *De fick till resultat att många av de ursprungliga ledarna, till exempel La Fayette, som ville bevara en monarki med begränsat folkligt inflytande, trängdes åt sidan av politiker som tillhörde den radikala jakobinerklubben och ville införa republik.*
 11. *Främst bland dessa var advokaten Robespierre, som under närmare två års tid styrde Frankrike i spetsen för Valfärdsutskottet, en särskild kommitté som riksdagen utrustat med diktatorisk makt.*
 12. *När man efter stormningen av Tuilerierna genomsökte slottsarkivet fann man bevis för att kungaparet verkligen hade lämnat information till fienden.*
 13. *De dömdes till döden som förrädare*
 14. *(och) halshöggs i giljotinen.*
 15. *Samma öde drabbade andra motståndare till revolutionen, som dömdes i särskilda domstolar där bara två utslag förekom: frikännande eller döden.*
 16. *Ungefär 40 000 människor beräknas ha fallit offer för utrensningarna som givit namn åt perioden: skräckväldet.*

(Perspektiv på historien A sidan 153-155)

De långa och ofta komplexa satserna i denna text försvårar identifieringsprocessen i både steg 1 och 2. Många verb faller utanför analysen eftersom de ingår i olika typer av bisatser, huvudsakligen efterställda attribut, ett kännetecken för akademiskt språk (Reichenberg 1995). Koncentrationen av bisatsverb är stor i sats 10 och 11; fyra av dem finns i sats 10 medan sats 11 och 15 har två bisatsverb vardera.

Jag har valt att koncentrera min analys till verben i huvudsatserna men kommer även att diskutera förekomsten och betydelsen av vissa bisatsverb. I bilaga 3 finns alla verb redovisade. Där presenteras också en tabell som visar bisatsverbens antal och fördelning mellan stycken och grupper.

4.4.1 Steg1 Gy2

Tabell 9 Antalet verb i huvudsatser i respektive kategoriseringsgrupp i Gy2

Verbgrupper	Handlingsverb	STK-verb	Relationella verb	Summa
Gy2:1 sats 1-8	3 / 38%	4/ 50%	1 / 12%	8
Gy2:2 sats 9-16	5 / 62%	0	3 / 38%	8
Hela texten	8 / 50%	4/ 25%	4 / 25%	16

Inledningsvis behandlar jag de två textdelarna som en helhet, och därefter jämför jag språkliga strukturer i de två delarna. I textens huvudsatser uttrycker hälften av verben handling, och i de andra två kategorierna representeras 25% verb vardera. STK-verb uttrycker främst åsikt, *tog avstånd från* (3) och känslor, *fruktar* (4). Verbet *hälsades* (2) med den ungefärliga betydelsen *hörde* eller *lyssnade på* har jag kategoriserat som STK-verb. Betydelsen kan också tolkas som *togs emot*, *möttes* och då vore verbet ett handlingsverb.

Fem huvudsatsverb och ett bisatsverb står i passiv form. Bisatsverbet *trängdes åt sidan* (10) är det enda verbet med metaforisk betydelse i texten.

I sats 10 har jag valt att kategorisera hela gruppen ord *fick till resultat* som en relationell verbgrupp eftersom satsen skulle kunna uttryckas **resultatet av händelserna blev...* Jag har också kategoriserat *Beräknas ha fallit offer för* (16) som en enda verbgrupp som realiserar handling/händelse. Ett annat sätt att uttrycka innehållet i satsen är **Man beräknar/tror att 40 000 människor dog i utrensningarna*. En bidragande orsak till att dessa verbgrupper är svåra att kategorisera är att de innehåller nominaler som kan misstolkas som deltagare eller omständigheter. Andra exempel på detta är, *tog avstånd från* (3), *förklarade krig* (8), *försökte få till stånd* (5). Den sistnämnda substantivgruppen kan väcka förvirring i en text om franska revolutionen eftersom ordet *stånd* snarare förknippas med termer som adel och borgare.

Fördelningen av verb mellan Gy2:1 och Gy2:2 är ojämn. I Gy2:1 är hälften av verben STK-verb men dessa saknas helt i Gy2:2. Tre av fyra relationella verb finns i Gy2:2 medan handlingsverben är mer jämnt fördelade över texten

Över 90% av verben i bisatser är handlingsverb vilket betyder att en stor del av textens handlingar och händelser utspelar sig i bisatser, framför allt i del 2 där åtta av de elva bisatsverben finns. Tillsammans utgör handlingsverben 70% av alla verb i texten, den största andelen i hela studien.

4.4.2 Steg 2 Gy2

Tabell 11 Antalet deltagare i huvudsatser i respektive kategoriseringsgrupp i Gy2

Deltagargrupper	1. Mänskliga individer	2. Mänskliga grupper	3. Tid eller plats	4. Icke-mänskliga abstrakta	5. Icke-mänskliga konkreta	Summa
Gy2:1	0	6 / 38%	1 / 6%	9 / 56%	0	16
Gy2:2	1 / 7%	5 / 36%	0	8 / 57%	0	14
Hela texten	1 / 3%	11 / 37%	1 / 3%	17 / 57%	0	30

Deltagarna i Gy2 är många och långa. Ett stort antal representeras av substantivgrupper med efterställda bestämmningar som ibland staplas på varandra. Många av dem är nominaliseringar, ofta i form av grammatiska metaforer. Många deltagare inkluderar andra deltagare (som ibland inkluderar ytterligare deltagare) vilket medför att kategoriseringen tar lång tid och gör det svårt att hitta ett lämpligt system att redovisa resultaten på. Jag går tillväga på samma sätt som i steg 1 och inleder med att analysera deltagarna i huvudsatserna.

Grupp 2 och 4 dominerar starkt i texten och tillsammans utgör de cirka 90% av deltagarna. Deltagarna från dessa grupper är ofta medlemmar i politiska församlingar eller har gemensamma ekonomiska intressen. De beskrivs på många olika sätt vilket kan göra att de är svåra att identifiera. Frånvaron av individer och konkreta ting bidrar starkt till textens höga grad av abstraktion.

Skillnaderna mellan de två delarna är marginella vad det gäller fördelningen av deltagare i olika grupper, men stor vad det gäller längden och mängden av ord deltagarna består av. De längsta nominalgrupperna finns i Gy2:2.

Sats 4 och 14 saknar subjekt och det kan vara svårt att identifiera vem som deltar i satsen. I sats 12 presenteras deltagaren *man* två gånger, dels i den temporala bisats som inleder meningen, dels som deltagare i huvudsatsen. Det är viktigt att analysera vem *man* syftar på i satsen, eftersom det kan tolkas på olika sätt, och kan vara ett sätt att dölja aktören.

Gy2 är en mycket starkt nominaliserad text, och flera av substantiven i texten har en annan roll än deltagarens vilket försvårar analysen. Vissa har en oklar roll, som till exempel de två sista orden i sats 15, *frikännande eller döden*. Är de deltagare, eller är de en konsekvens av något? Hade författaren valt att skriva en sats som **de blev frikända eller dömda till döden*, hade rollerna och betydelsen blivit tydligare men texten blivit mindre akademisk.

I andra satser är problemet det omvända. Ett grammatiskt element som inte är en substantivgrupp kan tolkas som en deltagare i satsen, som temat *Främst bland dessa* i sats 11. Är det en deltagare eller en platsangivelse? Uttrycket kan

jämföras med *det främsta av* i sats 8 eller det synonyma uttrycket *i spetsen för* i sats 11.

4.4.3 Steg 3 Gy2

Analysen i detta steg spelar en viktig roll i en text som Gy2 med sin stora mängd satskomplex och många och långa deltagare. Eftersom materialet i denna text är stort kommenterar jag endast relationerna i några av satserna. Jag inleder analysen med att undersöka vilka som talar och uttrycker åsikt i texten. Ändrad ordföljd markeras med asterisk.

