



LUNDS  
UNIVERSITET

# Lärobokstext i sfi- undervisning på D-nivå

– en studie av hur väl texter i sfi-  
läromedel förbereder eleven inför  
möte med det svenska samhällets  
texter efter avslutad sfi-undervisning

Svenska, Språk- och litteraturcentrum  
Handledare: Katarina Lundin  
Datum: 2016-05-30

Anna Grytzell  
Språkkonsultprogrammet  
SVEK63 Examensarbete

## SAMMANDRAG

I detta examensarbete har jag undersökt tre texter ur läromedel på sfi-utbildningens D-nivå för att se hur väl texternas utformning är upplagda för att hjälpa eleven att nå målet att kunna läsa och förstå främst klarspråksanpassad text i det svenska samhället efter avslutad sfi-utbildning. Jag har undersökt texterna med hjälp av lexikogrammatisk textanalys och Klarspråkstestet samt tittat på dem utifrån litteratur om hur lärobokstext traditionellt är utformad. Resultaten visar att de tre texternas utformning är väl lämpad för ändamålet att lära eleven att läsa och förstå texter i det svenska samhället: texterna har både klarspråkliga och mer byråkratiska språkliga drag som passar väl in på den teori om läroboksutformning som jag utgår från i examensarbetet. Det förbereder eleven för att läsa klarspråksanpassad text, vilket är målet med sfi-utbildningen, men också icke-klarspråksanpassad myndighetstext – ett slags text som hen kommer att påträffa när hen verkar i det svenska samhället efter avslutad sfi-utbildning.

# INNEHÅLL

Sammandrag .....	2
<b>1. Inledning</b> .....	5
1.2. Bakgrund .....	6
1.3. Syfte och frågeställningar .....	6
1.4. Examensarbetets disposition .....	7
<b>2. Teoretiska utgångspunkter</b> .....	8
2.1. Läroboksteori .....	8
2.1.1. Lärobokstext .....	8
2.1.2. Läroboksspråk .....	9
2.1.3. Lärobokstextens optimala utformning .....	10
2.2. Skolverkets mål för sfi .....	11
2.3. Klarspråk .....	12
<b>3. Material</b> .....	14
3.1. Text 1 .....	14
3.2. Text 2 .....	14
3.3. Text 3 .....	15
<b>4. Metod</b> .....	17
4.1. Lexikogrammatisk analys .....	17
4.1.2. Urval av frågebatterier .....	17
4.2. Klarspråkstestet .....	19
<b>5. Resultat och analys</b> .....	20
5.1. Lexikogrammatisk analys: lexikonet .....	20
5.1.1. Ordklasser .....	21
5.1.2. Substantiv .....	21
5.1.3. Verb .....	22
5.1.4. Adjektiv .....	22
5.1.5. Personliga pronomen .....	23
5.2. Lexikogrammatisk analys: syntaxen .....	23
5.2.1. Långa och överlånga ord .....	24
5.2.2. Nominalfraser .....	24
5.2.3. Hypotax och paratax .....	25
5.2.4. Fundamentslängd .....	25
5.2.5. Ofullständiga meningar .....	25

5.3.	Lexikogrammatisk analys: Lexikala dimensioner .....	26
5.3.1.	Nominal eller verbal dimension .....	26
5.3.2.	Specifik eller allmän dimension .....	27
5.3.3.	Abstrakt eller konkret dimension .....	28
5.4.	Sammanfattning av den lexikogrammatiska analysen .....	28
5.5.	Klarspråkstestet .....	29
5.5.1.	Redan klarspråkliga drag hos texterna .....	29
5.5.2.	Rekommendationer från Klarspråkstestet .....	30
5.5.3.	Disposition och upplägg .....	30
5.5.4.	Sambandsmarkörer .....	31
5.5.5.	Inversion .....	31
5.6.	Lärobokstextens utveckling .....	33
5.6.1.	De tre texterna i relation till läroboksutformning .....	33
<b>6.</b>	<b>Diskussion och slutsatser</b> .....	<b>35</b>
6.1.	Diskussion .....	35
6.1.1.	De tre texterna och klarspråk .....	35
6.2.	Slutsatser .....	36
6.2.	Sammanfattning .....	37
6.3.	Framtida undersökningar .....	37
6.4.	Avslutning .....	38
<b>Källor</b>	.....	<b>39</b>
Tryckta källor:	.....	39
Nät-källor:	.....	39
Muntliga källor:	.....	40
<b>Bilaga 1</b>	.....	<b>41</b>
	.....	41
	.....	42
<b>Bilaga 2</b>	.....	<b>43</b>
<b>Bilaga 3</b>	.....	<b>45</b>

# 1. INLEDNING

Sverige präglas idag av större mångfald än det har gjort på mycket länge. Människor från hela världen kommer till Sverige, antingen frivilligt eller ofrivilligt, och planerar att stanna. Det har gjort att efterfrågan på undervisning i svenska för invandrare, sfi, har ökat markant.

Skolverket sammanfattar sfi-utbildningens mål som att den färdigutbildade eleven aktivt ska kunna delta och kommunicera i samhälls- vardags- och arbetslivet med hjälp av de språkliga redskap som hen har förvärvat under utbildningens gång (Skolverket, Vuxenutbildningsenheten 2015). För att kunna delta i det svenska samhället obehindrat är det essentiellt för en färdig sfi-elev att behärska läsning, eftersom det svenska samhället är mycket skriftspråksbaserat (Lindgren & Svensson 2015). De texter som en färdig sfi-elev kommer att möta i det svenska samhälls-, vardags- och arbetslivet kommer till viss del att bestå av myndighetstext, eftersom sådan förekommer i alla samhällets domäner. Angående myndighetstexter står det i Språklagen från 2009 att ”språket i offentlig verksamhet ska vara vårdat, enkelt och begripligt” (Språklag 2009:600). Det innebär att myndighetstext ska vara klarspråksanpassad. Institutet för språk och folkminnen har tagit fram ett klarspråkstest som myndigheter och privatpersoner kan använda sig av för att kontrollera hur pass klarspråksanpassad deras text är. En sfi-elev ska alltså efter avslutad sfi-utbildning kunna läsa och förstå en myndighetstext som följer råden som ges i Klarspråkstestet, något som bekräftas av Jenny Ahola, sfi-lärare på Astar i Malmö (muntlig källa).

Det finns väldigt lite forskning kring villkor som gäller för vuxnas inläring av skrivande och läsning på svenska som andraspråk (Wedin 2010: 9). Forskningen angående läromedel och pedagogiska texter i sfi-utbildningen är även den begränsad (Carlson i Hyltenstam 2013: 819). Det innebär bland annat att det finns väldigt lite forskning om hur effektiva texterna i sfi-utbildningen är för att hjälpa eleven att nå fram till målet att förstå texter i det svenska samhället. I mitt examensarbete vill jag därför undersöka just sådana texter för att se om de bidrar till att förbereda eleven för full förståelse av klarspråksanpassad text. Det är även relevant ur en språkkonsultvinkel eftersom klarspråk utgör en stor del av en språkkonsults yrkesverksamhet och språkkonsulter därmed kan bidra med sin kompetens för att hjälpa till att göra sfi-lärobokstexter mer anpassade till eleven så att eleven lär sig så mycket som möjligt.

Jag har valt att undersöka tre texter från sfi:s mest avancerade nivå, D-nivån. Anledningen till att jag valt att titta på texter från just denna nivå är för att de är texter som används i

utbildningens slutskede och därför får förmodas språkligt motsvara de texter som den utexaminerade eleven förväntas stöta på och förstå i sin vardag som bosatt i Sverige.

## 1.2. BAKGRUND

Sfi står för ”Svenska för invandrare”. Utbildningen består av fyra nivåer – kurserna A, B, C och D där A är nybörjarnivån och D är sista, svåraste nivån. Rätt till sfi-undervisning har den som har annat modersmål än svenska, är över sexton år, bosatt och folkbokförd i Sverige och som inte besitter de grundläggande kunskaper i svenska som sfi finns till för att ge. Eleven ska utveckla en kommunikativ förmåga på svenska och kunna verka i det svenska samhället utan språkliga problem.

Kurserna på sfi utgår från den vuxna eleven. De tar avstamp i det vardags- arbets- och samhällsliv som är gemensamt för de flesta europeiska referensramar. Även om detta är kursernas utgångspunkt ska de fortfarande anpassas efter den vuxna elevens erfarenheter, intressen och långsiktiga mål. Dessa intressen och långsiktiga mål tillåts påverka undervisningen genom att läraren utefter dem väljer vilka situationer som eleven ska förberedas för att verka inom. (Skolverket, Vuxenutbildningsenheten 2015). Detta innebär att upplägget för sfi skiljer sig från upplägget inom annan utbildning i Sverige. Texterna som används på de olika sfi-utbildningarna runt om i Sverige borde enligt dessa regler skilja sig åt skolor emellan, beroende på vilka långsiktiga mål och intressen eleverna på respektive utbildning har. Det borde i sin tur resultera i att olika elever lär sig olika saker, och kanske även på olika sätt, beroende på vilken skola de får sin sfi-utbildning på. De typer av texter som väljs ut åt eleverna borde baserat på detta upplägg också skilja sig åt olika skolor emellan. Jag har valt texter ur tre av de vanligast använda läroböckerna på sfi-utbildningar i Sverige. Således är det min förhoppning att de tre texterna representerar något slags genomsnitt på hur sfi-lärobokstexter på D-nivå ser ut idag.

## 1.3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med detta examensarbete är att jämföra den språkliga nivån i lärobokstexter som används i läsförståelseundervisningen på sfi:s D-nivå med den språkliga nivå som klarspråksanpassade texter ska hålla enligt Klarspråkstestet, samt med den språkliga nivå och det upplägg som lärobokstext traditionellt ska följa.

Jag analyserar lärobokstexterna ur ett lexikogrammatiskt perspektiv och jämför analysresultatet med hur klarspråksanpassade samma texter är enligt Klarspråkstestet. Jag

jämför sedan samtliga analysresultat med teori om hur lärobokstext ska vara utformad. Detta gör jag eftersom färdiga sfi-elever ska kunna läsa och förstå klarspråkstext, och jag vill se hur pass väl lärobokstexterna är utformade för att hjälpa eleven att nå det målet.

1. Vilka språkliga likheter och skillnader finns texterna emellan ur en lexikogrammatisk synpunkt?
2. Hur klarspråkliga är texterna enligt Klarspråkstestet?
3. Vilka språkliga likheter och skillnader finns mellan texternas lexikogrammatiska aspekter och deras grad av klarspråklighet?
4. Hur väl stämmer texternas utseende överens med det sätt som lärobokstexter bör se ut på?
5. Lämpar sig texterna som förberedande lärobokstexter för en sfi-elev på D-nivå?

#### 1.4. EXAMENSARBETETS DISPOSITION

Examensarbetet inleds med en genomgång av de teoretiska utgångspunkter som mitt arbete med texterna har utgått från. Vidare beskriver jag materialet som jag har undersökt i examensarbetet, det vill säga de tre lärobokstexterna. Efter det följer en genomgång av de metoder jag har använt mig av för att få fram resultaten, varpå en genomgång av resultaten med tillhörande analys av desamma presenteras. Till sist beskrivs examensarbetets slutsatser tillsammans med en diskussion.

## 2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

### 2.1. LÄROBOKSTEORI

Eftersom jag undersöker tre lärobokstexter i mitt examensarbete ämnar jag använda mig av teori om hur lärobokstext typiskt är utformad, och hur den optimalt borde vara utformad, för att se hur pass väl de tre lärobokstexterna stämmer överens med teorin.

#### 2.1.1. LÄROBOKSTEXT

Siv Strömquist har sammanställt resultaten av en rad forskares undersökningar av läroboksspråk genom tiderna i *Läroboksspråk* från 1995. Hon skriver att ett av de vanligaste sätten att undersöka lärobokstexter på är att utföra en grammatisk analys liknande den jag har tillämpat på mina texter (Larsson 1978: 9 i Strömquist 1995: 22–23). Lärobokstext betraktas som sakprosatext och ställs ofta i förhållande till exempelvis skönlitterär text. Således spelar lärobokstext en viktig roll i mönsterbildandet för allmän sakprosa (Strömquist 1995: 24), vilket i dagsläget bland annat omfattas av klarspråkstext. Läroboksspråket lägger också en viktig grund för elevens framtida språkbruk generellt (Strömquist 1995: 25).

