LUNDS UNIVERSITET

”Så de hör ihop”

En undersökning av textbindning i läroböcker om litteraturhistoria

Svenska, Språk- och litteraturcentrum
Handledare: Sanna Skärlund
Datum: 2018-05-31

Namn på författare: Erika Bengtsson
Språkkonsultprogrammet
SVEK63 Examensarbete

Sammandrag

Syftet med denna uppsats är att undersöka textbindningen i avsnitt om litteraturhistoria i läroböckerna *Svenska för dig. Litteraturhistoria* (Ring, 2014), *Kontakt. Huvudbok 2* (Bergsten, 2014) och *Svenskan 9* (Andersson m. fl. 2016). Avsiktet är att se om referensbindningen, den tematiska bindningen och konnektivbindningen kan göras starkare/tydligare. Stark textbindning i läroböcker har enligt studier av bland andra Melin (1992) och Reichenberg (2000) visat sig ha stor betydelse för läsbarheten och gynnar eleverna som ska läsa texterna. Metoden för undersökningen i denna uppsats är textanalys enligt Hellspong och Ledins (1997) och delvis Nyströms (2001) modell. Resultatet visar att textbindningen i de undersökta läroböckerna kan förtydligas/förstärkas på vissa ställen i materialet, men att inga större förändringar krävs. Men bland annat skulle de litterära epokerna kunna hänvisas till oftare i texterna, nya personer skulle kunna introduceras med hjälp av så kallad presenteringskonstruktion, och orsakssamband borde förtydligas med hjälp av fler sambandsmarkörer.

Innehållsförteckning

SAMMANDRAG 1
1 INLEDNING 3
2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR 4
3 BAKGRUND 5
3.1 Begreppet läsbarhet 5
3.2 Litteraturhistoria i läroplanen för svenska 5
3.3 Läroboksförlagen och deras arbete med textbindning 6
3.3.1 Liber 6
3.3.2 Natur & Kultur 6
3.3.3 Studentlitteratur 7
4 MATERIAL 8
4.1 Motivering till urval 9
5 TEORI OCH METOD 10
5.1 Tidigare forskning 10
5.2 Textanalys enligt Hellspong och Ledin samt Nyström 11
5.3 Olika typer av textbindning 12
5.3.1 Referensbindning 12
5.3.2 Tematisk bindning 14
5.3.3 Konnektivbindning 15
5.4 Tillvägagångssätt vid analysen 16
5.4.1 Tillvägagångssätt vid analys av referensbindning 17
5.4.2 Tillvägagångssätt vid analys av tematisk bindning 18
5.4.3 Tillvägagångssätt vid analys av konnektivbindning 18
5.4.4 Eventuella felkällor 19
5.5 Metodens begränsningar 19
6 RESULTAT OCH ANALYS 21
6.1 Analys av referensbindning 21
6.1.1 Sammanfattning av referensbindningsanalys 26
6.2 Analys av tematisk bindning 26
6.2.1 Sammanfattning av analys av tematisk bindning 31
6.3 Analys av konnektivbindning 32
6.3.1 Sammanfattning av konnektivbindningsanalys 37
7 SLUTDISKUSSION 38
KÄLLOR 41
Webbsidor 41
Undersökt litteratur 42