Talare/Upplivare	STK-verb	Mottagare	Budskap/Fenomen
*Från alla dem som ville avskaffa de feodala privilegierna	hälsades	---	nyheterna från Paris (2)
*Adeln och kungarna	tog avstånd från	---	revolutionen (3)
och (se ovan)	fruktade		dess spridning (4)
Många av ledarna i Paris	manade	fransmännen	att med vapenmakt utbreda revolutionen

Figur 9 Relationen mellan STK-verb och deltagare i Gy2

Två talare tillhör revolutionsmotståndarna och STK-verbena i dessa satser uttrycker rädsla och motstånd. De andra två är revolutionsförespråkare och verbena i dessa satser uttrycker glädje och uppmaning. I sats 2 och 7 består två av deltagarna hela satser, och innehåller också egna deltagare.

Aktörerna i Gy2 är främst grupper av människor och mottagarna är icke-mänskliga med abstrakt betydelse och ofta ord som syftar på revolutionen eller politiska församlingar som välfärdsutskottet, nationalförsamlingen, riksdagen etc. Det är svårt att reda ut vem som står för vilken politisk åsikt, på grund av den variation av ord som används att beskriva de olika deltagarna på, särskilt i de första satserna. Det kan vara svårt att veta om furstar, adel, aristokrati och kungarna står på samma sida eller inte, eller att tolka deltagarsatsen *från alla dem som ville avskaffa de feodala privilegierna* (2) som förespråkare för revolutionen. Andra deltagare är vaga, som *fransmännen* (7).

Nedan redovisas relationerna mellan aktörer och mottagare i ett par av de mer komplexa satserna.

Aktör	Handlingsverb	Mottagare
*man	fann	bevis för att kungaparet verkligen hade lämnat information till fienden (12)
Samma öde	drabbade	andra motståndare till

		revolutionen, som dömdes i särskilda domstolar där bara två utslag förekom: frikännande eller döden (15)
--	--	--

Figur 10 Relationen mellan handlingsverb och deltagare i Gy2

I sats 10 och 11 är huvudsatsverben relationella, en typ av satser vars relationer inte analyseras i denna modell. Verbens roll i dessa satser är ofta att ge en bakgrund, eller att helt enkelt inleda huvudsatsen, och låta de efterställda bestämmingar till deltagarna presentera handlingen i texten med nya deltagare och nya verb. När en hel sats blir deltagare abstraheras texten och det är svårt att känna igen deltagaren.

För att få hjälp att åskådliggöra förhållandena i dessa deltagarsatser föreslår jag att man plockar isär även bisatserna och analyserar relationerna mellan verb och deltagare i dessa. Den första figuren visar relationen i huvudsatsen och de efterföljande analyserar i tur och ordning relationerna i bisatser.

Deltagare	Relationellt verb	Deltagare
det	fick till resultat	att många av de ursprungliga ledarna, t ex La Fayette, som ville bevara en monarki med begränsat folkligt inflytande, trängdes åt sidan av politiker som tillhörde den radikala jakobinerklubben och ville införa republik. (10)

Figur 11 Relationen mellan verb och deltagare i huvudsatsen 10 i Gy 2

Mottagare	Passivt handlingsverb	Aktör
...många av de ursprungliga ledarna, t ex La Fayette, som ville bevara en monarki med begränsat folkligt inflytande	trängdes åt sidan	av politiker som tillhörde den radikala jakobinerklubben och ville införa republik. (10)

Figur 12 Relationen mellan verb och deltagare i bisats 1 i sats 10 i Gy 2

Aktör	Handlingsverb	Mottagare
Som = (många av de ursprungliga ledarna, t ex La Fayette)	ville bevara	en monarki med begränsat folkligt inflytande
(Politiker som tillhörde den radikala jakobinerklubben och)	ville införa	republik.

Figur 13 Relationen mellan verb och deltagare i bisats 2 och 3 i sats 10 i Gy2

När man plockar isär en sats flera gånger avslöjas olika nivåer i satsen och att deltagare 'hoppas fram och tillbaka' mellan olika roller. Det visar också läsarna hur de olika deltagarna handlar och vilka intentioner de har. I de två sista relationsanalyserna synliggörs två modala hjälpverb som annars hade försvunnit i den långa huvudsatsdeltagaren, men som spelar en viktig roll för tolkningen av historien.

4.4.4 Steg 4 Gy2

I textens första satser anges tid främst genom verb och nominala uttryck genom det relationella verbet *blev*, som indikerar en förändring i tid och handling, och uttrycket *från första stund* som också visar att det gick snabbt. I sats 5 är verbformen i *flytt undan oron i hemlandet* pluskvamperfekt, en vag tid i det förgångna som presenterar händelsen som given. Dessutom saknas hjälp verbet *hade*, vilket bidrar till textens akademiska stil (Reichenberg 1995).

Tiden är oviktig i sats 2-7, istället ligger fokus på argumentation för påståendet i sats 1 genom olika exempel i sats 2-7 (Eggins *et al* 1993:87). Argumentationen förstärks genom STK-verb, liksom ett antal värdeord som *med entusiasm* (2) och *lika energiskt* (3). Först i sats 8 presenteras en mer exakt tidsangivelse *i april 1792*.

Gy2:2 inleds med tidsbestämningen *Händelserna på sensommaren 1792*, en grammatisk metafor som utnyttjas för att syfta tillbaka till och sammanfatta innehållet i det stycke som föregår texten, se bilaga 3. Verbfrasen *fick till resultat* (10) antyder en förändring i tid. I denna sats repeteras det modala verbet *ville* två gånger, vars tempus, preteritum, är svårtolkat eftersom det också kan uttrycka framtid i satsen. När ville La Fayette bevara en monarki med begränsat folkligt inflytande? Då? Sedan?

Tidsuttrycket *i två års tid* (11) är likaså svårtolkat eftersom det är osäkert när dessa två år infaller; före nämnda händelser eller efter? De långa satskomplexen i sats 10 och 11 försvårar ytterligare förståelsen av innehållet.

Sats 12 inleds med en temporal bisats som inleds med *när*, (se Gy1 steg 3), som kan tolkas som en tidsbestämning men också som ett villkor för att bevisen skulle kunna hittas. I samma sats finns tidsuttrycket *efter stormningen av Tuilerierna*, ytterligare en grammatisk metafor som sammanfattar tidigare innehåll i texten, se bilaga 3. Många syftningar till innehåll i tidigare text ställer höga krav på läsaren att komma ihåg vad den läst och att den tolkat tidigare innehåll rätt. De kan också innebära att läsaren måste gå tillbaka i texten flera gånger, vilket saktar ner läshastigheten med sämre läsförståelse som följd.

Händelserna i resten av Gy2 tidsbestäms inte utan är exempel på *skräckväldet*, en grammatisk metafor som presenteras i rubriken. Definitionen av begreppet kommer först i sats 16, en sats som fungerar som sammanfattning

av händelserna i sats 10-15, men läsaren får inte veta under hur lång tid denna period varade utan är ett exempel på det Eggins kallar 'frusen tid' (Eggins *et al* 1993:75)

Genom de många efterställda bestämningarna i form av relativa bisatser läggs en stor del av informationen i texten sist i satsen, i s.k. rema-position. Informationen i rema kan lyftas upp som tema i nästa sats, oftast i form av en nominalfras, och därmed länka satser och till slut hela texten. Denna tematiska metod används främst i andra delen av texten, framför allt i sats 9-11 och 12-16.