Enligt Strömquist (1995: 27) menar somliga att för att kunna bedöma texten och dess lämplighet för sitt syfte måste man utgå från mer konkreta situationer. Den som ska bedöma textens lämplighet bör ställa sig frågor som: i vilket situation finns texten? Vem läser den och varför? Hur fungerar textens innehåll i denna process? Analyser som utgår från sådana frågor har visat att lärobokstext ofta innehåller överflödigt text som gör lärobokstexten plottrig och svår att hänga med i. Vidare saknar styckena oftast ett logiskt samband sinsemellan (Westman 1974 i Strömquist 1995: 29). Detta bekräftas av Reichenberg (2000: 64) som menar att läroböckers innehåll ofta är svåröverskådligt och innehåller alltför kortfattade sammanfattningar och förklaringar. På samma sätt kan textbindningen i lärobokstext ofta förbättras (Melin 1992 i Strömquist 1995: 29). Ekvall (1992 i Strömquist 1995: 29) menar att även rubrikbruk, ordningsföljd, styckeindelningar och användningen av inledningar och sammanfattningar är bristande, vilket leder till att lärobokstexten ofta består av lösryckta fakta utan tydliga sammanhang.

Stoffträngsel är ett annat vanligt förekommande problem i lärobokstext menar Sandqvist (1995 i Reichenberg 2000: 35), något som Reichenberg (2000: 35) menar fortfarande är aktuellt. Stoffträngsel innebär att en mängd information trycks in på litet utrymme, i detta fall



i form av mycket information i få meningar (Reichenberg 2000: 64). Stofffrängsel medför att texten blir mer abstrakt och innehållet svårare att ta till sig (Reichenberg 2000: 65). Sådana formuleringar kräver att läsaren själv drar slutsatser utifrån underförstådd information i texten. Om man, vilket ofta gäller andraspråksinlärare, har språkliga svårigheter eller inte känner till den underförstådda informationen som krävs, blir det mycket svårt att förstå innehållet i texten (Reichenberg 2000: 66–67). Många andraspråksinlärare har aldrig läst faktatexter på sitt förstaspråk, utan har snarare fokuserat på skönlitteratur i sin tidigare läsning. Det medför att de inte har lärt sig facktermer på sitt förstaspråk. Att försöka läsa faktatexter på svenska, där svenska facktermer används, blir i sådana fall omöjligt eftersom läsaren inte kan termerna på sitt förstaspråk till att börja med. Då texter i läroböcker för sfi oftast har formen av just faktatexter kan detta bli ett problem för eleven. Svårigheterna att läsa och ta till sig faktatext blir extra aktuellt om textens innehåll är kulturbundet svenskt (Reichenberg 2000: 40), vilket är fallet i Text 1 i min studie (se materialpresentation nedan). De texter jag har undersökt finns dock i litteratur för sfi-utbildningens D-nivå, och förmodligen har mottagaren som har uppnått den nivån lärt sig att behärska läsning även av faktatexter.

### 2.1.2. LÄROBOKSSPRÅK

Läroboksspråk utgörs generellt av relativt faktamättat och koncentrerat språk. En nominal, opersonlig stil är vanligast, där texten präglas av många substantiv och adjektiv samt få verb och adverb. Lärobokstexter har en tendens att innehålla många ovanliga ord, eftersom texterna ofta är specifika och innehållsligt riktade. Syntaktiskt används bisatser sparsamt, samtidigt som långa nominalfraser är vanliga på grund av den frekventa förekomsten av exempelvis adjektivsubstantiv. Det är orden snarare än syntaxen som bär upp informationen i lärobokstexterna (Strömquist 1995: 26). Reichenberg (2000: 63) menar att sådant byråkratiskt språk använt i lärobokstext skapar en distans mellan läsare och text, som man ingalunda vill ha i lärobokstexten. Strömquist (1995: 26) menar dock att utvecklingen av språket i läroböcker går i linje med övrig sakprosas utveckling och därför får allt enklare och mindre varierad syntax.

Sammanfattningsvis brister lärobokstexter generellt alltså i fråga om sammanhang och klarhet, samtidigt som texterna är faktamättade med opersonligt och koncentrerat språk.

En åtgärd som brukar förespråkas för att göra lärobokstext mer lättillgänglig för andraspråksinlärare är att göra meningarna och orden i texten kortare. Det behöver emellertid

inte nödvändigtvis göra texten lättare: Exempelvis kan en lång mening som delas upp i två korta meningar resultera i att satskonnectorn mellan de båda meningarna försvinner, och att sambandet mellan innehållet i de två meningarna inte längre framgår. Meningarna uppfattas då snarare som mer lösryckta och svårbegripliga än om de varit en enda, längre mening med logisk sammankoppling (Reichenberg 2000: 33). Korta meningar med korta ord kan även resultera i att andraspråksinläraren övar in texten utantill för att kunna rabbla upp innehållet, istället för att djuplära sig innehållet (Nyström 1999 i Reichenberg 2000: 43).

År 2009 gjorde regeringen en utredning om ”en ny lärarutbildning”. Där beskrivs det att man inför varje nytt läromedel som ska utformas måste ställa frågor om avsändare, budskap och perspektiv (Statens offentliga utredningar, SOU 2008:109:200 i Carlson i Hyltenstam 2013: 846). Det är en metod som tillämpas även i arbetet med klarspråk. Om de aktuella frågorna i regeringens utredning faktiskt ställs vid utformandet av läromedel, innebär det att arbetet med klarspråk och arbetet med läroboksutformning är på väg att korrelera.

### 2.1.3. LÄROBOKSTEXTENS OPTIMALA UTFORMNING

För att en lärobokstext ska tjäna sitt syfte att utbilda eleven i ämnet den handlar om och samtidigt förbättra elevens språkkunskaper, ska språket vara formulerat på ett sätt som gör att eleven tar till sig textens information så effektivt som möjligt. Samtidigt ska språket vara föredömligt och leda elevens utveckling på rätt spår (Strömquist 1995: 31). Det tidigare innebär alltså, baserat på ovan nämnda vanliga brister i lärobokstext, att en lärobokstext ska vara formulerad med ett språk som ligger på elevens nivå, i en text som arbetar med effektiv rubriksättning, styckeindelning och textbindning. Det senare kan appliceras på språkinläringen: språket ska vara utformat på så sätt att elevens språkutveckling främjas och utvecklas i en riktning som underlättar den färdigutbildade elevens verkande i samhället. Detta blir särskilt aktuellt i sfi-undervisning eftersom eleven vid början av utbildningen behärskar bristfällig svenska eller ingen svenska alls, och vid avslutad utbildning ska kunna verka utan hinder i det svenska samhället. Beck (1995 i Reichenberg 2000: 54) skriver att direkttilltal till läsaren rekommenderas i allt större utsträckning i läroböcker, tillsammans med aktiva formuleringar snarare än passiva. Vidare blir texten lättare att läsa om den präglas av talspråk på så sätt att den innehåller vanligt förekommande ord och dialog, något som främst återfinns i Text 2 av de texter jag har undersökt (se materialpresentation nedan).

Som beskrivet ovan har andraspråksinlärare svårt att ta till sig underförstådd information. Istället bör information i lärobokstexter för andraspråksinlärare alltså vara direkt utskriven, så

att inläraren tar till sig informationen lättare (Reichenberg 2000: 38). Ännu tydligare blir det om texten är uppbyggd på så sätt att redan känd information får stå på temaplatsen i meningen, medan ny information hamnar på remaplatsen. Dessutom ökas förståelsen markant även av att viktig information som är implicit istället görs explicit. Vidare blir förståelsen högre om referensbindningarna i texten är identiska. Dessa forskningsresultat är dock baserade på forskning om förstaspråksinlärare (Reichenberg 2000: 51), men underlättar med all sannolikhet även för andraspråksinlärare.

## 2.2. SKOLVERKETS MÅL FÖR SFI

När Skolverket kom med nya mål för sfi-utbildningen 2009, beskrev de att ”sfi nu ska vara en mer ”renodlad språkutbildning” (Statens skolverks författningskällor (SKOLFS) 2009:2 i Carlson i Hyltenstam 2013: 837). Det borde alltså betyda att texterna i läroböcker för sfi från och med 2009 har utformats för att fokusera bättre på andraspråksinlärarens inläring av språk. För att på ett tydligt sätt se vart sfi-eleven är tänkt att nå med sfi-utbildningen, och kunna bedöma om utformningen av de tre texterna hjälper eleven att nå dit, har jag granskat Skolverkets mål för sfi som finns i kursplanen från 1 juli 2012. Sfi-utbildningens mål beskrivs där i följande punkter:

Eleven ska utveckla:

- sin förmåga att läsa och skriva svenska,
- sin förmåga att tala, samtala, läsa, lyssna och förstå svenska i olika sammanhang,
- ett gott uttal,
- sin förmåga att använda relevanta hjälpmedel,
- sin förmåga att anpassa språket till olika mottagare och situationer,
- insikter i hur man lär sig språk, och
- inlärnings- och kommunikationsstrategier för sin fortsatta språkutveckling.

(Skolverket 2012:8).

Kursplanen listar vidare kunskapskraven för betyget A i läsförståelse under sfi:s kurs D:

Eleven läser berättande, beskrivande och argumenterande texter om bekanta ämnen och visar sin förståelse genom att göra sammanfattningar av huvudinnehållet och kommentera väsentliga detaljer och vissa nyanser. Eleven hämtar specifik information i

faktaorienterade texter och för välutvecklade resonemang om informationen. Eleven visar sin förståelse för tydliga instruktioner och föreskrifter genom att på ett väl fungerande sätt agera utifrån dem. Eleven väljer och använder på ett ändamålsenligt och effektivt sätt olika lässtrategier utifrån syftet med läsningen.

För betyget E, det vill säga det lägsta betyget, ser kunskapskraven ut såhär för läsförståelse i kurs D:

Eleven läser berättande, beskrivande och argumenterande texter om bekanta ämnen och visar sin förståelse genom att göra sammanfattningar av huvudinnehållet. Eleven hämtar specifik information i faktaorienterade texter och för enkla resonemang om informationen. Eleven visar sin förståelse för tydliga instruktioner och föreskrifter genom att på ett i huvudsak fungerande sätt agera utifrån dem. Eleven väljer och använder på ett i huvudsak fungerande sätt olika lässtrategier utifrån syftet med läsningen. (Skolverket 2012: 15)

Skolverkets mål för sfi-eleven så som de presenteras i kursplanen från 2012 blir intressanta att ställa i kontrast till de krav som Skolverket (2015) själva beskriver i en informerande text på sin hemsida ställs på en färdig sfi-elev. I målen beskriver Skolverket att eleven ska *utveckla* sin förmåga att läsa, skriva och förstå svenska samt kommunikations- och inlärningsstrategier för fortsatt språkinläring. I den informerande texten på hemsidan beskriver Skolverket däremot att utbildningen *ska* ge eleven språkliga redskap att aktivt kunna delta i det svenska vardags-, samhälls- och arbetslivet. Kunskapskraven för betyget E, alltså det lägsta godkända betyget, säger vidare att eleven vid läsning av tydliga föreskrifter och instruktioner ska kunna agera utifrån dem på ett i huvudsak fungerande vis. Att utveckla sin läsförmåga innebär inte nödvändigtvis att man uppnår en så pass god läsnivå att man kan agera utifrån tydliga föreskrifter på ett fungerande vis. Skolverket säger alltså emot sig själva angående vad eleven faktiskt ska ha uppnått vid avslutad sfi-undervisning.

### 2.3. KLARSPRÅK

Konceptet klarspråk är från början fött ur den förutsättning för demokrati som innebär att alla människor ska kunna ta del av innehållet i offentliga texter utan problem. I *Klarspråk lönar sig* står det:

Språket ska inte vara ett hinder för människor att ta del i samhällslivet, att förstå beslut och att engagera sig politiskt. Ett klart och begripligt språk är nödvändigt för att dialogen mellan beslutsfattare och medborgare ska fungera. Det är också en demokratisk rättighet att få begriplig information (*Klarspråk lönar sig* 2006: 9).

Med grund i detta har språkvården av myndighetstexter och strävan mot klarspråk vuxit fram. På många håll i Sverige är arbetet med klarspråk institutionaliserat, och det är främst Språkrådet, språkexperter på Regeringskansliet och EU-språkvården som klarspråksanpassar myndighetstexter (Nord 2011: 16). Språkrådets webbsida informerar om olika klarspråksråd och innehåller även diagnosverktyget Klarspråkstestet (se metodavsnittet nedan för mer information) som jag använder mig av i denna studie (Nord 2011: 17).