1 Inledning

Litteraturhistoria är en obligatorisk del av svenskundervisningen för högstadieelever i grundskolan, och för godkänt betyg i svenska i slutet av högstadiet krävs av eleverna en viss förståelse för litteraturhistoriska epoker, dess verk och aktörer (Skolverket, 2016). Det säger sig självt hur viktigt det är att språket i elevernas läroböcker är läsbart. Speciellt *textbindningen*, det vill säga hur satser och meningar samspelar med varandra (Hellspong och Ledin, 1997:80), har visat sig ha stor betydelse för en texts läsbarhet (se till exempel Melin, 1992 och Reichenberg, 2000). Språkliga element som syftar till att skapa ett begripligt sammanhang är avgörande för läsarens förståelse av en text, men dessa element kan vara svåra att synliggöra (Lagerholm, 2008:222). Brister i textbindningen låter sig till exempel inte avslöjas av ett högt LIX-värde (kort för läsbarhetsindex). Att läsbart språk innebär mer än bara korta ord, meningar och stycken konstaterar Strömquist i *Läroboksspråk* (1995:7–8). Strömquist (1995:8) lyfter fram sammanhang, logiska markörer och textbindning som ledstjärnor för den som vill skriva läsbara texter, och dessa komponenter får ses som speciellt viktiga i texter som ska förmedla olika samband – till exempel historiska eller samhälls-orienterande texter. I denna uppsats undersöks med hjälp av textanalys hur textbindningen ser ut i läroböcker i litteraturhistoria för högstadieelever, med avsikt att bedöma om textbind-ningen kan bli bättre för att på så sätt öka läsbarheten. Läroböckerna som undersöks i denna uppsats är utgivna av läromedelsförlagen Liber, Natur & Kultur och Studentlitteratur. Hos dessa förlag sker framtagningen av nya läroböcker i olika utsträckning i samverkan med erfarna och ämneskunniga författare, pedagogiska granskare och redaktörer, och samtliga förlag strävar efter att skapa läromedel som är anpassade till och lättillgängliga för målgruppen. När det gäller målgruppsanpassning är Liber, Natur & Kultur och Studentlitteratur medvetna om textbindningens betydelse för läsbarheten[1]. Men hur ser det faktiskt ut i praktiken? Frågan är relevant ur en spåkkonsults perspektiv eftersom tydlig textbindning är ett till synes litet men ack så viktigt steg i arbetet med att förbättra texter. Förhoppningen är att resultatet av denna undersökning ska gynna de aktuella läromedels-förlagen genom att bidra till den fortsatta utvecklingen av deras läroböcker, antingen det handlar om att bearbeta brister eller befästa rådande arbetssätt.

[1] Suzana Löfman, projektledare på Liber. Mejlkonversation mellan den 22 mars och 11 april 2018. Martina Mellin, projektledare och förlagsredaktör på Natur & Kultur. Mejlkonversation mellan den 22 mars och 10 april 2018. Jenny Klang, läromedelsutvecklare på Studentlitteratur. Mejlkonversation mellan den 4 och 11 april 2018.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur textbindningen ser ut i läroböcker i litteraturhistoria. Utifrån resultatet och med hänvisning till tidigare forskning bedömer jag sedan om textbindningen kan förbättras för att på så sätt öka läsbarheten. Frågeställningar som ska till att uppfylla syftet är följande:

- Vilka bindningstyper förekommer i texterna?
- Skiljer sig textbindningen åt i läroböckerna?
- Kan textbindningen göras starkare/tydligare?

Texterna som analyseras är utdrag ur läroböckerna *Svenska för dig. Litteraturhistoria* (Ring, 2014) utgiven av Liber, *Kontakt. Huvudbok 2* (Bergsten, 2014) utgiven av Natur & Kultur och *Svenskan 9* (Andersson, m.fl. 2016) utgiven av Studentlitteratur. Samtliga böcker riktar sig till högstadieelever.

3 Bakgrund

I detta avsnitt beskriver jag hur jag använder begreppet *läsbarhet* i uppsatsen, samt vad läroplanen i svenska för högstadiet säger om ämnet litteraturhistoria. Avslutningsvis ger jag en kort bakgrund om läroboksförlagen Liber, Natur & Kultur och Studentlitteratur, samt en översikt över deras arbete med textbindning och läsbarhet.

3.1 Begreppet läsbarhet

Begreppet *läsbarhet* har enligt Terminologicentrum, förkortat TNC, ingen enhetlig definition, men det brukar beteckna en texts begriplighet (Terminologicentrum, 2016). Begripligt språk innebär i sin tur att:

> […] språket ska vara anpassat så att mottagaren bör kunna förstå, och att den som skriver ska tänka på läsaren när man exempelvis väljer ut vilken information en text ska innehålla, i vilken ordning innehållet ska presenteras, hur texten ska delas in i stycken och vilka rubriker som ska användas.
>
> (Språkrådet, 2011)