I Gy2:1 sker satsbindning främst genom ord och uttryck inne i satserna. Sats 1 och 2 länkas genom nominalgruppen *nyheterna från Paris* (2) och sats 2 och 3 med ett sättsadverbial, *lika energiskt* (3). I sats 6 finns sambandsuttrycket *å andra sidan* som pekar på ett motsatsförhållande mellan *ledarna i Paris* (7) och *de europeiska furstarna* (6). Flera av sambandsorden ovan är samtidigt värde­markörer som förstärker argumentationen i Gy2:1. Andra värde­markörer är modala hjälpverb som *ville (avskaffa)*(2) och *försökte (få till stånd)*(5).

4.4.5 Sammanfattning av analysen av Gy2

Handlingsverben dominerar i texten och förekommer mycket ofta i bisatserna. Texten är starkt nominaliserad och deltagarna är främst icke-mänskliga med abstrakt betydelse och grupper av människor. Flera av deltagarna består av nominalgrupper med efterställda bestämningar.

Det förekommer få explicita sambandsord och konjunktioner. De konjunktioner som finns är främst underordnande, på grund av textens hypotaktiska meningsbyggnad. Temporaliteten är otydlig med få och vaga tidsangivelser. Texten innehåller många syftningar bakåt i texten, både till närmast föregående sats och längre tillbaka i texten.

Skillnaden mellan de två delarna i texten ligger främst i fördelningen av olika typer av verb, meningsbyggnad och värdering. Gy2:1 innehåller fler STK-verb och värde­markörer än del 2, och satserna är kortare och har en enklare satsbyggnad. I Gy2:2 är några av satserna mycket långa, med inskjutna efterställda attribut som skapar nya satser med verb och deltagare.

Gy2:1 är ett exempel på argumenterande text (Eggins *et al* 1993:88 ff), ett påstående i sats 1 får stöd genom olika exempel och med värde­markörer. Författaren är auktoritativ men ställer höga krav på läsarens förmåga att förstå abstrakta texter.

5 Diskussion

Jag är medveten om att det inte är möjligt att dra några generella slutsatser av studiens resultat, men det är möjligt att observera specifika språkliga strukturer i texterna, och med utgångspunkt från dessa diskutera hur de skapar betydelse och innehåll. Resultaten kan också jämföras med liknande undersökningar på andra

språk och bekräftar tidigare forskning om språkliga strukturer i texter om historia, vilket jag kommer att beskriva och diskutera nedan.

Texterna i studien är korta vilket får till följd att redovisade procentsatser kan visa höga siffror trots att det reellt rör sig om låga tal. Syftet med att presentera några av studiens resultat i procent är att skapa en utgångspunkt för jämförelse mellan texterna.

Nedan diskuterar jag analysens resultat i enlighet med studiens syfte och frågeställningar genom att inledningsvis sammanfatta och kommentera jag undersökningens resultat steg för steg. Därefter följer en didaktisk diskussion i vilken jag relaterar studien och dess resultat till egna erfarenheter av andraspråksinlärning och språkutveckling genom mitt arbete som lärare i svenska som andraspråk.

5.1 Sammanfattande diskussion av analysresultaten steg för steg För att Jsg

5.1.1 Steg 1

Tabell 10 Antalet huvudsatsverb i olika kategoriseringsgrupper i samtliga texter

Verbgrupper	Handlingsverb	STK-verb	Relationella verb	Summa
Gr1	4 / 45%	2 / 22%	3 / 33%	9
Gr2	12 / 63%	5 / 26%	2 / 11%	19
Gr1 + Gr2	16 / 57%	7 / 25%	5 / 18%	28
Gy1	3 / 60%	0	2 / 40%	5
Gy2	8 / 50%	4 / 25%	4 / 25%	16
Gy1 + Gy2	11 / 52%	4 / 19%	6 / 29%	21
Samtliga texter	27 / 55%	11 / 22,5%	11 / 22,5%	49

Skillnaderna vad det gäller verben är större mellan texterna än mellan böckerna, vilket bekräftar studier som visar att en och samma historiebok kan innehålla texter med olika språkliga drag (Eggins *et al* 1996), samt att vissa generiska strukturer förekommer i texter på olika stadier i skolan (Veel&Coffin 1996).

Det samlade resultatet visar siffror som bekräftar studier om vilka typer av processer som förekommer i texter om historia. Drygt hälften av alla verb i studien realiserar handling/händelse och cirka 20-25% realiserar yttrande/åsikt/känslor eller relationer. Vad det gäller antalet handlingsverb finns den största skillnaden mellan Gr1 och Gr2, vilket beror på texternas funktion i boken; i Gr1 beskrivs och introduceras en bakgrund till kommande händelser medan Gr2 handlar om en specifik händelse.

Samma sak gäller i gymnasieboken där frånvaron av STK-verb men en högre andel relationella verb i Gy1 realiserar textens introducerande roll, och i Gy2,

vars roll är att tolka och argumentera, är hälften av verben handlingsverb och en fjärdedel STK-verb.

Siffrorna i tabellen ger endast indikationer om textens grammatiska struktur. Granskar man orden bakom siffrorna ökar skillnaderna mellan de båda läroböckerna. Gymnasietexternas verb består oftare av verbgrupper där huvud verbet kan vara svårt att urskilja, dessutom tillhör många verb gruppen mindre frekventa ämnesoberoende ord (Enström 2004:173) som kan vara okända för många andraspråkselever, och bidrar till sämre läsbarhet. Verben med metaforisk betydelse kan utgöra ett hinder för förståelse för vissa läsare. Det är inte ovanligt att andraspråkselever tolkar metaforer bokstavligt, och därför missuppfattar textens betydelse.

Det finns andra aspekter på verben och deras betydelse dolda i tabellen ovan som måste beaktas i en analys. En är antalet verb i passiv form och vad det betyder för innehållet. I Gr2 är antalet handlingsverb relativt stort jämfört med genomsnittet, men många har passiv form vilket likställer dess betydelse med de relationella verbens, dvs. att beskriva en bakgrund eller framställa historien som ”något som bara händer” (Schleppegrell *et al* 2004). Verb i passiv form är mycket vanligt i lärobokstexter, men är ett komplex grammatiskt element som sällan används av elever när de skriver (Williams & Evans 1998: 141ff).

I tabellen går det inte heller att avläsa om handlingsverben realiserar en oavsiktlig eller avsiktlig handling (Thompson 2004:91). Verb som uttrycker oavsiktlig handling förekommer framför allt i Gr1 och Gy1, vilket understryker och bekräftar deras introducerande roll. Dessa verbs betydelse ligger även de nära de relationella verbens på grund av relationen till deltagarna i satsen. Handlingsverb är den största och mest mångsidiga gruppen av verb och det är möjligt att dela upp verben i många undergrupper.

En tredje aspekt är verbens tempusform; i ett par av texterna förekommer verb i pluskvamperfekt vilket är ännu ett exempel på hur författare framställer händelser som av naturen givna och stängda för läsarens tolkning (Schleppegrell *et al* 2004). I Gy2 förekommer även ett par otydliga tempusformer som hindrar förståelsen av innehållet (steg 4 i Gy2).

Förekomsten av verb i bisats är en fjärde aspekt på verbens betydelse. I de båda gymnasietexterna faller ett antal verb utanför analysen eftersom de ingår i bisatser. Många av dem har betydelsebärande innehåll och är viktiga för förståelsen. Ett sätt att inkludera dem i modellen redovisades i Gy 2 steg 3.