Begreppet klarspråk står för begripliga myndighetstexter (*Klarspråk lönar sig* 2006: 7). För att en text ska vara klarspråklig ska den uppnå följande kriterier:

- Vara mottagaranpassad genom att skribenten när hen har skrivit har tänkt på vem som ska läsa texten, vad denna mottagare har för förkunskaper och vad mottagaren vill ha ut av texten vid läsning.
- Ha en tydlig struktur med logisk styckeindelning och många sambandsord.
- Innehålla det viktigaste, det vill säga det som läsaren främst vill ha reda på, först.
- Vara skriven så kort som möjligt – onödiga, långa formuleringar gör det svårare för läsaren att ta till sig innehållet.
- Undvika svårbegripliga och ålderdomliga ord som gör texten kanslispråklig och stel.
- Förklara svåra termer som är nödvändiga i texten.
- Sammanfatta längre texter så att läsaren snabbt kan avgöra vad texten handlar om.
- Använda ett aktivt istället för ett passivt språk.
- Ha ett anpassat utseende – rader som inte är längre än 13 centimeter och en högerkant som är lite ojämn. (*Klarspråk lönar sig* 2006: 7–8)

Klarspråk finns alltså till för att alla människor i Sverige ska kunna utöva sin demokratiska rättighet genom att förstå det som skrivs i myndighetstext. Eftersom ett av målen med sfi-undervisning är att eleven ska kunna ta del av just sådana, klarspråksanpassade myndighetstexter borde de tre lärobokstexterna jag undersöker rimligtvis uppfylla de ovan listade klarspråkskriterierna.

### 3. MATERIAL

Jag har valt att analysera tre texter tagna ur tre olika läromedel för sfi-undervisningens D-nivå.

#### 3.1. TEXT 1

Den första texten, häftefter kallad Text 1, är tagen från boken *+46 3 Kurs D* av Maria Gull m.fl. Texten heter *Religionen* och dess innehåll känns mer föråldrat än bokens utgivningsår, 2005, men då denna analys kommer att fokusera på språket och inte innehållet kommer jag att låta den aspekten passera. Bokens kapitel tar upp olika aspekter av vardagslivet – familj, politik, ekonomi, juridik, arbete och kultur. Allra sist kommer ett avsnitt om grammatik. Varje kapitel inleds med bilder som följs av faktatexter för att förklara för eleven hur kapitlets ämne är förankrat i verkligheten. Efter det kommer övningar i skrift, tal och hörande. Till slut kommer fler texter som handlar om ämnet. Den aktuella religionstexten återfinns i kapitlet om kultur. Boken är förmodligen upplagd på detta sätt för att på bästa sätt söka integrera eleven i det svenska samhället samtidigt som hen lär sig det svenska språket.

Texten *Religionen* är indelad i fyra underrubriker. Under dessa underrubriker finns i sin tur några textstycken per underrubrik. Texten börjar med att berätta om hur protestantismen kom till och hur den fördes in i Sverige. Vidare tar den upp religionsfrihet, och hur man måste skilja på det som religionen säger och de svenska lagarna. Efter det kommer ett stycke om hur religionen ser ut i dagens Sverige, där skribenten menar att många i Sverige idag har svårt att förstå vissa handlingar som människor med andra religioner utför på grund av sin religion och hävdar att Sveriges unga generation ägnar sig åt tro på astrologi och UFO:n. Det sista stycket i texten handlar om protestantismen och dess syn på arbete. En svensk tycker att arbetet är mycket viktigt och är mån om att inte slösa sin eller någon annans tid, skriver skribenten exempelvis här.

#### 3.2. TEXT 2

Den andra texten, häftefter kallad Text 2, heter *Lal Nun hoppas på demokrati* och är hämtad ur *SFI-boken LÄS! – Kurs C och D* från 2010 av Fredrik Harstad och Jenny Hostetter. Boken används på C- och D-nivå i sfi-undervisning och precis som i det förra exemplet innehåller den texter om livet i Sverige. *SFI-boken LÄS!* är dock något mer fokuserad på privatlivet och

innehåller kapitel som handlar om namn, bostad, idrott och hälsa och språk. Texten jag valt är den sista i boken och handlar om demokrati, som ju är en viktig del av det svenska samhället. Varje kapitel innehåller även en språkruta med teman som *Tidsuttryck*, *Prepositioner*, *Verbpartiklar* och *Ordbildning*. Efter varje text finns även frågor under rubriken *Förstår du texten?* Efter texten om Lal Nun kommer exempelvis frågan ”I texten används flera namn och begrepp. Vet du vad dessa betyder? *Nationella demokratiska förbundet, chin, Kalaymyo.*” Boken är alltså, likt det förra exemplet, konstruerad för att informera läsaren om svensk kultur och samhälle samtidigt som den lär ut och övar eleven i läsförståelse.

I texten *Lal Nun hoppas på demokrati* berättar Lal Nun om sitt hemland Burma, om det demokratiska val som hölls år 1990 och om militärregimen som ignorerade valresultatet och tog över makten efteråt. Texten varvar citat från Lal Nun med en allmän berättande ton som berättar dels om Burmas statsskick och dels om Lal Nuns liv. Denna skiftning i tonen gör att texten skiljer sig ganska mycket till formen från Text 1, som är strikt berättande utan några som helst inslag av personliga pronomen i första person.

### 3.3. TEXT 3

Text 3 kommer från boken *Språkvägen – för sfi kurs D* av Ulrika Ekblad och Caroline Söderqvist. Texten heter *Wangari Maathai, Nobels fredspris 2004* och är liksom de andra texterna hämtad från det sista kapitlet i boken. Denna bok skiljer sig från de andra två i det att kapitlen inte handlar om samhällsvetenskap utan om olika texttyper. Kapitlen heter *Insändare*, *Lyrik*, *Blogg*, *Instruktioner*, *Noveller*, *Självbiografi*, *Nyhetsartikel*, *Reportage*, *Faktatexter* och *Krönika*. I det sista avsnittet i boken kommer en minigrammatik och några sidor om studieteknik. Sist kommer ett avsnitt som kallas Exempeltexter och som innehåller alla de texter som redan tagits upp i de föregående kapitlen igen. Denna gång innehåller de metakommentarer om textens uppbyggnad och grammatik i marginalerna, som för att repetera det som tagits upp i grammatikdelen. I texten om Wangari Maathai är till exempel orden *avskogningen*, *jorderosionen* och *undernäring* markerade med kommentaren ”ämnesspecifikt ordval” och *därför*, *och* och *då* har kommentaren ”sambandsord”. Detta är en intressant aspekt som ingen av de tidigare granskade texterna från andra böcker innehåller. Texten om Wangari Maathai kommer från kapitlet *Faktatexter* och känns som ett lämpligt avsnitt att ha med i en sfi-utbildning: den tar upp många olika kulturer, miljö och världsfrågor. Av de texter som tas upp i detta examensarbete är denna den mest aktuella, då boken är från 2015.

Texten handlar om Wangari Maathai som fick Nobels fredspris år 2004 som första kvinna från Afrika. Texten inleds med en kort skönlitterär berättelse om en kolibri som droppar vatten med sin näbb över en brinnande skog. Den gör så gott den kan, något som Wangari Maathai inspirerades av. Det är intressant att denna text innehåller ett skönlitterärt avsnitt, eftersom lärobokstext i egenskap av sakprosatext ofta ställs i förhållande till just skönlitterär text och sällan kombineras med det (Strömquist 1995: 24). Texten berättar sedan om organisationen Green Belt Movement som grundades i slutet av 1970-talet och om problemen med skogsskövling som organisationen vill motverka. Sedan berättar texten om Wangari Maathai och hennes liv. Den tar upp hur hon studerade på universitetet, grundade Green Belt Movement och slutligen fick Nobels fredspris 2004. Texten har med några direkta anföringar i form av citat som Maathai har sagt i samband med berättelsen om kolibrin. Därmed skiljer sig Text 3 också från Text 1 på denna punkt.



## 4. METOD

### 4.1. LEXIKOGRAMMATISK ANALYS

För att få fram en tydlig bild av den språkliga uppbyggnaden hos de tre texter jag valt har jag analyserat texterna enligt de frågebatterier gällande lexikogrammatik som Hellspong & Ledin (1997: 112–113) presenterar. Lexikogrammatik förenar lexikonet med syntaxen och frågebatterierna riktar in sig på den formella sidan av lexikogrammatiken. Resultatet man får fram med hjälp av frågebatterierna fokuserar alltså på textens form, men spelar även roll för textens funktion, stil och innehåll (Hellspong & Ledin 1997: 67). Frågorna riktar in sig på ordval i texterna så som vilken ordklass som dominerar, samt syntax så som vilka fraser som dominerar och hur meningarna i texterna är uppbyggda.

#### 4.1.2. URVAL AV FRÅGEBATTERIER

Inför den lexikogrammatiska analysen sorterade jag ut några av de 17 frågor som Hellspong & Ledin (1997: 112–113) presenterar under den lexikogrammatiska kategorin – att använda mig av samtliga hade inte tillfört mycket mer än en analys gjord på utvalda frågor, eftersom inte alla frågor var aktuella för de aspekter av texten som jag ville granska. Av de 17 frågorna valde jag ut 10 som jag ansåg var relevanta för min undersökning. Utifrån svaren på dessa 10 frågor bedömde jag sedan vilka lexikogrammatiska dimensioner som varje text tillhörde. De 10 frågorna berör:

- Vilken ordklass som är mest påfallande i texten – en aspekt jag valde att ta med eftersom olika ordklasser är olika lätta att lära in och gör texten mer eller mindre lättbegriplig.
- Vilka typer av substantiv som finns med i texten – detta med grund i att sammansatta substantiv kan vara svåra för andraspråksinlärare att tolka (Enström i Hyltenstam 2013: 187). Vidare kan en stor mängd egennamn (som av Hellspong & Ledin kategoriseras som substantiv) indikera att texten handlar om specifika personer eller platser, och en stor mängd verbalsubstantiv gör texten svårtillgänglig och abstrakt (Hellspong & Ledin 1997: 68), något som alltså inte stämmer överens med klarspråklig text.

- Vilka typer av verb som finns med i texten – exempelvis känns en text med många statiska verb mindre fartfylld och levande än en text med dynamiska verb. På samma sätt gör passiva verb texten svårtillgänglig och icke-klarspråklig (Hellspong & Ledin 1997: 70).
- Huruvida texten innehåller många adjektiv och om de i så fall är värderande – värderande adjektiv bryter nämligen mot normen för hur informerande text bör vara uppbyggd (Hellspong & Ledin 1997: 68). På så sätt kan jag se vilken/vilka av de tre texterna som bäst följer kriterierna för informerande text – sådan text som den färdigutbildade eleven måste kunna läsa.
- Huruvida texten innehåller personliga pronomen och i så fall i vilken form. Om texterna innehåller personliga pronomen, främst i första- och andraperson, känns texten mer konkret och personlig. Verben innehåller agenter och det blir tydligt vem som utför vad i texten (Hellspong & Ledin 1997: 70) något som går i linje med rekommendationerna från Beck (1995 i Reichenberg 2000: 54) Beck rekommenderar även direkttilltal till läsaren allt mer i läroböcker.
- Hur många långa respektive överlånga ord som texten innehåller – ju större mängd sådana ord som finns i texten, desto mer byråkratisk och svårläst kan texten betraktas. Att undersöka mängden långa och överlånga ord i texten är alltså ett bra sätt att undersöka hur pass lättillgänglig texten är för läsaren (Hellspong & Ledin 1997: 71).
- Hur nominalfraserna är uppbyggda – långa nominalfraser kan resultera i en informationstät, svårläst text (Hellspong & Ledin 1997: 74).
- Om texternas uppbyggnad präglas av hypotax eller paratax – det vill säga underordning eller samordning av satser. En hypotaktisk text är mer lättillgänglig och informationsgles medan en parataktisk text blir tyngre att läsa (Hellspong & Ledin 1997: 75).
- Hur långa fundament texternas meningar innehåller – ju längre fundament, desto mer högertunga blir meningarna och desto svårare blir de att hänga med i.
- Huruvida det förekommer ofullständiga meningar i texten – ofullständiga meningar ska nämligen traditionellt inte ingå i lärobokstext utan hör hemma i exempelvis skönlitterära texter (Svenska språknämnden 2005: 337). Det innebär att om någon av de tre texterna innehåller ofullständiga meningar kan de ännu mindre kategoriseras som informerande text.

## 4.2. KLARSPRÅKSTESTET

Jag har även undersökt texterna i Klarspråkstestet som är framtaget av Institutet för språk och folkminnen (2015). Klarspråkstestet är utformat för att privatpersoner och anställda på till exempel myndigheter ska kunna ta reda på hur klarspråksanpassad deras text är. Testet består av frågor gällande textens uppbyggnad och innehåll, och ger exempel, förklaringar och råd som hjälper personen som utför testet att förstå klarspråkskonceptet och på så sätt förbättra sin text. Klarspråkstestet finns i två versioner: en som undersöker rapporter och en som undersöker beslut. Jag har valt att undersöka texterna i Klarspråkstestet som undersöker rapporter och inte det som undersöker beslut. Detta val beror på att testet av rapporter passar bättre för att undersöka även andra typer av texter än rapporter på ett bättre sätt än testet av beslut, eftersom beslut är en mycket specifik genre av text och således kräver lika specificerade frågor som inte är relevanta för lärobokstext. Om man bortser från de frågor som gäller textens längd, så som huruvida texten innehåller en innehållsförteckning, är majoriteten av frågorna i testet av rapporter relevanta även för uppbyggnaden och innehållet av de tre lärobokstexter jag har valt att undersöka.