3.2 Litteraturhistoria i läroplanen för svenska

I läroplanen för svenska på grundskolenivå, publicerad på Skolverkets hemsida, står det att eleverna i undervisningen ska ”möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen” (Skolverket, 2016). Enligt läroplanen är mötet med skönlitteratur i olika former centralt innehåll i både lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet, men det är först i högstadiet, årskurs 7–9, som skönlitteraturens historiska och kulturella sammanhang aktualiseras. För att uppnå kunskapskraven för betyg E i slutet av årskurs 9 ska eleven kunna ”föra enkla resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman. Eleven drar då till viss del underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i” (Skolverket, 2016). Med utgångspunkt i läroplanen för svenska är det således viktigt att läroböcker som behandlar litteraturhistoria är språkligt anpassade till högstadieeleverna. Detta för att ge eleverna en så god chans som möjligt att få godkänt betyg i svenska.

3.3 Läroboksförlagen och deras arbete med textbindning

Här presenteras kortfattat de tre läroboksförlagen från vilka undersökningens material är hämtat. Jag återger även hur förlagen på ett övergripande plan arbetar med textbindning i sina läroböcker.

3.3.1 Liber

Liber grundades år 1897 och är ett av Nordens största läromedelsföretag. Förlaget ger ut läroböcker, akademisk kurslitteratur och managementlitteratur som riktar sig till hela utbildningsmarknaden. Libers syfte är att ”förädla idéer, forskning och kunskap till läromedel, kurslitteratur och managementlitteratur av högsta kvalitet” och att på så sätt bidra till ett ”demokratiskt och empatiskt samhälle” (Liber, 2018).

Liber strävar efter att göra innehållet i sina läromedel lättillgängligt för samtliga elever, och att göra språkliga val som möter eleverna på deras kognitiva och språkliga nivå (Löfman[2]). Språket ska vara lättillgängligt men inte alltför enkelt, för att eleverna också ska utveckla sin språkliga förmåga. Det är viktigt att det finns en röd tråd i texterna och att eleverna förstår sambanden, och sambandsmarkörer och tillämpning av tema-rema-principen kan bidra till att uppnå detta (Löfman, se fotnot 2).

3.3.2 Natur & Kultur

Natur & Kultur är en affärsdrivande stiftelse, och förlagets yttersta syfte är att ”genom stöd, inspiration, utbildning och bildning verka för tolerans, humanism och demokrati”. Förlaget ger ut akademisk litteratur, läromedel och allmänlitteratur bland annat i form av skönlitteratur och kokböcker. Deras läromedel är granskade, kvalitetssäkrade och utformade med hänsyn till centralt innehåll i kursplaner samt kunskapskrav (Natur & Kultur).

Hos Natur & Kultur handlar arbetet med textbindning i läromedel i grund och botten om målgruppsanpassning (Mellin[3]). Det är målgruppen som påverkar urvalet och presentationen av stoff i läroböckerna, och för att stoffet ska vara hanterligt för eleverna krävs bland annat att textbindningen fungerar både inom och mellan stycken. Det är viktigt med en struktur som lyfter fram samband av olika slag, och att textbindning på olika nivåer fungerar som stöttning för läsarna (se Mellin, fotnot 3).

---

[2]Suzana Löfman, projektledare på Liber. Mejlkonversation mellan den 22 mars och 11 april 2018.
[3] Martina Mellin, projektledare och förlagsredaktör på Natur & Kultur. Mejlkonversation mellan den 22 mars och 10 april 2018.

3.3.3 Studentlitteratur

Studentlitteratur grundades år 1963. Förlaget ger ut läroböcker och kurslitteratur för förskola, grundskola, gymnasium, universitet och högskola, samt facklitteratur och digitala informationstjänster. Deras utgivning grundar sig i principer om ”vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och målgruppsanpassade pedagogiska upplägg”, och framtagningen av produkter sker i samarbete med yrkesverksamma och företrädare för skola och universitet (Studentlitteratur).