Verb kan även användas för fler syften än att visa vad som händer; de kan peka på rörelse i tid, *blev, resulterade*, uttrycka författarens tolkning antingen i form av ett verb med metaforisk betydelse, *dränktes* (Gr2), som modalt hjälpverb, *ville avskaffa* (Gy2), som lexikal värdering, *fruktade* (Gy2) eller i form av verb som ... *kallas* (Gy2), *vilket visar* (Gy1)

5.1.2 Steg 2

Tabell 11 Antalet huvudsatsdeltagare i respektive kategoriseringsgrupp i samtliga texter

deltagargrupper	1. Mänskliga: individer	2. Mänskliga: grupper/generiska	3. Tid eller plats	4. Icke- mänskliga: abstrakta	5. Icke- mänskliga: konkreta	Summa
Gr1	1 / 7%	4 / 29%	3/21%	6 / 43%	0	14
Gr2	9 / 37%	5 / 21%	1/ 4%	4 / 17%	5/ 21%%	24
Gr1 + Gr2	10 / 26%	9 / 24%	4/11%	10 / 26%	5 / 13%	38
Gy1	4/ 44%	1/12%	0	4/ 44%	0	9
Gy2	1 / 7%	11 / 37%	1/ 3%	17 / 57%	0	30
Gy1 + Gy2	5 / 13%	12 / 31%	1/ 2%	21 / 54%	0	39
Samtliga deltagare	15 / 19%	21 / 27%	5/ 7%	31 / 40%	5 / 7%	77

I detta steg av modellen finns det fler och större skillnader än i steg 1, både mellan böckerna och mellan respektive text. Siffrorna för alla texter tillsammans visar att grupp 4, icke-mänskliga deltagare med abstrakt betydelse dominerar med 40 % av deltagarna och att grupp 3 och 5 knappast har några deltagare alls. Den största gruppen deltagare i grupp 4 finns i gymnasieboken, där också grupp 2, mänskliga grupper, är stor med cirka en tredjedel av deltagarna. En dominans av deltagare i dessa två grupper är tillsammans med deltagarnas struktur i Gy 1 och Gy2, typiska för historietexter med ”hög prestige” (Eggins *et al* 1993: 88). I grundskoleboken är fördelningen av deltagare jämnare, med cirka en fjärdedel vardera i grupp 1, 2 och 4.

Den enda text som har konkreta icke-mänskliga deltagare är Gr2. Att ”vem blir vad” (Eggins *et al* 1993) i historietexter ans på flera ställen i tabellen, men resultaten visar att det inte är ett konkret utan ett abstrakt *vad*, vilket ökar graden av abstraktion i texterna och komplicerar förståelsen. Det tar längre tid för andraspråksinlärare att lära sig abstrakta ord eftersom de är svårare att illustrera

och kategorisera (Enström 2004:187) vilket betyder att risken för gissning och missförstånd ökar (Lundahl 2001).

Representationen av deltagare i två kontrasterande grupper, nummer 1 och 4, i Gy1 är ett exempel på textens oklara språkliga mönster. Individer och pronomen som deltagare är ett berättande och vardagsnära drag (Veel & Coffin 1996:206) medan abstrakta deltagare är ett exempel på motsatsen. Förklaringen kan ligga i textens funktion att presentera La Fayette som en länk mellan den amerikanska och den franska revolutionen.

Båda gymnasietexter har deltagare som ofta består av nominalgrupper med efterställda bestämningar, vilket dels medför att det kan vara svårt att identifiera vilken deltagare som representerar huvudordet, dels innebär att ett stort antal deltagare göms i de efterställda attributen och hamnar utanför analysen.

Van Leeuwen (1996) visar i en studie hur värderingar i en tidningsartikel kan granskas genom att undersöka olika aktörers sociala roller i texten, vilket är möjligt även i denna studie. Endast ett par deltagare i grupp 1 är namngivna eller specificerade, *kungen eller kungaparet* och *La Fayette*. De två första definieras dessutom med sin institutionella roll som monarker och inte som individer (Veel & Coffin 1996:209). Även i grupp 2 är det vanligt att deltagarna definieras för sin sociala roll, *Europas furstar*, *adeln*, eller har vag betydelse, *folkmassan*, *en av revolutionärerna* eller *man*. Institutioner som *välferdsutskottet*, *nationalförsamlingen*, *kyrkan*, är deltagare där mänskliga grupper är underförstådda, men som döljer människorna de består av eller representerar, vilket skulle kunna tala för en kategorisering i grupp 2. Institutioner som deltagare generaliserar textens betydelse (a a:209) och fjärrar historiska händelser från läsaren.

5.1.3 Steg 3

De relationer som analyseras i steg hittar man ibland redan i analysen i steg 1 och 2, eftersom det kan krävas en analys av relationen i satsen för att kunna kategorisera verb och deltagare rätt. Det betyder att analysen i steg 3 i vissa fall känns redundant. Å andra sidan händer det inte sällan att man vid steg 3 upptäcker nya aspekter och tolkningar som gör att man måste gå tillbaka och omvärdera kategorisering av både verb och deltagare.

Analysen visar bland annat hur olika språkliga strukturer kan fylla likartad funktion. I Gr2 och Gy2 väljer författaren två olika typer av satser som båda saknar aktiv aktör, för att slippa utse en specifik bödel; en passiv sats i Gy2 (*kungaparet*) *halshöggs i giljotinen* (14) eller en sats med ett oavsiktligt handlingsverb i Gr2, *Så föll bilan* (17).

Vid uppställningen av verben och dess deltagare i relationsfigurer synliggörs mönster och samband i texten. Gr2 är ett exempel där raden av passiva handlingsverb med en enda mottagare och frånvaro av aktör åskådliggör fokuseringen av kungen. Det är viktigt att observera hur passiva satser påverkar

förståelsen och fråga sig varför författaren valt denna form eftersom det ofta finns en speciell anledning att välja passiv form framför aktiv (Thompson 2004:92).

Satsens ordföljd synliggörs i steg 3, och fokuserar verbets viktiga andraplats, dessutom tränas förmågan att identifiera vilka grupper av ord som hör ihop och redovisas på samma plats i figuren.

I gymnasietexterna, där en enda deltagare ibland representeras av en lång nominalgrupp med efterställda bisatser som dessutom ofta är inskjutna mellan andra satser, kan samtliga relationer behöva analyseras genom att man plockar isär satsen i många delar. På så sätt kan satsens betydelse klargöras.

5.1.4 Steg 4

I steg 4 finns de främsta skillnaderna mellan talat och skrivet språk, och här kan man också observera de största skillnaderna mellan böckerna. Jag inleder emellertid med att kommentera några av texternas gemensamma organisatoriska drag.

Det första är bristen på tydliga tidsangivelser. Några årtal och datum förekommer, men vanligast är att vaga tidsuttryck som *efteråt, innan, några år senare*, eller verb, *blev, började; fick till resultat* anger temporalitet i texterna. Årtal och datum placeras ofta som tema (Eggins *et al* 1993:79) och fungerar som signaler att något nytt händer i texten, eller att en ny sektion, ofta med 'frusen tid' inleds.

Det finns få explicita sambandsord och konjunktioner som förklarar sammanhang och orsaker (Schleppegrell *et al* 2004). De konjunktioner som finns är huvudsakligen det relativa pronomenet *som*, framförallt i gymnasietexterna med sina många efterställda attribut. *Men* som signal för att något oväntat sker i texten eller för att markera värdering (Veel & Coffin 1996:204) är ett narrativt drag och förekommer i Gr 2 och Gy1, de två texter som innehåller berättande element.

Alla texter innehåller ett stort antal värdemarkörer, främst lexikala. Flest och mest explicita värderingar finns i Gy2, den text som ligger närmast den argumenterande historietexten (Eggins *et al* 1993).

Den stora skillnaden mellan böckernas lexikogrammatiska drag ligger i ordförrådet, satsbyggnad, grad av nominalisering och antal grammatiska metaforer i texterna. Gr1 och Gr2 innehåller ett enklare och mer vardagligt ordförråd, med relativt få mindre frekventa ämnesoberoende ord (Enström 2004:173). Substantiven är också kortare och självständiga. Meningsbyggnaden är oftast enkel, med endast ett par bisatser som inleder eller avslutar meningen.