Till att börja med har jag tillämpat Hellspong & Ledins frågebatterier om lexikogrammatik på texterna för att få en överblick över hur texterna är uppbyggda och skiljer sig åt rent språkligt. Vidare har jag använt mig av Klarspråkstestet för att se hur pass klarspråkliga de tre texterna är. Jag har sedan jämfört den lexikogrammatiska analysen med klarspråksanalysen, både var text för sig men också övergripande med resultatet för alla texterna. Vidare har jag jämfört resultaten av dessa språkliga analyser med fakta som finns om hur lärobokstext rekommenderat ska vara uppbyggt. Detta har jag gjort för att sedan kunna bedöma till vilken grad lärobokstext och klarspråkstext liknar varandra, och för att försöka avgöra om sfi-texterna är uppbyggda på ett sätt som främjar sfi-elevens förståelse av klarspråkstext och om de därmed lämpar sig som lärobokstexter på sfi-kursens D-nivå eller inte.

## 5. RESULTAT OCH ANALYS

### 5.1. LEXIKOGRAMMATISK ANALYS: LEXIKONET

För att få tydligast möjliga överblick över resultaten av den lexikogrammatiska analysen har jag sammanställt resultaten för den del av analysen som fokuserar på lexikonet i tabellen nedan, efter Hellspong & Ledins (1997: 112–113) frågebatterier.

Lexikon	Text 1	Text 2	Text 3
Är någon särskild <b>ordklass</b> påfallande i texten?	Substantiv och verb är jämnt fördelade och dominerar.	Substantiv (varav många egennamn) och verb är jämnt fördelade och dominerar.	Substantiven dominerar, främst på grund av mängden verbalsubstantiv och egennamn.
Vilka typer av <b>substantiv</b> finns det? Vilka är flest? <sup>1</sup>	18 sammansatta substantiv (10 %), 9 verbalsubstantiv (5), 4 adjektivsubstantiv (2,3%) 15 egennamn (8,6%)	5 sammansatta substantiv (5,4 %), 4 verbalsubstantiv (4,3 %), 0 adjektivsubstantiv, 18 egennamn (19,5 %)	21 sammansatta substantiv (14,6 %), 16 verbalsubstantiv (11 %), 2 adjektivsubstantiv (1,4 %), 22 egennamn (15,3 %)
Vilka typer av och hur många <b>verb</b> finns det? (procentenheter anger andel av totala antalet verb)	59 statiska verb (55 %), 46 dynamiska verb (43 %), 2 passiva verb (2 %),	42 statiska verb (59 %), 27 dynamiska verb (38 %), 2 passiva verb (3 %),	29 statiska verb (37 %), 44 dynamiska verb (56,5 %), 5 passiva verb (6,5 %),
Finns det många <b>adjektiv</b> ? (procentenheter anger andel av totala antalet ord). Röjer de skribentens attityd?	40 adjektiv (6,3 %). Röjer inte skribentens attityd.	13 (3,7 %) adjektiv. Röjer inte skribentens attityd.	20 adjektiv (4,6 %). 2 av dessa röjer skribentens attityd.
Förekommer <b>personliga pronomen</b> ? I första- eller andraperson?	<i>Han</i> och vid ett tillfälle <i>du</i> (dock i citat)	<i>Jag, vi, de, hon</i> . Både första- och andraperson.	<i>Jag, du, hon</i> . Både första- och andraperson.
Andel <b>långa</b> och <b>överlånga ord</b> ?	Antal ord: 640 Långa ord: 148 st, 23 % Överlånga: 10 st, 1,6 %	Antal ord: 353 Långa ord: 77 st, 22 % Överlånga: 1 st, 0,3 %	Antal ord: 437 Långa ord: 125 st, 29 % Överlånga: 10 st, 0,2 %

<sup>1</sup> Procentenheterna i substantivraden är uträknade efter det totala antalet substantiv. Eftersom inte alla substantiv i texterna utgörs av sammansatta substantiv, verbal- eller adjektivsubstantiv eller egennamn blir inte den totala summan av procentenheterna i tabellen 100.

### 5.1.1. ORDKLASSER

I Text 1 är substantiven och verben ganska jämt fördelade, medan substantiven dominerar i Text 2 och Text 3. I Text 2 beror mängden substantiv bland annat på den stora mängden egennamn i texten. Samma sak gäller i Text 3, men där orsakas mängden substantiv också av det stora antalet verbalsubstantiv. Enligt Enström (i Hyltenstam 2013: 185) är substantiv som ordklass mer självständiga än verb och därmed närmare knutna till ett ämnesområde. Därför är substantiv lättare för andraspråksinlärare att lära in än verb, eftersom verb är bundna till en stor mängd syntaktisk information som man måste känna till för att kunna tolka verben. Verbens betydelser kan, beroende på kontext, variera mer och således vara svårare att avgränsa betydelsemässigt. Med detta som grund borde alltså Text 1 vara något svårare för andraspråksinlärare att förstå än Text 2 och Text 3, eftersom Text 1 har en jämn fördelning av verb och substantiv medan Text 2 och Text 3 domineras av substantiv.

### 5.1.2. SUBSTANTIV

I Text 1 dominerar de sammansatta substantiven, de utgör 10 % av textens totala antal substantiv. I Text 2 är det istället egennamnen som dominerar med 19,5 % av substantiven. Att egennamnen dominerar är inte så konstigt, med tanke på att texten handlar om en specifik person, Lal Nun, och två specifika länder, Sverige och Burma. Namnen på dessa personer och platser förekommer därför frekvent för att föra handlingen i texten framåt. Även i Text 3 är egennamnen flest med 15,3 %, också här för att texten handlar om en specifik person, Wangari Maathai, som kommer från ett specifikt land – Kenya. De sammansatta substantiven utgör i sin tur 14,6 % av Text 3:s substantiv, medan verbalsubstantiven utgör 11 % av det totala antalet substantiv. Det är störst andel verbalsubstantiv av alla tre texter. En stor andel verbalsubstantiv bidrar till att göra texten abstrakt och mer svårtillgänglig (Hellspong & Ledin 1997: 68). I Text 3:s fall är dock många av verbalsubstantiven markerade med metakommentaren ”ämnesspecifikt ordval”, något som förtydligar ordens betydelse för läsaren och därmed undviker abstraktionseffekten något. Sammansatta substantiv är ofta svåra för andraspråksinlärare att tolka, eftersom det inte alltid är självklart vilken relation för- och efterledet har. Särskilt svårt blir det om modersmålet är obesläktat med svenskan. Dessutom är många sammansatta substantiv ogenomskinliga, vilket innebär att man inte kan utrona deras betydelse utifrån betydelsen av för- respektive efterledet som självständiga ord. Ord som *jordgubbe* och *nyckelpiga* är exempel (Enström i Hyltenstam 2013: 187). Med grund i detta får samtliga texter räknas som relativt lättlästa sett till mängden sammansatta substantiv.

Dock förekommer fortfarande sammansatta substantiv till ganska hög grad, så beroende på hur pass insatta mottagarna av dessa texter är i ogenomskinliga sammansatta substantivs betydelse kan detta eventuellt orsaka tolkningsproblem hos läsarna av de tre texterna.

### 5.1.3. VERB

Text 1 innehåller flest statiska verb (55 % av textens totala antal verb) även om andelen dynamiska verb också är förhållandevis högt (43 %). I Text 2 är det också de statiska verben som dominerar, de utgör 59 % av det totala antalet verb. Text 2 har ett något större glapp mellan de statiska och de dynamiska verben – de dynamiska utgör 38 % av ordantalet. En text med många statiska verb känns mindre levande och fartfylld (Hellspong & Ledin 1997: 70), något som stämmer in på Text 1 och 2 som är sakliga och konstaterande texter. I Text 3 är det, till skillnad från de andra två texterna, de dynamiska verben som dominerar. De utgör 56,5 % av det totala antalet verb medan de statiska verben endast står för 37 %. Stor andel dynamiska verb innebär typiskt att texten blir mer händelserik och levande (Hellspong & Ledin 1997: 70). Det stämmer in på Text 3, där mycket av innehållet behandlar aktiva handlingar som skogsskövling, protester och utbildning.

### 5.1.4. ADJEKTIV

Ingen av texterna innehåller speciellt många adjektiv. I Text 1 utgörs 6,3 % av de 640 orden av adjektiv, i Text 2 3,7 % av 353 ord och i Text 3 4,6 % av 437 ord. Text 1 är alltså den av texterna som innehåller störst andel adjektiv, men både Text 1 och Text 2 innehåller väldigt neutrala adjektiv. Det är först i Text 3 som två värderande adjektiv återfinns, i form av *ett viktigt beslut* och *en dålig mobiltelefonlinje*. Texterna är huvudsakligen informerande texter. I sådana råder ett outtalat krav på att skribenten ska hålla sig objektiv. När texterna innehåller värderande adjektiv bryts detta krav (Hellspong & Ledin 1997: 68). De två fallen av värderande adjektiv som förekommer i Text 3 hade mycket väl kunnat strykas utan att innehållet eller förståeligheten i texten hade blivit lidande. Texten kan alltså inte kallas för en uteslutande informerande text. Däremot är den ju inte heller kategoriserad som sådan utan som lärobokstext – två genrer som inte nödvändigtvis behöver likställas även om de kanske borde det om man utgår från faktumet att sfi-eleven ska kunna läsa informerande text i det svenska samhället när hen är färdigutbildad. Text 3 är i och med de värderande adjektiven den text som minst passar in på en beskrivning som informerande text.

### 5.1.5. PERSONLIGA PRONOMEN

I Text 1 förekommer ett *han* och vid ett tillfälle ett pronomen i andraperson, nämligen *du*. Det står dock i ett citat och det är därför tveksamt om det bör räknas in i den generella analysen för texten. I Text 2 förekommer pronomen i både första-, -andra- och tredjeperson: *jag, vi, de, hon*. I Text 3 förekommer både *jag, du* och *hon*, vilket alltså innebär att både första-, -andra och tredjeperson finns representerade i textens pronomen. Förekomsten av dessa personliga pronomen gör att texten känns personlig och mer konkret – det finns agenter i texten som hänger ihop med verben och tydligt visar vem som gör vad (Hellspong & Ledin 1997: 70). Det stämmer överens med rekommendationerna från Beck (1995 i Reichenberg 2000: 54). Beck rekommenderar även direkttilltal till läsaren i läroböcker, tillsammans med inverkan av talspråk på så sätt att lärobokstexten bör innehålla vanligt förekommande ord och dialog. Ingen av texterna jag har undersökt innehåller direkttilltal till läsaren. Däremot innehåller Text 2 inslag av dialog. Det visar att lärobokstext inom sfi fortfarande har en hel del områden att utvecklas inom.

### 5.2. LEXIKOGRAMMATISK ANALYS: SYNTAXEN

För att få tydligast möjliga överblick över resultaten av den lexikogrammatiska analysen har jag sammanställt resultaten för den del av analysen som fokuserar på lexikonet i tabellen nedan, efter Hellspong & Ledins (1997: 112–113) frågebatterier.

Syntax	Text 1	Text 2	Text 3
Nominalfraser som består av 3 eller fler ord. Innehåller de prepositionsattribut?	21 långa nominalfraser (10 % av totala antalet) varav 3 (1,4 %) innehåller prepositionsattribut.	11 långa nominalfraser (11 % av totala antalet) varav 4 (4 %) innehåller prepositionsattribut.	20 (11 % av totala antalet) långa nominalfraser varav 12 (6,7 %) innehåller prepositionsattribut.
Hur många <b>attributiva</b> vs. <b>adverbiella</b> prepositionsfraser finns det?	8 attributiva (20,5 % av totala antalet) 31 adverbiella (79,5%)	11 attributiva (39 %) 17 adverbiella (61 %)	16 attributiva (37 %) 27 adverbiella (63 %)
Är <b>hypotax</b> eller <b>paratax</b> dominerande?	En ganska varierad blandning av de två.	Paratax dominerar genom huvudsatser i satsradningar.	Hypotax dominerar, finns endast paratax på 2 ställen i texten. Många bisatser.
<b>Fundament? Höger-</b> eller <b>vänstertunga</b> meningar?	Överlag högertunga. 5 meningar med fundament på 4 ord eller fler. (11 % av totala antalet meningar).	Överlag högertunga, 6 meningar med fundament på 4 ord eller fler. (17 % av totala antalet meningar).	5 fundament med 4 ord eller fler. (14 %) Överlag högertunga meningar men förekommer mer vänstertyngd än i Text 1 och Text 2.
Finns det <b>ofullständiga meningar</b> ?	Nej.	Nej.	Ja.