Gymnasietexternas text har fler nominaler och många nominalgrupper, dessutom är ordvariationen större. Det förekommer många grammatiska metaforer. Meningarna utgörs av långa komplexa satser med efterställda bestämningar i form av inskjutna relativa bisatser och andra beroende satser som

lägger till information eller specificerar tidigare information (Thompson 2004:197 ff).

Det är viktigt att försöka hitta ett mönster i den information en text ger och när det gäller bisatsanvändning bör man undersöka vilken typ av bisatser författaren väljer och vilken funktion de spelar. Att efterställa bestämmningar till huvudorden gör dem betydelsefulla och påverkar tematiken genom att de blir rema som sedan kan tas upp som tema i nästa sats. På det sättet ”slipper” författaren använda pronomen som är ett talspråkligt drag (Veel & Coffin 1996:206) när han syftar tillbaka till nominalgrupper i nya meningar, istället kan en ny nominal användas.

Utnyttjandet av grammatiska metaforer förekommer mycket oftare i gymnasietexterna än i grundskoletexterna, och skiljer dem därför kraftigare från talat språk (Halliday & Matthiessen 2004:654). De grammatiska metaforerna förekommer även i grundskoletexterna, bland annat i rubriken till Gr1 eller som tidsangivelser i början av satser, men är lättare att förstå (Veel & Coffin 1996:207).

5.1.5 Sammanfattande slutsats

I figur 13 nedan sammanfattar jag grafiskt några av de undersökta lexikogrammatiska dragen i texterna. Genom att lägga ihop ett antal språkliga element som typen av deltagare, nominaliseringar och satskomplex i texten har jag mätt en ungefärlig grad av abstraktion i varje text.

Texter	Processer samt antal passiva satser	Deltagare	Nominaliseringar	Satskomplex	Tidsangivelser	Värde- markörer	Abstraktions- grad
Gr1	Hälften handlingsverb, en tredjedel relationella 33% passiv form	Grupp 4 45% Grupp 2 30% Grupp 3 20%	Få	Få	Få Två explicita	<u>Många</u> Cirka en per sats Främst lexikala	Relativt låg
Gr2	65% handlingsverb 25 % STK- verb 37% satser passiva	Grupp 1 35% grupp 2, 4 och 5 20% vardera	Få	Få	Mycket få En explicit	<u>Många</u> Lexikala Passiva satser modalitet	Låg Många berättande drag
Gy1	60 % handlingsverb 40% relationella verb	Grupp 2 och 4 45% vardera	Många Cirka två per sats Varav flera	Många Cirka 50% av satserna	Mycket få	<u>Många</u> Minst en per sats Främst lexikala	Hög men med inslag av berättande drag

	Inga passiva satser		grammatiska metaforer				
Gy2	50 % handlingsverb 25% vardera STK-verb och relationella 30% passiva huvudsatser	Grupp 4 60% Grupp 2 40%	Många Minst två per sats varav många grammatiska metaforer	Många Över 50% av satserna	Mycket få	<u>Många</u> Minst en i varje sats. Lexikala Modalitet Passiva satser	Mycket hög

Figur 14 En sammanställning av några lexikogrammatiska drag i studiens texter.

Gr2 är den text som ligger närmast vardagsspråket, därefter kommer Gr1 med ett enkelt ordförråd och korta satser men många abstrakta deltagare, sedan Gy1 där ett abstrakt språk 'kryddas' med ett par vardagliga språkdrag. Mest abstrakt är Gy2, en text där flera faktorer samverkar och placerar texten långt från ett konkret vardagsspråk.

Det är intressant att notera att andelen passiva satser i studiens texter inte tydligt relaterar till texternas abstraktionsgrad eftersom både Gr1, Gr2 och Gy2 har en stor andel passiva verb. Valet av passiv form kan ha många syften och i Gr2 handlar det om att framhäva mottagaren, kungen, genom att göra denne till subjekt, vilket tyder på att passiv form i denna text realiserar den interpersonella funktionen mer än den ideationella (2.4). Å andra sidan handlar många av de passiva verben om kungens dom och halshuggning vilket kan betyda att den passiva formen är relaterad till ämnet i Gr2 och Gy2, och att texter med en annan ideationell funktion kan innehålla färre passiva satser.

Den stora skillnaden mellan de båda böckerna vad det gäller graden av abstraktion visar olikheter i relationen mellan författare och läsare. Författaren till Gy1 och Gy2 är auktoritativ och visar upp kunskap, tolkar och värderar händelser och abstraherar språket. Läsaren bör vara läsvan och ha ett stort ordförråd och en väl utvecklad förmåga att plocka isär informationstäta och komplexa satser för att kunna tillgodogöra sig innehållet i texterna.

Grundskoletexternas lexikogrammatik har anpassats till läsarnas ålder både vad det gäller ordförråd och satsbyggnad. Satserna är emellertid ibland så enkla och korta att innehållet kan vara svårt att förstå, framför allt i Gr1. Korta satser är inte utmärkande för talat och vardagligt språk, tvärtom talar vi ofta med långa satser med bisatser som byggs på varandra med hjälp av konjunktioner (Schleppegrell 2004:66). Den stora andelen berättande drag i Gr2 gör texten lätt att känna igen, men gör den också svår att reflektera över och tolka. I enkel text (Reichenberg 1995) kan mycket av innehållet gå förlorat, och det blir svårt att hitta orsakssammanhang och förklaringar. Grundskoletexterna visar inte prov på att författaren vill medverka till läsarens språkutveckling eller förberedelse på

läsning av svårare texter i högre stadier genom att successivt öka graden av abstraktion i texterna.

5.2 Didaktiska implikationer

Syftet med min studie har inte varit att tillämpa modellen tillsammans med elever utan att prova ut den för att undersöka språkliga strukturer, men jag kommer att avsluta undersökningen med att diskutera modellens didaktiska betydelse, eftersom den är tänkt att användas av elever i klassrummet under handledning av lärare. När eleverna vant sig vid analysmetoden ska de kunna använda sig av den när de läser texter hemma (Schleppegrell *et al* 2004).

Modellens främsta styrka ligger i den initierar samtal om språk och innehåll i undervisningen. Naturlig interaktion och problemlösning i klassrummet är viktigt för att främja språkanvändningen hos elever (Lindberg 1996). Modellen kan anpassas till elevers olika förutsättningar, dessutom kan elever med varierande kunskaper i språket och ämnet samarbeta med varandra, en viktig aspekt i när man arbetar med flerspråkiga elever med skilda förkunskaper.

Lärarens roll är att skapa undervisningssituationer som är så givande och effektiva som möjligt för eleverna. En av uppgifterna är att skapa möjligheter till diskussioner och att observera hur elevernas inläring går till (Holmegaard 1995:241), en annan är att lära elever hur de själva kan skaffa kunskap och möjligheter att visa vad de kan i mindre grupper där de kan uttrycka sig på sin egen nivå (Holmegaard & Wikström 2004:560).

En annan fördel med modellen är att den öppnar läsarens ögon för hur lexikogrammatiska element bildar en hel text. Vid identifieringen och analysen av ord och grammatik ser man hur textens beståndsdelar växer ihop till en helhet. Man kan lättare förstå att texten består av en rad språkliga val som hade kunnat se annorlunda ut med en annan författare, vilket höjer medvetenheten om att texter är sociala konstruktioner (Veel & Coffin 1996:225) och gör det möjligt för läsaren att se på innehållet med kritiska ögon.

Genom att integrera språk och innehåll tidigt i skolan och i flera olika ämnen skapas ett gemensamt språk och en gemensam kunskap hos elever och lärare (a a:224). En text som verkar enkel för den som har förkunskaper och kan se sammanhang kan vara full av språkliga utmaningar för en elev som inte kommit så långt i sin språkutveckling. Arbetet med modellen kan öppna ögonen hos lärare som inte är medvetna om detta.

I texter som Gr1 och Gr2 bör varje utbildad ämneslärare kunna peka ut de flesta av de lexikogrammatiska strukturer som analyseras i modellen. Undervisar man elever med behov av stöd i sin språkutveckling, är det viktigt att man har en

grundläggande kunskap om språkets uppbyggnad (Fillmore & Snow 2000) för att kunna integrera ämne och språk. Det är också viktigt att man känner till de språkliga förväntningar som finns i det ämne man själv undervisar i.

För att analysmodellen ska kunna tillämpas på texter som Gy2 krävs troligen ett nära samarbete mellan ämneslärare och lärare i svenska/svenska som andraspråk eller något annat språk. Lärare i teoretiska ämnen på gymnasiet bör ha en djup kunskap om innehållet i de ämnen de undervisar i, men man kan inte begära att de ska vara lika duktiga på grammatik och meningsbyggnad. Däremot bör alla lärare vara medvetna om de språkliga svårigheter många elever ställs inför när de ska läsa läroböcker. Det kan medföra att lärare ställer större krav på läromedelsförlagen vad det gäller språkanvändning i textböcker (Melander 1999:40) så att språk och innehåll kan integreras även på gymnasiet.

En svag punkt i modellen är analysen av ordens betydelse i texter med så långa, svåra och abstrakta ord som i Gy2. Resultaten i denna studie tyder på att lexikon är ett större hinder för läsförståelse i gymnasietexterna än i grundskoletexterna. Svåra och okända ord är det första andraspråkseleven ser i en okänd text och är ofta det som gör att en ovan läsare fastnar i sin läsning. Det kan också göra det omöjligt att avgöra om ett ord är verb eller substantiv. Att låta eleverna kopiera de grammatiska element som analyseras är endast ett sätt att identifiera verben och substantiven. Ordens betydelse måste dessutom vara klar för att läsaren ska förstå innehållet. För att modellen ska fungera som ett sätt att lära sig nya ord i texter som Gy1 och Gy2 krävs det en läsare som kommit långt i sin språkutveckling (Enström 2004:181).

Det är viktigt att inte "fastna" i kategoriseringen och att vara beredd att omvärdera beslut man tagit efter att ha identifierat deltagare och relationer. Ofta upptäcker man efter ett par genomläsningar att verben kan ha en annan betydelse än man tyckte från början. Olika tolkningar och omvärderingar av kategorisering utvecklar förmågan att förstå verb och andra ords betydelse och fungerar i högsta grad språkutvecklande. Det är inte alltid viktigt att varje verb hamnar i exakt rätt kategori eftersom det ofta kan vara en fråga om tolkning

En av de största skillnaderna mellan språket i böckerna ligger i texternas satslängd och satsbyggnad, vilket tyder på att en analys av detta bör få större utrymme i en analys. Relationen mellan olika typer av satser i meningar är extra viktig men också en analys av när och varför satskomplex används. Att lära sig bygga varierade och komplexa satser för att kunna stoppa in mer information i texten och göra den mer akademisk, hör till de svårare delarna i språkinläringen hos andraspråkselever. Kombination av läsning och analys av olika typer av satser kan underlätta både förståelse av svåra texter och elevernas det egna skrivandet.

Modellens steg 4 bör inkludera analys av texters tematik, eftersom det är ett svårt lexikogrammatiskt drag som dessutom kan fungera på olika sätt i olika språk. Saknas det en klar progression i texten genom tema blir texten

osammanhängande (Jones *et al* 1989:271), och medför att betydelsen kan skymmas av misslyckade tematiska val. Hedeboe (2004) ger exempel på hur elever tenderar att överbetona sig själva i skriftlig argumentation (a a:56) genom att sätta textens 'jag' istället för utsagan i tema-position, något jag känner igen från egna observationer av andraspråksinlärares skriftliga texter. Det kan vara svårt för elever i allmänhet och andraspråkselever i synnerhet att hitta rätt 'röst' i texten och texter blir ofta för personliga.

Slutligen bör författarens roll som uttolkare av historiska händelser granskas mer utförligt än vad textanalysmodellen tillåter. Historietexter framställs ofta som objektiva och händelser återges som av naturen givna, men genom att bland annat granska olika typer av värdebruker i texten tillsammans med underliggande värderingar utvecklas en kritisk och tolkande läsförmåga, något som betonas i kursplaner och betygskriterier för ämnet historia både i grundskolan och på gymnasiet.

5.3 Förslag till framtida forskningsuppgifter

Analysresultaten ger en bild av de språkliga utmaningar en läsare som inte kommit så långt i sin språkutveckling ställs inför när han/hon läser texter om historia, framför allt vad det gäller gymnasietexterna. Det vore intressant att undersöka en tillämpning av textanalysmodellen i ett svenskt klassrum för att kunna observera vilka effekter på elevernas språkutveckling och läsförståelse detta skulle få.

Vidare finns det ett behov av fler undersökningar om språket i olika slags lärobokstexter (Melanders 1999:40f) för att kunna beskriva specifika ämnesspråkliga strukturer som kan ligga till grund för arbete med genremodeller i svensk undervisning. Dessutom kan beskrivningar av lärobokstexter ge riktlinjer om vilka språkliga förväntningar skolan har på elever i olika stadier (Veel & Coffin 1996:195f) vilket skulle kunna klargöra gränser vid betygssättning och underlätta en samsyn på tolkningen av betygskriterier.

En annan intressant forskningsfråga är på vilket sätt läroboken används i klassrummet idag, och vilken roll den spelar i relation till andra informationskällor och medier. Man kan anta att läroboken i allt större utsträckning blir en källa bland många andra, och hur påverkar det i så fall arbetet med textförståelse och integrationen av språk och innehåll i undervisningen? Ökar skillnaderna mellan olika elevers prestationer i skolan om de lämnas att söka information på egen hand?

Avslutningsvis är elevers förståelse av lärobokstexter och andra skriftliga källor viktigt att undersöka, särskilt med tanke på att det i alltför många ämnen ingår textläsning. Hur och vad förstår eleverna när de läser, och förstår de innehållet på det sätt författaren och läraren tänker sig? Uppnås förväntad förståelse av

ämnesinnehållet, eller handlar läsning i skolan om att oreflekterat hitta rätt svar på instuderingsfrågor?

6 Litteraturförteckning

Läroböcker som ingår i undersökningen

Nyström, Hans och Nyström, Örjan 2001. *Perspektiv på historien A*. Malmö: Gleerups utbildning AB

Öhman, Christer 1996. *Historia*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Referenslitteratur

Butt, D., Rhondda, F., Feez, S., Spinks S., Yallop, C. 2003. *Using Functional Grammar – An Explorer’s Guide*. 2nd ed. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research

Cummins, Jim 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naucier K. (red.) *Symposium 2000*. Stockholm: Nationellt Centrum. S. 87-107

Eggins, S., Wignell, Peter and Martin, J.R. 1993. The discourse of history: distancing the recoverable past. I: Mohsen Ghadessy (red.) *Register Analysis. Theory and Practise*. London: Pinter Publishers. S 75-109

Enström, Ingegerd 2004. Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 171-196

Gibbons, Pauline 2002. *Scaffolding Language Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Golden, Anne 1984. Fagord og andre ord i o-fagbøker for grunnskolen. I: Hvenekilde & Ryen (red.) ”*Kan jeg få ordene dine, lærer?*” Oslo: J.W. Cappelens Forlag A S S. 10-175

Halliday, M.A.K. 1998. Things and relations: Regrammaticising experience as technical knowledge. I: J.R. Martin & R. Veel (red.) *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge. S. 185-235.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. 2004. *An introduction to functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Hedeboe, Bodil 2004. Genre og stemme i gymnasielevs argumenterende tekster. I: Staffan Thorsson *Texter om svenska med didaktisk inriktning*. SmDi. Göteborg 8-9 januari 2004. S. 47-73

Holmegaard, Margareta 1999. *Språkmedvetenhet och ordinlärning. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelseövning i svenska som andraspråk*. Göteborg: Acta Universitas Gothenburgensis

Holmegaard, Margareta och Wikström, Inger 2004. Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 539- 572

Hägerfelth, Gun 2002. Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. Malmö högskola: *Malmö studies in Educational studies No 11*.