### 5.2.1. LÅNGA OCH ÖVERLÅNGA ORD

Långa ord är sådana som innehåller 7 bokstäver eller fler. Överlånga ord är ord som består av 14 bokstäver eller fler (Hellspång & Ledin 1997: 71). Text 1 innehåller totalt 640 ord. Av dessa är 23 % långa och 1,6 % överlånga. I Text 2 är 22 % av de 353 orden långa och 0,3 % överlånga. I Text 3 är hela 29 % långa ord, medan 0,2 % är överlånga. Text 3 innehåller totalt 437 ord. Då knappt 30 % långa ord har beräknats vara medelvärden i en bruksprosatext räknas Text 3 i detta avseende som den mest typiska bruksprosatexten. De andra två texternas procentenheter av långa ord ligger också relativt nära 30 % och klassas därför också som bruksprosatexter. Andelen överlånga ord i bruksprosa beräknas dock i genomsnitt vara 4,4 %, en procentenhet som ingen av lärobokstexterna ligger nära (Hellspång & Ledin 1997: 71). Lärobokstexterna tillhör därmed bruksprosakategorin, men klassas ändå inte som speciellt komplicerade bruksprosatexter.

### 5.2.2. NOMINALFRASER

Jag har räknat de nominalfraser som innehåller tre ord eller fler som långa nominalfraser. I Text 1 är 10 % av alla nominalfraser långa. Av dem innehåller 1,4 % prepositionsattribut. Långa nominalfraser kan ofta förklaras med att de innehåller många prepositionsattribut. I detta fall beror dock nominalfraslängden förmodligen på att textförfattaren vill få plats med mycket information i en och samma mening (Hellspång & Ledin 1997: 73). Text 1 innehåller alltså relativt informationstäta meningar, vilket bidrar till att göra den mer svårläst. I Text 2 är 11 % av nominalfraserna långa och 4 % av dessa innehåller prepositionsattribut – det är alltså något fler nominalfraser som är långa på grund av andelen prepositionsattribut än i Text 1. Vidare innehåller Text 3 11 % långa nominalfraser och hela 6,7 % av dem innehåller prepositionsattribut. Längden på nominalfraserna i Text 3 kan därmed i flera fall förklaras av mängden prepositionsattribut. Långa nominalfraser bidrar till att göra en text svårläst och tung. Andelen långa nominalfraser ligger i samtliga tre texter kring 10 %. Även om långa, informationspackade nominalfraser alltså förekommer, kan inte texterna överlag räknas som speciellt svårlästa – åtminstone inte på grund av nominalfrasernas längd (Hellspång & Ledin 1997: 74).



### 5.2.3. HYPOTAX OCH PARATAX

I Text 1 råder det en ganska jämn fördelning mellan hypotax och paratax, medan det i Text 2 är paratax som dominerar genom förekomsten huvudsatser i satsradningar på väldigt många ställen i texten. Endast 7 av textens 35 meningar innehåller bisatser, det vill säga 20 %. I Text 3 är det istället hypotax som dominerar, endast 2 av textens 36 meningar är uppbyggda med paratax, det vill säga 5 %. Texten innehåller även många bisatser.

Huruvida en text är hypotaktisk eller parataktisk är sammanlänkat med hur pass nominal eller verbal den är. En verbal text placerar ofta sina meningar hypotaktiskt, så att man tydligt ser relationerna mellan dem. En sådan konstruktion gör en text mer informationsgles och resonerande (Hellspong & Ledin 1997: 75). Detta stämmer överens med det resultat som uppvisas nedan angående den nominala och verbala dimensionen: Text 1 uppvisar drag av att vara både nominal och verbal, men övergripande verbal. Detsamma gäller för Text 3. Det är även dessa två texter som uppvisar hypotax, medan Text 2 domineras av paratax. Text 2 går inte att bestämt placera som varken nominal eller verbal utan hamnar någonstans mittemellan – Text 2 är därmed mer nominal än Text 1 och Text 3 och det är därför logiskt att den präglas av paratax.

### 5.2.4. FUNDAMENTSLÄNGD

I Text 1 har 11 % av alla meningar fundament som består av fyra ord eller mer. I Text 2 utgörs 17 % av fundamenten av fyra ord eller fler och i Text 3 är andelen fundament på fyra ord eller fler 14 %. Även om samtliga texter innehåller långa fundament dominerar fortfarande de högertunga meningarna i samtliga texter. Det tyder på att texterna inte är speciellt byråkratiska eller svårlästa, vilket stärker att samma påstående dyker upp under analysen av långa ord och långa nominalfraser ovan.

### 5.2.5. OFULLSTÄNDIGA MENINGAR

Text 3 är den enda av de tre texterna som innehåller ofullständiga meningar. En ofullständig mening är en grafisk mening som saknar subjekt, predikat eller båda delar (Svenska språknämnden och Norstedts 2005: 335) De ofullständiga meningarna förekommer i inledningsstycket, som skildrar en skönlitterär saga. I skönlitteratur är det vanligt att inkorporera ofullständiga meningar som ett stilgrepp – ofullständiga meningar ger texten en mer informell och personlig stil. Det skönlitterära inslaget förklarar förekomsten av ofullständiga meningar i denna lärobokstext; en genre som annars inte ska innehålla

ofullständiga meningar utan hålla sig till grammatiskt korrekta, grafiska meningar (Svenska språknämnden och Norstedts 2005: 337).

### 5.3. LEXIKOGRAMMATISK ANALYS: LEXIKALA DIMENSIONER

Hellspång & Ledin delar in texter i tre olika dimensioner: Den nominala/verbala, den specifika/allmänna och den abstrakta/konkreta (Hellspång & Ledin 1997: 78–79). Den nominala/verbala dimensionen handlar om hur pass informationstät en text är, den specifika/allmänna handlar om hur detaljerat olika sakförhållanden framställs i texten och den abstrakta/konkreta behandlar hur pass närvarande i tiden och rummet som innehållet i texten är (Hellspång & Ledin 1997: 79–80). Jag har sammanställt resultaten av den lexikogrammatiska analysen för att bedöma vilken dimension de olika texterna tillhör:

Lexikal dimension	Text 1	Text 2	Text 3
<b>Nominal</b> eller <b>verbal</b> dimension	Både och men övergripande verbal.	Blandning, har drag av både nominal och verbal.	Både och men övergripande verbal.
<b>Specifik</b> eller <b>allmän</b> dimension	Blandning, lutar mer åt allmän men har drag av båda.	Allmän, med undantag av att de statiska verben dominerar över de dynamiska.	Drag av båda men mest allmän.
<b>Abstrakt</b> eller <b>konkret</b> dimension	Blandning, men mest konkret.	Konkret, med undantag för fler statiska än dynamiska verb.	Konkret.

#### 5.3.1. NOMINAL ELLER VERBAL DIMENSION

Samtliga tre texter uppvisar drag av att vara både nominala och verbala: samtliga innehåller få långa nominalfraser och många adverbiala prepositionsfraser, vilket tyder på att de är verbala. I Text 1 och Text 3 orsakas meningslängden av underordning av satser, vilket också definierar texterna som verbala – de innehåller färre nominalfraser staplade på varandra i exempelvis uppräkningsfraser och blir därmed mindre informationstäta (Hellspång & Ledin 1997: 74). Text 3 innehåller i och med det hypotaktiska upplägget många bisatser, vilket också placerar texten i den verbala dimensionen. Text 2 är den enda av de tre texterna som hamnar mitt emellan den verbala och den nominala dimensionen – detta för att Text 2 präglas av paratax och innehåller få bisatser, vilket gör den nominal. Paratax innebär att mycket information staplas på vartannat i en och samma mening i en strävan att göra textens innehåll fullständigt och heltäckande. Det resulterar i en mer byråkratisk och nominal stämpel på texten – något som alltså gäller för Text 2 (Hellspång & Ledin 1997: 74). Vidare innehåller

Text 2, liksom Text 1 och Text 3, många attributiva prepositionsfraser vilket också placerar dem i den nominala dimensionen. Eftersom samtliga texter ändå innehåller fler adverbiala än attributiva prepositionsfraser väger dock den verbala dimensionen tyngre hos Text 1 och Text 3. Text 2 kategoriseras som både verbal och nominal. Enligt Hellspong & Ledin (1997: 78) är en verbal text mer resonerande och informationsglad medan en nominal text är konstaterande och informationstät. Det gör svårigheten att placera texterna i någon av dimensionerna logisk: samtliga texter är konstaterande och ger information, men de är inte nödvändigtvis speciellt informationstäta då de fortfarande är skrivna på ett sätt som ska främja sfi-elevens inläring.

### 5.3.2. SPECIFIK ELLER ALLMÄN DIMENSION

Samtliga texter delas i kategorin specifik – allmän in i den allmänna kategorin: de domineras av enkla substantiv snarare än sammansatta, de uppvisar tendens till högertunga meningar och de innehåller få fack- och räkneord. Det enda som talar emot att Text 1 och Text 2 skulle vara allmänna är att de statiska verben dominerar över de dynamiska i dessa två texter. Alla tre texter har dock så pass många faktorer som placerar dem i den allmänna dimensionen att det inte råder någon tvekan om att det är där de hör hemma. En text som är placerad i den allmänna dimensionen är inte särskilt specialiserad, och innehåller få fackord och annat som binder den till en viss kontext (Hellspong & Ledin 1997: 79). Eftersom varje text handlar om specifika ämnen är det intressant att de ändå placeras så definitivt i den allmänna dimensionen. Det beror förmodligen på att texterna är skrivna med relativt enkelt språk för att sfi-eleven ska lära sig något av att läsa texterna. Därmed skulle texten bli alltför komplicerad om den innehöll många fackord och sammansatta substantiv. Texterna berättar istället om sina specifika ämnen genom att använda relativt många lättillgängliga ord för att förklara ämnet de behandlar. Ett exempel ur Text 2 är meningen *De tillhör en minoritet som heter chin.* som följs av ett stycke som beskriver hur många människor som är chin och hur deras språk ser ut. En risk med att förenkla språket på detta sätt är att texten lätt blir didaktisk och förlorar i komplexitet (Carlson i Hyltenstam 2013: 841). I sitt försök att närma sig läsaren på ett enkelt formulerat och välvilligt sätt kan textens tilltal istället uppfattas som auktoritärt – texten riktar sig till vuxna läsare men med ett enkelt, vad som kan uppfattas som ”fördummande” språk som finns till för att ”fostra” läsaren (Carlson i Hyltenstam 2013: 842).

### 5.3.3. ABSTRAKT ELLER KONKRET DIMENSION

Vad gäller dimensionen abstrakt – konkret kategoriseras samtliga texter in i den konkreta dimensionen, även om indelningen inte är lika definitiv hos alla texterna. Alla tre texter är konkreta på så sätt att de innehåller fler konkreta substantiv såsom egennamn och tingsbeteckningar än abstrakta substantiv (verbal- och adjektivsubstantiv). Samtliga texter innehåller även mycket få passiva verb, vilket också kategoriserar texterna som konkreta. Text 2 och Text 3 innehåller personliga pronomen i första- och andraperson, vilket vidare bidrar till att placera dem i den konkreta dimensionen. Text 2 innehåller många tid- och rumsadverbial – ett annat tecken på att den ska placeras i den konkreta dimensionen. Text 1 och Text 2 innehåller fler statiska än dynamiska verb. De statiska verbens dominans placerar Text 1 och Text 2 i den abstrakta dimensionen snarare än den konkreta, trots att de även innehåller många dynamiska verb. Text 3 domineras däremot av dynamiska verb och räknas därför på den punkten som konkret. Text 1 innehåller bara ett fåtal personliga pronomen varav bara ett, i ett citat, är i första- eller andraperson. Text 1 lutar i och med detta mer åt den abstrakta dimensionen än Text 2 och Text 3, även om samtliga ändå tillhör den konkreta dimensionen. Det tyder på att texterna är väl förankrade i tid och rum och beskriver fysiska människor och platser, något som mycket väl stämmer överens med alla tre texterna (Hellspong & Ledin 1997: 80).

### 5.4. SAMMANFATTNING AV DEN LEXIKOGRAMMATISKA ANALYSEN

Sammanfattningsvis är alltså alla tre texter verbala, allmänna och konkreta, om än i olika hög grad. Dessa kategoriseringar stämmer väl in på den lärobokskontext som texterna befinner sig i: texterna utbildar eleven i olika samhällsfrågor samtidigt som de utbildar eleven språkligt genom att anpassa språket till elevens nivå. Eftersom samtliga texter är verbala och allmänna och inte innehåller speciellt många fackord eller sammansatta substantiv blir informationen i texten tillgänglig för läsaren. Genom att låta språket vara aktivt, utan att dölja vem som gör vad genom att passivera verben eller utesluta personliga pronomen eller egennamn blir texten konkret, vilket gör det lättare för läsaren att hänga med i vad texten vill förmedla. Ett lättillgängligt och aktivt språk går i linje med Klarspråkstestets rekommendationer, något som jag skriver mer om nedan.