Kursplan för Historia A. 2000.

Kursplan för samhällsorienterande ämnen i grundskolan. 2000.

Kuyumcu, Eija 2004. Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 573-596

Lindberg, Inger 2004. Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 461-502

Lundahl, Bo 2001. Att läsa aktivt, kreativt och kritiskt. I: Rolf Ferm och Per Malmberg (red.) *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber. S. 94- 109

Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94

Macken-Horarik, Mary 1996. Literacy and Learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. I R. Hasan & G.Williams (red.) *Literacy in Society*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman . S. 232-278

Melander, Björn 1999. Läsebokssvenska, bruksprosa och begreppslighet. En översikt över svensk språkforskning kring läroböcker. I Siv Strömquist (red.) *Läroboksspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren. S. 12-46

Nordisk SFL-terminologi, 2005. Workshop Odense 1-2/12.2005

Reichenberg Carlström, Monika 1995. *Att på svenskarnas språk förstå Sverige*. Göteborg: Meddelanden från Institutionen för svenska språket vid Göteborgs Universitet

Sandqvist, Carin 1999. Från 50-tal till 80-tal. Om form och innehåll i historieläroböcker. I: Siv Strömquist (red.) *Läroboksspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren. S. 124-188

Schleppegrell, M. and Achugar, M. 2003. Learning language and learning history: A functional linguistics approach. *TESOL Journal*, 12 (2). S. 21-27

Schleppegrell, M., Achugar, M., & Otéiza, T. 2004. The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quartely*, 38 (1).

Schleppegrell, Mary 2004. *The Language of Schooling, A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Teleman, Ulf 1979. *Språkrätt*. Lund: Liber

Thompson, Geoff 2004. *Introducing Functional Grammar* (second edition). Arnold: London, Storbritannien

Unsworth, Len 2000. Investigating subject-specific literacies in school learning. I Len Unsworth (red.) *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspective*. London: Cassell. S. 245-273

Van Leeuwen, Theo von 1996. The representation of social actors. I: R. Hasan and G. Williams (red.) *Literacy and Society*. London: Longman. S. 32-70

Veel, R. and Coffin, C. 1996. Learning to think like an historian: the language of secondary school History. I: Ruqaiya Hasan and Geoff Williams (red.) *Literacy in Society*. London & New York: Longman. S. 191-231

Viberg, Åke 2004. Lexikal utveckling i ett andraspråk. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 197-220

Williams, J. Evans, J. 1998. What kind of focus and on which forms? I: Doughty C., & Williams, J. (red.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press. S.139-155

Bilaga 1

Grundskoletext 2 (Gr2)

Kungen döms till döden

I december ställdes kungen inför rätta. Han anklagades för att ha motarbetat folkets frihet och landets säkerhet. Han försökte försvara sig men han förklarades skyldig och dömdes till döden.

Den 21 januari 1793 fördes Ludvig XVI till giljotinen. Det var en gråkall och dimmig morgon och alla butiker i hela Paris var stängda. När vagnen med kungen rullade genom gatorna, stod beväpnade soldater uppställda på trottoarerna. Uppe på schavotten började kungen tala till folket. "Fransmän!" ropade han. "Jag dör oskyldig! Jag säger er detta innan jag träder inför Guds ansikte..." Men då dränktes hans röst av trumvirvlarna, och ingen kunde höra något mer. I sin förtvivlan spjärnade han emot så våldsamt att bödlarna måste binda honom vid stupstocken. Så föll bilan och kungens huvud hölls upp mot den jublande folkmassan. "Europas furstar må rasa, vi slungar mot dem en konungs huvud!" skrev en av revolutionärerna efteråt.

Steg 1 Kategorisering av verb i Gr2

Verb i huvudsatser

Handlingsverb	Säga Tycka/Tänka/Tro Känna (STK-verb)	Relationella verb
ställdes inför rätta (1) anklagades (2) försökte försvara sig (3) förklarades skyldig (4) dömdes till döden (5) fördes (6) stod uppställda (9) dör (12) dränktes (14) spjärnade emot (16) föll (17) hölls upp (18)	började tala (10) ropade (11) säger (13) kunde höra (15) skrev (19)	var (7) var stängda (8)

Verb i bisatser

Handlingsverb	Säga Tycka/Tänka/Tro Känna (STK-verb)	Relationella verb
ha motarbetat (2) rullade (9) träder (13) måste binda (16) slungar (19)	må rasa (19)	

Steg 2 Klassificering av deltagare i Gr2

1. Mänskliga: individer	2. Mänskliga: grupper/generisk	3. Icke- mänskliga: tid eller plats	4. Icke- mänskliga: abstrakta	5. Icke- mänskliga: konkreta
kungen (1) han (2) Han (3) han (4) Ludvig XVI (6) Kungen (10) Han (11) Jag (13) Han (16)	beväpnade soldater (9) Folket (10) Fransmän (11) Ingen (15) En av revolutionärerna (19)	En gråkall och dimmig morgon (7)	ha motarbetat folkets frihet och landets säkerhet (2) Jag dör oskyldig (12) Jag säger er detta innan jag träder..... (13) något mer (15)	Alla butiker i hela Paris (8) hans röst (14) trumvirvlarna (14) bilan (17) kungens huvud (18)

Bilaga 2

Gymnasietext 1 (Gy1)

Den franska revolutionen

En av dem som på nära håll bevittnade den amerikanska frigörelsen var den unge adelsmannen Marie Joseph de la Fayette, som gjorde en framstående insats i de franska hjälptrupperna. Han återvände hem djupt påverkad av den demokratiska anda han hade mött. Några år senare kom han att spela en ledande roll i den franska revolutionen. Av sina beundrare fick han äretiteln "två världars hjälte", vilket visar hur nära förknippade med varandra de två 1700-talsrevolutionerna var i samtidens ögon. Men omvandlingen i Frankrike fick ett våldsammare förlopp än i sin amerikanska motsvarighet. (ur Perspektiv på historien)

Steg 1 Kategorisering av verb i Gy1

Verb i huvudsatser

Handlingsverb	Säga Tycka/Tänka/Tro Känna (STK-verb)	Relationella verb
återvände hem (2) kom att spela (3) fick (4)		var (1) fick (5)

Verb i bisatser

Handlingsverb	Säga Tycka/Tänka/Tro Känna (STK-verb)	Relationella verb
gjorde (1) hade mött (2) visar (4)	bevittnade (1)	var (4)

Steg 2 Klassificering av deltagare i Gyl

1. Mänskliga: individer	2. Mänskliga: grupper/generiska	3. Icke- mänsklig: tid/plats	4. Icke-mänskliga: abstrakta	5. Icke- mänskliga konkreta
<p>En av dem som på nära håll bevittnade den amerikanska frigörelsen (1)</p> <p>den unge adelsmannen Marie Joseph de la Fayette,(som gjorde en framstående insats i de franska hjälptrupperna) (1)</p> <p>Han (2)</p> <p>Han (3)</p> <p>Han (4)</p>	<p>sina beundrare (4)</p>		<p>den demokratiska anda han hade mött (2)</p> <p>en ledande roll i den franska revolutionen (3)</p> <p>äretiteln ”två världars hjälte” (4)</p> <p>omvandlingen i Frankrike (5)</p> <p>ett våldsammare förlopp än sin amerikanska motsvarighet (5)</p>	

Bilaga 3

Gymnasietext 2 (Gy2)

Krig och skräckvälde

Den franska revolutionen blev från första stund en internationell angelägenhet. Runt om i Europa hälsades nyheterna från Paris med entusiasm från alla dem som ville avskaffa de feodala privilegierna (arg).

Lika energiskt tog adeln och kungarna avstånd från revolutionen och fruktade dess spridning. Franska aristokrater som flytt undan oron i hemlandet försökte få till stånd ett "heligt krig". De europeiska furstarna överlade om ett gemensamt militärt ingripande. Många av ledarna i Paris manade å andra sidan fransmännen att med vapenmakt utbreda revolutionen. I april 1792 förklarade nationalförsamlingen krig mot Österrike, det främsta av de gamla feodalväldena och drottningens hemland.

Till en början gick allt dåligt för de franska styrkorna. Främmande trupper trängde allt längre in i landet och paniken spred sig i Paris. Det gick rykten om att kungen och drottningen i hemlighet uppehöll kontakt med fienden. I augusti 1792 stormades det kungliga slottet Tuilerierna. Några veckor senare drog en rasande folkmassa från fängelse till fängelse i Paris, släpade ut alla misstänkta motståndare till revolutionen ur cellerna och slog ihjäl dem för att de inte skulle kunna ställa sig på fiendens sida om Paris anfölls. Det var inte bara oron inför de främmande truppena som kom till uttryck på detta sätt. Den fattiga stadsbefolkningen hade drabbats hårt av stigande levnadsomkostnader under kriget och tyckte att revolutionen dittills bara hade gynnat de rika.

Händelserna på sensommaren 1792 kallas ibland "den andra revolutionen". De fick till resultat att många av de ursprungliga ledarna, till exempel La Fayette, som ville bevara en monarki med begränsat folkligt inflytande, trängdes åt sidan av politiker som tillhörde den radikala jakobinerklubben och ville införa republik. Främst bland dessa var advokaten Robespierre, som under närmare två års tid styrde Frankrike i spetsen för Valfärdsutskottet, en särskild kommitté som riksdagen utrustat med diktatorisk makt.

När man efter stormningen av Tuilerierna genomsökte slottsarkivet fann man bevis för att kungaparet verkligen hade lämnat information till fienden. De dömdes till döden som förrädare och halshöggs i giljotinen.

Samma öde drabbade andra motståndare till revolutionen, som dömdes i särskilda domstolar där bara två utslag förekom: frikännande eller döden.

Ungefär 40 000 människor beräknas ha fallit offer för utrensningarna som givit namn åt perioden: skräckväldet.

De styrande jakobinerna löste även sina inbördes meningsskiljaktigheter på detta sätt. Med giljotinens hjälp gjorde sig Robespierre kvitt flera av sina medarbetare i Valfärdsutskottet.

De flesta medlemmarna i jakobinerklubben, liksom resten av riksdagsmännen, tillhörde den mera välbärgade delen av medelklassen. Men i sin politik knöt de an till stämningar bland hantverkare och butiksägare i städerna, som var beredda att till varje pris försvara revolutionen men samtidigt krävde långtgående reformer. De kallades för sansculotter eftersom de vägrade bära de knäbyxor "culotter", som ingick i överklassmodet. I den nya republikanska författningen, som aldrig hann tillämpas, stadgades om allmän rösträtt för

män. Man beslöt att införa gratis skolutbildning för alla barn och fastställde maximipriser på bröd och andra baslivsmedel. Böndernas möjligheter att köpa adels- och kyrkojord underlättades. Men sansculotterna som i regimens ögon gick för långt i sin jämlikhetsiver avrättades, precis som motståndarna till revolutionen. Majoriteten av offren för skräckväldet var enkelt folk i städerna och på landsbygden, inte adelsmän. Jakobinerna ville inte dela makten med någon.

Steg 1 Kategorisering av verb i Gy2

Verb i huvudsatser

Handlingsverb	Säga Tycka/tänka/tro Känna (STK-verb)	Relationella verb
försökte få till stånd (5) överbode (6) förklarade krig (8) fann (12) dömdes (13) halshöggs (14) drabbade (15) beräknas ha fallit offer (16)	hälsades (2) tog avstånd från (3) fruktade (4) manade (7)	blev (1) kallas (9) fick till resultat (10) var (11)

Verb i bisatser

ville avskaffa (2) flytt undan (5) utbreda (7) ville bevara (10) trängdes åt sidan (10) tillhörde (10) ville införa (10) styrde (11) utrustat (11) genomsökte (12) hade lämnat (12) dömdes (15) givit (16)		förekom (15)
--	--	--------------

Antalet verb i bisatser i respektive kategoriseringskategori i Gy2

Verbgrupper	Handlingsverb	STK-verb	Relationella verb	Summa
Gy2:1 sats 1-8	3 / 100%	0	0	13
Gy2:2 sats 9-16	10 / 93%	0	1 / 7%	11
Hela texten	13 / 100%	0	1 / 7%	14
Verb i huvud- och bisatser	21 / 70%	4 / 13%	5 / 17%	30

Steg 2 Klassificering av deltagare i Gy2

1. Mänskliga: individer	2. Mänskliga: grupper/generiska	3. Icke- mänsklig: tid/plats	4. Icke-mänskliga: abstrakta	5. Icke- mänskliga: konkreta
<p>advokaten Robespierre, som under närmare två års tid styrde Frankrike i spetsen för Valfärdsutskottet, en särskild kommitté som riksdagen utrustat med särskild makt (11)</p>	<p>alla dem som ville avskaffa de feodala privilegierna (2) adeln och kungarna (3) Franska aristokrater som flytt undan oron i hamlandet (5) de europeiska furstarna (6) Många av ledarna i Paris (7) Fransmännen (7) många av de ursprungliga ledarna, t ex La Fayette, som ville bevara en monarki med begränsat folkligt inflytande, trängdes åt sidan av politiker som tillhörde den radikala jakobinerklubben och ville införa republik (10) Man (12) De (13) andra motståndare till revolutionen, som dömdes i särskilda domstolar där bara två utslag förekom: frikännande eller döden (15) Ungefär 40 000 människor (16)</p>	<p>Österrike, det främsta av de gamla feodalväldena och drottningens hemland (8)</p>	<p>Den franska revolutionen (1) en internationell angelägenhet (1) Nyheterna från Paris (2) Revolutionen (3) dess spridning (4) ”Ett heligt krig” (5) Ett gemensamt militärt ingripande (6) med vapenmakt utbreda revolutionen (7) Nationalförsamlingen (8) Händelserna på sensommaren 1792 (9) ”Den andra revolutionen” (9) De (10) Främst bland dessa (11) bevis för att kungaparet verkligen hade lämnat information till fienden (12) döden (13) Samma öde (15) utrensningarna som givit namn åt perioden: skräckväldet (16)</p>	

Bilaga 4

Ordlista SFG-terminologi på svenska och engelska

svenska	engelska
lexikogrammatik	lexicogrammar
ideationell	ideational
interpersonell	interpersonal
textuell	textual
process	process
deltagare	participant
omständighet	circumstance
materiell	material
aktör	actor
mål	goal
mottagare	recipient
mental	mental
upplevare	senser
fenomen	phenomenon
relationell	relational
attribut	attribute
bärare	carrier
verbal	verbal
talare	sayer
utsaga	verbiage
lyssnare	receiver
beteendemässig	behavioural
existentiell	existential

Textanalysmodellens termer på svenska och engelska

handlingsverb	action verbs
säga-verb	saying verbs
tycka/tänka/tro-verb	thinking verbs
känna-verb	feeling verbs
relationella verb	relating verbs
deltagare	participant
agent	agent
aktör	actor
mottagare	receiver
talare	sayer

upplevare
budskap

experiencer
message