## 5.5. KLARSPRÅKSTESTET

Jag har testat de tre texterna i Klarspråkstestet för rapporter. Resultatet visar till vilken grad texterna uppfyller de språkliga kraven på klarspråk, och vad som, enligt Institutet för språk och folkminnen, bör ändras i texterna för att de ska bli mer klarspråkliga.

### 5.5.1. REDAN KLARSPRÅKLIGA DRAG HOS TEXTERNA

Enligt Klarspråkstestet uppfyller samtliga tre texter många av kriterierna för en fungerande klarspråkstext. Det första kriteriet som uppfylls handlar om styckeindelning – särskilt Text 2 och Text 3 följer ett luftigt upplägg med bara ett fåtal meningar per stycke. Text 1 arbetar efter samma styckeindelningsmetod. Dock innehåller texten 640 ord vilket är betydligt fler än både Text 2 och Text 3. Därför har Text 1 något tätare radavstånd än de två övriga texterna och känns på så sätt mindre luftig. Nytt stycke markeras i Text 1 med hjälp av indrag istället för ny rad, som i Text 2 och Text 3. Indrag indikerar möjligen ett något mindre klarspråksanpassat upplägg eftersom texten ser mer kompakt och svårtillgänglig ut. Mellan stycken som byter innehållslig fokus finns dock en ny rad i Text 1, samt en tydlig underrubrik. Text 1 är den enda av de tre texterna som arbetar med underrubriker, och Klarspråkstestet rekommenderar både Text 2 och Text 3 att inkludera underrubriker i texten för att göra innehållet i texterna tydligare för läsaren. Dock visar den lexikogrammatiska analysen att Text 2 och Text 3 förmedlar sitt innehåll på ett tydligt sätt till läsaren utan att vara alltför informationstäta. Eftersom texternas innehåll och form därmed når fram till läsaren, och eftersom Text 2 och Text 3 är relativt korta med 353 respektive 437 ord, hade underrubriker blivit överflödigt i dessa två texter. I Text 1, som är något längre och lite mer komplex, är underrubriker däremot lämpligt.

Ordvalsmässigt bedömer testet att texterna har många av de faktorer som gör en text klarspråklig och begriplig: texterna använder aktiva verb, de saknar ord som har förlängts i onödan samt vaga prepositioner som *angående* och *beträffande*. Istället använder texterna sig av enkla prepositioner som *om*, *till* och *av*. Texterna innehåller inte heller modeord, svengelska eller förkortningar som läsaren potentiellt inte förstår, vilket också är rekommenderat av Klarspråkstestet för att göra en text mer begriplig. Vidare framställer Klarspråkstestet språket i texten som nutida och begripligt, vilket stämmer bra med alla tre texter. Det stämmer även överens med den lexikogrammatiska analysen, som beskriver alla tre texter som väl förankrade i tid och rum.

Klarspråkstestet beskriver orden som används i texterna som genomgående tydliga och konkreta, vilket de för det mesta är. Det förekommer emellertid relativt många ämnesspecifika ord på somliga ställen i texterna. Oftast förklaras dock dessa ämnesspecifika ord, eller används i en sådan kontext att läsaren förstår vad de innebär utifrån kontexten. I Text 1 förklaras till exempel ordet *religionsfrihet* genom att ett helt stycke handlar om fenomenet religionsfrihet. Text 2 förklarar inte ämnesspecifika ord som *militärregim* och *partiledare*, men de används i en kontext som ändå visar ungefär vad orden innebär. Text 3 förklarar inte heller ämnesspecifika ord. Däremot har vissa av de mer komplicerade orden markerats och fått metakommentaren ”ämnesspecifikt ordval” i marginalen, ett pedagogiskt drag som skiljer Text 3 från de övriga två texterna. Enligt Klarspråkstestet bör längre, mer formella texter innehålla anvisningar som förklarar hur texten är uppbyggd. Även om Text 3 knappast är lika lång som till exempel en kommunal rapport, tyder det faktum att sådana här metakommentarer förekommer på att ett liknande system av anvisningar används här.

### 5.5.2. REKOMMENDATIONER FRÅN KLARSPRÅKSTESTET

En av Klarspråkstestens rekommendationer handlar om att det i texten ska framgå vem texten är riktad till och vilken målgrupp den har. Det gör det inte i någon av de tre texterna jag har undersökt, eftersom texterna befinner sig i en lärobokskontext: det vore överflödigt om varje text i boken förklarade vilken målgrupp den är riktad till när titeln och förordet i samtliga böcker förklarar att målgruppen är sfi-elever i D-kursen. Det är dock intressant att Carlson (i Hyltenstam 2013: 832) menar att texter i sfi-läromedel kring millenniumskiftet fokuserar mer på sfi-deltagaren och hur denna förväntas agera än tidigare, då det främst var arbete och arbetskraft som genomsyrade innehållet i texterna. Det borde innebära att texterna strävar mot ett eventuellt du-tilltal och ännu högre fokus på mottagaren, något som enligt Klarspråkstestet alltså är tydliga klarspråkliga drag.

### 5.5.3. DISPOSITION OCH UPPLÄGG

Dispositionen i Text 1 och Text 2 uppfyller enligt Klarspråkstestet de klarspråkliga kriterierna. Dispositionen i Text 3 kan dock förbättras. Det beror på att informationen i texten står utspridd på flera ställen och inte står i tematisk ordning som den gör i de övriga två texterna. Efter inledningstexten om kolibrin kommer ett stycke om Wangari Maathais organisation och hur den grundades. I stycket efter inleds sedan historien om Wangari Maathais liv, och efter några stycken återkommer texten till organisationen och hur den

grundades. Det kan potentiellt vara förvirrande för läsaren att informationen om organisationen kommer två gånger på detta sätt. Ur ett klarspråkligt perspektiv hade det varit mer enhetligt och lättare för läsaren att ta till sig innehållet i Text 3 om det löpte i tematisk ordning med ett innehållsligt tema per stycke, som i Text 1 och Text 2.

Den lexikogrammatiska analysen menar dock att samtliga tre texter är väl förankrade i tid och rum, något som ju motsäger att dispositionen i Text 3 skulle förhindra det tidsrelaterade innehållet från att komma fram tillräckligt tydligt till läsaren.

#### 5.5.4. SAMBANDSMARKÖRER

I Text 1 och Text 3 måste sambandet mellan textens olika meningar bli tydligare, visar Klarspråkstestet. Utan bindeord som *därför*, *men* och *eftersom* finns det risk att texten brister i flyt och uppfattas som styltig och stel. Eftersom texterna befinner sig i en lärobokskontext är det möjligt att skribenten i detta fall har fokuserat mer på att förmedla innehållet i texten än att låta texten ha flyt. Det är dock viktigt att en text som förbereder elever på möten med texter ute i samhället innehåller bindeord, så att eleven lär sig att det är så en välfungerande text ser ut. Reichenberg (2000: 51) säger dessutom att förståelsen för en lärobokstext blir högre om referensbindningarna i texten är identiska, något som är tillämpligt i lärobokstexter för sfi.

#### 5.5.5. INVERSION

Om samtliga texter skulle vara uppbyggda enligt klarspråksnormen så skulle meningsbyggnaden i samtliga texter som de ser ut i nuläget behöva ses över: en klarspråklig mening presenterar det viktigaste först, så att huvudbudskapet i meningen tydligt framträder. Vidare ska man ur ett klarspråksperspektiv undvika att låta samma mening innehålla alltför mycket information, såsom många av meningarna i Text 1 gör. Det gör att meningarna lätt blir krångliga att läsa (Institutet för språk och folkminnen 2015). Forskning gällande språkinlärning hos förstaspråksinlärare visar att förståelsen för en text ökar betydligt om redan känd information får stå på temaplatsen i meningen, medan ny information hamnar på remaplatsen. Dessutom ökar förståelsen även av att viktig, implicit information istället görs explicit (Reichenberg 2000: 51).

En del av ovanstående språkdrag inkluderar att formulera meningarna i texten med en ordföljd som är lätt att hänga med i. Merparten av meningarna i de tre texterna inleds med subjektet och är därmed formulerade med subjektet före det finita verbet. Detta kallas rak ordföljd (Källström 2012: 136) och är ur ett klarspråksperspektiv den ordföljd som är lättast

att läsa och förstå (Källström 2012: 137). Därmed följer texterna till viss del råden om hur meningar bör vara uppbyggda för att på bästa sätt förstås. Några av meningarna avviker dock från denna raka SVO-ordföljd (Subjekt Verb Objekt). I meningen *Där sitter hon fortfarande* har exempelvis rumsadverbialet *där* topikaliserats, för att framhäva att det är just *där* hon sitter. En sådan konstruktion, där ordningsföljden mellan subjektet och det finita verbet skiljer sig från meningar med rak ordföljd, och det finita verbet står före subjektet, kallas för inversion. Att topikalisera andra led än subjektet är ett effektivt sätt att framhäva särskilda aspekter av meningens innehåll (Abrahamsson 2009: 68). En mening där ordföljden är raka motsatsen till SVO är *"Tid är pengar", säger man ofta i Sverige*. Där är *"Tid är pengar"* objekt, och skribenten vill framhäva citatet som det viktiga i satsen. Med rak ordföljd hade ordföljden blivit *I Sverige säger man ofta "tid är pengar"*. Istället följer meningen *"Tid är pengar, säger man ofta i Sverige"* alltså en OVS-ordföljd (Objekt Verb Subjekt).

Strömquist (1995: 25) framhäver att läroboksspråket lägger en viktig grund för elevens framtida språkbruk. Med detta i åtanke är det viktigt att en lärobokstext innehåller formuleringar som eleven kommer att träffa på i sakprosatekst ute i samhället efter att utbildningen är avslutad, så att eleven förstår även sådana formuleringar som inte tillhör de allra enklaste. Sådana här inversionspräglade meningar är exempel på sådana formuleringar: i stort sett varje text som produceras, oavsett om den kategoriseras som sakprosa eller något annat, innehåller inversion. Även om det hade varit mer klarspråkligt om varje mening i lärobokstexterna hade följt den raka ordföljden, hade eleven alltså inte i längden främjats av detta upplägg. Om sfi-eleven bara möter traditionell SVO-ordföljd i klarspråklig anda under sin utbildning kommer hen inte att vara fullt utrustad att ta sig an verklighetens inversionsfyllda sakprosatekster. Därför är detta en punkt där lärobokstexten, i enlighet med Strömquists påstående, gör bäst i att frånga klarspråkliga råd och låta texten innehålla olika, i sakprosatekst vanligt förekommande formuleringar – allt för att på bästa sätt förbereda sfi-eleven på samhällets sakprosatekster, eftersom utbildningens mål är att den färdiga eleven ska kunna läsa och förstå sådana.

Lärobokstexterna som jag har undersökt verkar sammanfattningsvis uppfylla många av de kriterier på klarspråk som Klarspråkstestet rekommenderar för texterna. Vidare uppfyller de även många av rekommendationerna från Reichenberg (2000) och Strömquist (1995) ger. På de ställen där råden och rekommendationerna inte stämmer överens med texternas uppbyggnad är anledningen oftast att texterna är just lärobokstexter och att de är utformade för att lära eleven om de sätt som texter kan vara utformade på. Om de hade följt



klarspråksreglerna och rekommendationerna slaviskt hade eleverna inte varit förberedda på att läsa texter ute i samhället som inte är klarspråksanpassade.

## 5.6. LÄROBOKSTEXTENS UTVECKLING

Strömquist (1995: 26) menar att lärobokstextens utveckling går i linje med övrig sakprosas utveckling, vilket innebär att lärobokstexter får allt enklare och mindre varierad syntax. Detta kan förmodligen delvis förklaras med att klarspråk, som ju förespråkar ett enklare och mer begripligt språk, får allt större inverkan på sakprosatexter i samhället.

Denna utveckling mot ett enklare språk i läroböcker märks på samtliga texter som jag har undersökt i mitt examensarbete: Text 1 är från 2005, Text 2 från 2010 och Text 3 från 2015. Det innebär att det har gått, tio, femton respektive tjugo år sedan Strömquists bok gavs ut när dessa texter trycktes. Eftersom alla tre texter klassades som verbala, allmänna och konkreta i den lexikogrammatiska analysen tyder det på att de alltså inte präglas av den nominala, opersonliga stil som Strömquist beskriver som kännetecknande för lärobokstext. I Text 2 används bisatser sparsamt precis som Strömquist beskriver, medan Text 3 innehåller många bisatser och därmed inte kan sägas passa in på samma beskrivning. Utvecklingen mot en enklare syntax än den som Strömquist beskriver för lärobokstext behöver hos de tre texter jag har undersökt inte bara bero på en generell klarspråksprägel på sakprosans utveckling. I de tre texternas fall skulle den enklare syntaxen även kunna bero på det faktum att de är anpassade för andraspråksinlärare och deras förmodade kunskapsnivå, eller att texterna helt enkelt är producerade mer nyligen än de texter som har varit föremål för Strömquists undersökningar.

### 5.6.1. DE TRE TEXTERNA I RELATION TILL LÄROBOKSUTFORMNING

Efter att ha gjort en lexikogrammatisk analys av de tre texterna och undersökt deras klarspråklighet i Klarspråkstestet går det att konstatera att de uppfyller Strömquists kriterier på hur lärobokstext ska se ut till viss del. Språket ligger i samtliga texter på en nivå som lämpar sig väl för elever på D-nivån inom sfi-utbildningen: de innehåller en del mer komplicerade, fackspecifika ord, vars betydelse framgår genom förklaringar eller kontext. Meningsuppbyggnaden varierar med inversion och frångår därmed rak ordföljd, något som skiljer sig från Klarspråkstestets rekommendationer men rekommenderas i lärobokstext – eleven lär sig förstå annan ordföljd än den raka och är därmed förberedd på de texter som hen kommer att möta i samhället. Text 2 har enligt både Klarspråkstestets och Strömquists kriterier tillfredsställande textbindning och disposition. Enligt Klarspråkstestet bör både Text

2 och Text 3 förses med underrubriker. Strömquist (1995: 29) pratar dock om ”effektiva rubriker”, vilket jag tolkar som rubriker som finns i texten för att göra den mer lättförståelig. Som redan redogjorts för behöver Text 2 och Text 3 inga underrubriker på grund av sin luftiga disposition och sin ringa längd, och därmed menar jag att de följer Strömquists kriterier om effektiva rubriker. Många av de kriterier som Strömquist beskriver som optimala för en lärobokstext stämmer alltså överens med de tre texterna jag undersökt.

Lärobokstext brister ofta i fråga om logiskt sammanhang och klarhet. Styckena i lärobokstext saknar ofta logiskt samband sinsemellan (Westman 1974 i Strömquist 1995: 29) och textbindningen kan ofta förbättras (Melin 1992 i Strömquist 1995: 29). Ekvall (1992 i Strömquist 1995: 29) menar att även rubrikbruk, ordningsföljd och styckeindelningar brister i funktion, vilket leder till att lärobokstexten ofta består av lösryckta fakta utan tydliga sammanhang. Här är alla tre texterna som jag har undersökt drabbade på någon punkt: Text 3 ska enligt Klarspråkstestet förbättra sin innehållsliga disposition tillsammans med textbindningen. Textbindningen måste även förbättras i Text 1.

Det finns även många av de punkter som Strömquist beskriver som mindre bra i en lärobokstext som stämmer överens med de tre texterna: styckeindelningen brister bland annat på sina ställen i Text 3 och textbindningen är bristfällig i Text 1 och Text 3. Strömquist beskriver med andra ord de tre lärobokstexterna mycket träffande, både vad gäller deras brister och deras fördelar.

## 6. DISKUSSION OCH SLUTSATSER

### 6.1. DISKUSSION

#### 6.1.1. DE TRE TEXTERNA OCH KLARSPRÅK

Många drag i de tre texter jag har undersökt följer klarspråkliga regler: texterna är mestadels tydligt disponerade med frekvent, fungerande styckeindelning. Inte alltför många svåra ord används, och de som finns förklaras eller har en betydelse som framgår av kontexten. Det finns dock även drag hos alla tre texterna som avviker från klarspråksreglerna: två av texterna saknar exempelvis underrubriker och samtliga texter innehåller långa, informationstäta meningar. De avvikelser från klarspråksreglerna som finns i texterna följer i vissa fall istället regler som Strömquist nämner som viktiga i lärobokstext – förekomsten av inversion i samtliga texter är exempel på ett sådant fall. Faktumet att texterna jag har undersökt avviker från klarspråksreglerna på vissa punkter till förmån för regler om läroboksutformning menar jag är logisk och rimlig: om lärobokstext följde klarspråksreglerna slaviskt skulle texterna visserligen bli lätta för eleven att förstå och ta till sig. De skulle däremot inte förbereda eleven för att förstå texter som finns ute i samhället.

Även om det finns en Språklag (2009 Sveriges riksdag) som samtliga myndigheter i Sverige ska följa i sina texter, gör alla myndigheter tyvärr inte det. Jag menar därför att det egentligen inte räcker att en sfi-elev efter avslutad sfi-undervisning kan läsa och förstå klarspråksanpassade myndighetstexter – till dess att målet är uppnått med att klarspråksanpassa all myndighetstext måste en sfi-elev även förberedas för att kunna läsa och förstå myndighetstext som inte är klarspråksanpassad. Detta påstående stärks av Strömquist (1995: 31), som menar att lärobokstextens språk ska vara sådant att det leder eleven på rätt spår. I sfi-sammanhang kan påståendet appliceras på vikten av språklig förberedelse inför interaktion med texter i det svenska samhället. Det innebär att en sfi-elev måste introduceras till formuleringar som förekommer i texter som inte är klarspråksanpassade, såväl som till de enkla formuleringar som förespråkas av Klarspråkstestet. Sådana från klarspråk avvikande språkdrag förekommer i alla tre texter som jag har undersökt, vilket alltså främjar elevens utveckling mot att problemfritt kunna röra sig språkligt i det svenska samhället. Även om klarspråk och lärobokstext alltså som beskrivet ovan är på väg att korrelera allt mer skulle ett fullständigt likställande mellan de båda inte främja elevens förberedelse inför möte med samhällets texter.

Andra drag i de tre texterna går emot både klarspråksreglerna och rekommendationerna angående hur en lärobokstext bör se ut. Däremot passar dessa textdrag in på beskrivningen av den bristande utformning som mycket lärobokstext faktiskt har. Strömquist och Reichenberg beskriver därmed i många fall på ett korrekt sätt både bristerna hos de tre undersökta texterna såväl som de ur inlärningssynpunkt föredömliga aspekterna hos texterna.

I teoridelen beskriver jag en dissonans mellan Skolverkets mål såsom de är listade i kursplanen och såsom de beskrivs i en informerande text på Skolverkets hemsida. Oavsett vilket av påståendena som är det mest korrekta angående sfi-elevens utbildningsmål så går det att konstatera att de tre texterna jag har undersökt hjälper eleven att uppnå både målen som listas i kursplanen och målet som beskrivs i Skolverkets informerande text, genom att utveckla elevens läsförmåga med språkdrag som både följer klarspråksreglerna och drag som går emot dem.

## 6.2. SLUTSATSER

Resultatet av undersökningarna jag har gjort i detta examensarbete visar att de tre texter jag har valt från tre olika läroböcker för sfi-undervisning på D-nivå sinsemellan uppvisar många liknande drag. Även om texterna lexikogrammatiskt skiljer sig åt på punkter som huruvida meningsuppbyggnaden är hypotaktisk eller parataktisk eller hur många statiska respektive dynamiska verb som finns i texten så kan samtliga tre texter sammanfattas som verbala, allmänna och konkreta. Det visar att texterna lexikogrammatiskt är betydligt enklare formulerade än den norm som Strömquist (1995: 26) beskriver för lärobokstexter. Det stämmer i sin tur överens med Strömquists påstående att utvecklingen för lärobokstexters språkliga utformning hela tiden går mot ett enklare språk. Som Carlson (i Hyltenstam 2013: 846) säger så måste man inför utformandet av varje nytt läromedel ställa frågor angående avsändare, budskap och perspektiv (SOU 2008:109: 200). Då detta är förutsättningar även i klarspråksarbete innebär det att arbete med läroboksutformning och arbete med klarspråk är korrelerar allt mer. Det innebär i sin tur att språkkonsulter mycket väl kan komma att arbeta med utformning av läromedel, bland annat för sfi.

I fallet med de tre texter jag har analyserat är det dock svårt att avgöra om de enklare formuleringarna beror på den naturliga utveckling som Strömquist beskriver och därmed har sin grund i att texterna jag har analyserat är yngre än de som Strömquist har utgått från, eller om det beror på att texterna är anpassade för andraspråksinlärare och därmed är enklare formulerade än annan lärobokstext för att bättre möta elevens förmodade kunskapsnivå. Ett

tredje alternativ är att textens enklare utformning beror på klarspråkets inflytande på textnormen i dagens samhälle: klarspråk handlar om att formulera främst myndighetstext på ett lättillgängligt sätt så att alla människor i samhället kan läsa och förstå texterna utan svårigheter. Det är omöjligt för mig att säga vilken av dessa orsaker som ligger bakom texternas enklare utformning, men jag menar att orsaken förmodligen är en blandning av de tre ovan nämnda möjliga anledningarna.

## 6.2. SAMMANFATTNING

Sammanfattningsvis visar resultaten av den lexikogrammatiska analysen, den klarspråkliga analysen och jämförelserna med läroboksteori att de tre texterna jag har undersökt alla ligger på en lämplig språklig nivå för att utbilda elever som är i slutskedet av sin sfi-utbildning. Texterna innehåller klarspråkliga drag såväl som sådana språkliga drag som eleven måste behärska för att kunna läsa myndighetstexter och annan text i samhället. Lexikogrammatiskt ligger texterna på en nivå som ligger under den standardnivå som Strömquist (1995: 26) beskriver, men det går också i linje med den utveckling mot ett lättare språk i läroböcker som Strömquist presenterar.

## 6.3. FRAMTIDA UNDERSÖKNINGAR

De tre texter jag har undersökt är alltså utformade språkligt enklare än den språknorm som Strömquist beskriver att lärobokstext brukar följa. Med anledning av att det är svårt för mig att avgöra om orsaken till detta har sin grund i att texterna är just texter för sfi-elever och därför speciellt anpassade efter dessa mottagare, att texterna har senare produktionsår än de texter som Strömquist undersökt eller att texterna har följt den generella sakprosans utveckling mot klarspråksanpassning menar jag att en lämplig punkt för fortsatt forskning i ämnet vore att närmare undersöka vad som orsakar den enklare lärobokstextformulering som präglar sfi-läromedel. Eftersom det fortfarande finns mycket lite forskning inom fältet för vuxnas inlärning av läsning och skrivande är det viktigt att undersöka närmare vilka metoder och läromedel som fungerar bra och mindre bra i sfi-undervisningen. Ett annat intressant ämne att titta närmare på vore enligt mig vad Skolverket faktiskt anser att en färdig sfi-elev kunskapsmässigt ska ha uppnått efter avslutad utbildning, eftersom Skolverket motsäger sig själva på den punkten.

## 6.4. AVSLUTNING

De slutsatser som har framkommit i mitt examensarbete påvisar att sfi-utbildningen, trots bristande forskning om vuxnas inlärning är på väg åt rätt håll. Texterna som används i sfi-läroböcker på D-nivå hjälper eleven att språkligt förbereda sig inför att efter utbildningen kunna läsa och ta till sig innehållet i texter i det svenska samhället. Det finns emellertid fortfarande brister i texterna, så som bristande textbindning och sammanhang, att arbeta med i framtiden.

## KÄLLOR

### TRYCKTA KÄLLOR:

- Abrahamsson, Niclas (2009) *Andraspråksinläring*, Lund: Studentlitteratur.
- Ekblad, Ulrika & Söderqvist, Caroline (2015) *Språkvägen: för sfi Kurs D*, Sanoma utbildning.
- Gull, Maria m.fl. (2005) *+46 3 Kurs D*, Liber.
- Harstad, Fredrik & Hostetter Jenny (2010) *SFI-boken LÄS! Kurs C och D*, Malmö: Gleerups AB.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997) *Vägar genom texten – Handbok i brukstextanalys*, Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Källström, Roger (2012) *Svenska i kontrast*, Lund: Studentlitteratur.
- Justitiedepartementet, Regeringskansliet, (2006), *Klarspråk lönar sig – klarspråksarbete i kommuner, landsting och statliga myndigheter* (2006:10) Stockholm: Edita Sverige AB.  
<http://www.kunnat.net/sv/sakkunnigtjanster/information/klarsprak/bank/Documents/2012-12-klarsprak-lonar-sig.pdf>
- Lindgren, Maria och Svensson, Gudrun (2015) *Skrivande i skolan*, Malmö: Gleerups AB.
- Reichenberg, Monica (2000), *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*, Göteborg: Göteborgs universitet.  
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/13747> .
- Strömquist, Siv (1995) *Läroboksspråk*, Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Svenska språknämnden och Norstedts (2005) *Språkriktighetsboken*.
- Wedin, Åsa (2010) *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare*, Lund: Studentlitteratur.

### NÄTKÄLLOR:

- Utredning om en ny lärarutbildning (2008) *En hållbar lärarutbildning*. (SOU) (2008:109). Stockholm: Utbildningsdepartementet.  
<http://www.regeringen.se/contentassets/d262d32331a54278b34861c44df8dbad/en-hallbar-lararutbildning-hela-dokumentet-sou-2008109>
- Institutet för språk och folkminnen (2016) *Klarspråk*. Uppsala: Institutet för språk och folkminnen. <http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/klarsprak.html> Hämtat 2016-06-05.

Institutet för språk och folkminnen (2015) *Klarspråkstestet: test av rapporter*. Uppsala:

Institutet för språk och folkminnen.

<http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/klarsprak/att-skriva-klarsprak/klarsprakstestet.html>

Nord, Andreas (2011) *Att göra någon annans text tydlig. Förutsättningar och språkideal vid språkbearbetning av myndighetstext* Uppsala universitet: Institutionen för nordiska språk.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:578975/FULLTEXT01.pdf>

*Språklag* (2009:600) Stockholm: Kulturdepartementet.

Skolverket (2009) *Statens skolverks författningskällor (SKOLFS)* (2009:2). Stockholm.

[http://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D1491](http://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D1491)

Skolverket (2012) *Utbildning i svenska för invandrare – kursplan och kommentarer*,

Stockholm. [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2939.pdf%3Fk%3D2939](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2939.pdf%3Fk%3D2939)

Skolverket (2015) *Utbildning i svenska för invandrare*. Stockholm.

<http://www.skolverket.se/skolformer/vuxenutbildning/utbildning-i-svenska-for-invandrare>  
Hämtat 2016-06-05.

## MUNTliga Källor:

Ahola, Jenny, sfi-lärare på Astar i Malmö.



# BILAGA 1

Text 1, ur +46 3 Kurs D från 2005 av Maria Gull m.fl.

just motivet: hem-  
människor, ett  
som på bilden till  
böcker ligger  
någon håller på att

m gärna vill att

hem och heminred-  
erige går cirka en  
edan maten bara  
lär förhållandena är  
at men bara 14 %

g för andra. Genom  
ar sin personlighet.  
bjuda hem en helt  
; och sitt hem innan

arkitekturen. Funk-  
e ville bygga ljusa,  
ov. Husen och rum-  
a att titta på.  
och samhällsplane-  
alistiska arkitekterna  
okratiska partiet.  
sen, som ofta bodde  
ldades för att ordna  
a bostäder med

## Religionen

Sverige blev ett kristet, katolskt land på 1000-talet. På 1500-talet protesterade en tysk munk mot den katolska kyrkans makt. Han hette Martin Luther, och hans tankar blev grunden för den protestantiska tron, som snabbt spreds till Sverige. 1523 bestämde den svenske kungen Gustav Vasa att Sverige skulle bli protestantiskt.

Luther menade att Bibeln måste få större betydelse. Därför var det viktigt att varje människa kunde läsa och förstå Bibeln. Luther ville också att gudstjänsterna skulle vara på landets eget språk istället för på latin. Genom att läsa Guds ord i Bibeln och genom den personliga tron kan en människa närma sig Gud. Det behövs alltså inga mellanhänder, t.ex. präster eller helgon, mellan Gud och människorna.

Många av Luthers idéer finns kvar både i kyrklig verksamhet och i samhället. Idag finns drygt 58 miljoner lutheraner i världen. Svenska kyrkan har 7,1 miljoner medlemmar.

## Religionsfrihet

Sedan 1951 har vi religionsfrihet i Sverige. Det betyder att man får tro på vilken religion man vill. Man behöver heller inte ha någon religion alls, om man inte vill. Religionsundervisningen i skolorna får heller inte framhålla någon religion framför de andra. Undervisningen ska förklara olika religioner på ett rättvist sätt för att öka förståelsen och toleransen mellan människor.

Den svenska religionsfriheten betyder att man får *tro* på vad man vill, inte att man får *göra* vad man vill. I Sverige skiljer man alltså mellan tro och handling. Man måste följa de svenska lagarna, även om de strider mot ens religion. Man får t.ex. inte, av religiösa skäl, slakta djur på ett sådant sätt att det strider mot djurskyddslagen. Man får inte heller ha många hustrur eftersom detta är förbjudet i svensk lag. Det politiska systemet, med bl.a. lagarna, och religionerna är alltså helt skilda system.

## Religionen idag

Den långa historien som kristen land har påverkat och påverkar fortfarande det svenska samhället och det finns många kristna högtider och traditioner. Det är t. ex. vanligt att man gifter sig i kyrkan och döper sina barn där, men bara cirka 15 % av befolkningen går i kyrkan regelbundet.

Nuförtiden är alltså de flesta svenskar inte aktivt religiösa. Man ser religionen som en privatsak som inte bör påverka det dagliga livet, och många svenskar har svårt att förstå hur religionen kan spela en så stor roll i vardagslivet för människor med andra religioner. Man har t.ex. svårt att förstå varför någon har turban på jobbet, varför någon avbryter sitt jobb flera gånger om dagen för att be, eller varför någon bär slöja offentligt. En del människor ser sådana religiösa uttryck som ett hot mot det svenska samhällets uppfattningar om t.ex. könsroller och familj.

Samtidigt finns det, i första hand i den unga generationen, ett växande intresse för andliga frågor. En del söker sig till andra religioner än kristendomen, t.ex. buddism, eller tror på delar av en religion, t.ex. själavandring. Andra tror på astrologi, UFO:n, eller människans inre kraft. *New Age* är ett samlingsord för de nyandliga rörelserna.

## Protestantismen och synen på arbete

Protestantismen har påverkat värderingarna i samhället på olika sätt. Synen på arbete är ett exempel på detta, menar många. För de flesta svenskar är arbetet något mycket viktigt. Det visar att man gör rätt för sig, och det berättar mycket om vem man är. Det första man frågar, när man träffar en ny människa, har hittills ofta varit: "Och vad jobbar du med, då?" Idag hör man den frågan lite mera sällan eftersom allt fler människor saknar arbete.

Man skiljer också noga på fritid och arbete. På arbetstid jobbar man, på fritiden umgås man, och man är rädd om tiden. "Tid är pengar", säger man ofta i Sverige. Och man får inte "slösa med tiden", precis som man inte ska slösa med pengar. Därför är det mycket viktigt att vara effektiv och punktlig. Kommer man oförberedd eller försent till ett möte, slösar man bort den andra personens tid.

## BILAGA 2

Text 2, ur *SFI-boken LÄS! – Kurs C och D* från 2010 av Fredrik Harstad och Jenny Hostetter.

### Lal Nun hoppas på demokrati

**Lal Nun** kommer från Burma. Det är en av världens hårdaste diktaturer. Landet styrs av en militärregim som fick makten 1988.

- Vi har haft ett demokratiskt val. Det var år 1990, men militären accepterade inte att de förlorade. De ändrade vallagarna i efterhand, och parlamentet samlades aldrig. Egentligen vann Nationella demokratiska förbundet överlägset, men partiledaren Aung San Suu Kyi hamnade i husarrest. Där sitter hon fortfarande. Om det hade funnits demokrati i Burma hade hon varit president.



Enligt Lal Nun finns det ett starkt motstånd mot regimen bland Burmas befolkning.

- Under hösten 2007 var det många som protesterade och demonstrerade. Tidningar och TV-kanaler från hela världen intresserade sig för Burma i några veckor, men sedan hände ingenting. Regimen är stark. Den har tillgång till många vapen. Jag tror att vi måste få internationell hjälp om vi ska lyckas få till en förändring.

Lal Nun har vuxit upp i Kalaymyo, en stad i norra Burma. Hennes föräldrar och flera av hennes syskon bor fortfarande kvar. De tillhör en minoritet som heter chin.

- Det finns ungefär 1,5 miljoner människor som är chin. De flesta bor i Burma, men det finns några som bor i Indien också. Vårt språk liknar inte burmesiska särskilt mycket. Vi använder till exempel det latinska alfabetet, medan de andra i Burma skriver med helt andra bokstäver. Men det är burmesiska som används i skolan, så jag har fått lära mig det också.

Mellan 80 och 90 % av chin är kristna. Lal Nun har intresserat sig mycket för religionen.

- När jag bodde i Burma studerade jag religion på universitet i Kalaymyo. Jag hoppas att jag kan fortsätta med det här i Sverige. Jag har flyttat hit för att min man fick ett jobb här.

Att Lal Nun fått chansen till en bra utbildning är långt ifrån självklart. Särskilt kvinnorna i Burma är ofta lågutbildade. Många kan inte läsa och skriva.

- Eftersom det kostar att utbilda sig är det många som inte har råd att studera. Mina föräldrar är inte så rika, men de har satsat på min och mina syskons utbildning. Det är jag glad för!

### Förstår du texten?

I texten används flera namn och begrepp. Vet du vad dessa betyder?

Nationella demokratiska förbundet  
chin  
Kalaymyo

#### Faktaruta: Aung San Suu Kyi



Aung San Suu Kyi är en politiker som kämpar för demokrati i sitt hemland Burma. Hon greps av militärregimen 1989 och har suttit i husarrest i flera omgångar sedan dess. Därför kunde hon inte ta emot Nobels fredspris när hon fick det 1991.

## BILAGA 3

Text 3, ur *Språkvägen – För SFI kurs D* från 2015 av Ulrika Ekblad och Caroline Söderqvist.

rubrik

### Wangari Maathai, Nobels fredpris 2004

ingress

För hennes insatser för hållbar utveckling, demokrati och fred

En stor skog står i brand. Alla djuren flyr och betraktar lågorna som slukar deras hem. Alla, utom en kolibri. Den flyger till närmaste sjö och hämtar en droppe vatten som den släpper över elden. Sedan en droppe till, och en till. De andra djuren hånar fågeln. "Hur ska du kunna släcka elden, du som är så liten?". Men kolibrin fortsätter. "Jag gör så gott jag kan", svarar den. Sagan om kolibrin var Wangari Maathais inspiration. "Jag ska vara som kolibrin, jag ska göra det bästa jag kan".



Wangari Maathai 1940–2011 arbetade med humanitärt arbete, arbete för miljön bildtext

#### Skövling av skog

I slutet av 1970-talet grundade Wangari Maathai organisationen Green Belt Movement i protest mot den stora **avskogningen** i Kenya. Skövlingen av skog medför stora problem, inte minst för kvinnor på landsbygden, vilka är de som av tradition utför hushållsarbetet. Det blir längre att gå för att hitta **ved** och vatten, samtidigt som **jorderosionen** leder till **matbrist** och **undernäring**. Green Belt Movements svar på problemet var att plantera nya träd. Fram till idag har organisationen planerat över 40 miljoner träd.

ämnesspecifikt ordval

Mellanrubriker

#### Sambandsord

Wangari Maathai föddes i Kenya 1940. Hon hade turen att få utbilda sig, **vilket** var ovanligt för flickor på landsbygden. Hon studerade senare i USA **där** hon fullgjorde en masterutbildning i biologi. Tillbaka i Kenya blev hon den första kvinnan i landet både att doktorera och att utnämnas till professor.

sambandsord

Genom sina fältstudier blev hon medveten om de stora problemen som avskogningen medförde. 1977 fattade hon **därför** ett viktigt beslut: på Världsmiljödagen, 5 juni, planterade hon symboliskt nio träd. Det blev starten för Green Belt Movements arbete.

### **Rörelsen växer**

Organisationen blev en succé. För varje träd som överlevde längre än tre månader delades en liten ersättning ut. Tiotusentals slöt upp, framför allt kvinnor, och rörelsen spred sig till andra afrikanska länder **och** även utanför Afrikas gränser.

### **En kämpe**

Men Wangari Maathais arbete har inte enbart handlat om trädplantering. Genom sin organisation har hon tagit ställning för kvinnors rättigheter och för demokrati. Hon stoppade bland annat byggandet av en stor skyskrapa i ett grönområde i huvudstaden Nairobi och har hungerstrejkat till stöd för politiska fångar. Hon har mött motstånd och har utsatts för trakasserier och hot. Vid flera tillfällen har hon suttit i fängelse.

### **Tilldelades Nobelpriset**

2003, när Kenya fick en ny president, släpptes Maathai in i regeringen, som landets vice miljöminister. **Då** fick hon beskedet om att hon som första kvinna från Afrika tilldelats Nobels fredspris, på en dålig mobiltelefonlinje. I motiveringen framhöll den norska Nobelkommittén sambandet mellan fred och god livsmiljö och priset till Maathai är det första som betonar miljöarbetets betydelse för att förebygga konflikter och trygga säkerheten i världen.

Mellanrubriker

sambandsord