Studentlitteratur arbetar tillsammans med sina författare med att göra sina läromedel så lättillgängliga som möjligt, både sett till innehåll och språk (Klang[4]). Vad gäller språket kan bearbetningen bland annat innebära att formulera så korta meningar som möjligt – en åtgärd som måste balanseras med att försöka behålla flyt i texten. Sambandsord kan också behöva tillföras för att underlätta för läsningen (Klang, se fotnot 4).

[4] Jenny Klang, läromedelsutvecklare på Studentlitteratur. Mejlkonversation mellan den 4 och 11 april 2018.

4 Material

Materialet i denna undersökning består av utdrag ur tre läroböcker i svenska/litteraturhistoria riktade till elever i högstadiet. Valet att undersöka just texter i litteraturhistoria för högstadie-elever bottnar dels i mitt eget intresse för litteraturämnet, dels i de krav som ställs på eleverna i läroplanen för svenska på grundskolenivå (se avsnitt 3.2). Läroböckerna jag valt utdrag ifrån är följande:

- *Svenska för dig. Litteraturhistoria* är skriven av Börje Ring och utgiven år 2014 av Liber. (Fortsättningsvis kommer jag stundvis att hänvisa till boken med enbart *Svenska för dig*). Boken är avsedd för årskurs 7–9 och inriktar sig på just litteratur. Den behandlar 100 texter från forntid till nutid, och tar även upp analyser och lässtrategier. Boken är 192 sidor lång, och sidorna 31–180 behandlar i skilda kapitel de stora litterära epokerna från forntiden och antiken till år 2000 och framåt. Sidorna jag valt ut för min analys är s. 60, 68, 69, 80, 81, 86, 87, 91 och 92. Sammanlagt har jag analyserat 9 sidor ur *Svenska för dig*, vilket motsvarar 1458 ord.
- *Kontakt. Huvudbok 2* är skriven av Tomas Bergsten och utgiven år 2014 av Natur & Kultur. (Fortsättningsvis kommer jag stundvis att hänvisa till boken med enbart *Kontakt*). *Kontakt* är en bok i svenska avsedd för elever i årskurs 7–9. Den är 247 sidor lång och behandlar bland annat olika genrer och hur man skriver inom dem, språken i Sverige samt grammatik. Sidorna 196–214 handlar om trender i litteraturen genom tiderna, från antiken till naturalismen, samt hur en del trender lever vidare i dag. Sidorna jag valt ut för analys är s. 202–205 och 210–212. Sammanlagt har jag analyserat 7 sidor ur *Kontakt,* vilket motsvarar 1484 ord.
- *Svenskan 9* är skriven av Petra Andersson, Sam Hydén och Håkan Obbel och utgiven år 2016 av Studentlitteratur. *Svenskan 9* är en del av serien *Svenskan* som är läromedel i svenska för årskurs 6–9, och bokens främsta inriktning är ny och klassisk litteratur. Den innehåller bland annat information om författare, utdrag ur romaner och andra texter, men också information om nordiska språk. Boken är 167 sidor lång och sidorna 105–129 behandlar litteraturhistoria från forntiden till efterkrigstiden. Sidorna jag har valt ut för min analys är s. 114 och 115, 118–123. Sammanlagt har jag analyserat 8 sidor ur *Svenskan 9*, vilket motsvarar 1482 ord.

4.1 Motivering till urval

Jag valde böckerna *Svenska för dig. Litteraturhistoria* (2014), *Kontakt. Huvudbok 2* (2014) och *Svenskan 9* (2016) eftersom de uppfyller de krav jag har på innehåll och målgrupp inför analysen, det vill säga de behandlar de stora litterära epokerna och riktar sig till högstadieelever. Det visade sig dock vara svårt att hitta exakt likvärdig information i alla tre läroböcker. Innehållet i de olika utdragen är snarlikt varandra; det behandlar de litterära epokerna från renässansen till realismen/naturalismen, och redogör däremellan för den historiska kontexten varvat med kända författare, böcker och kortfattade beskrivningar av dessa. Hur mycket fokus de olika avsnitten har skiljer sig dock åt mellan läroböckerna; någon nämner många fler författare, medan en annan berättar mer om hur samhället såg ut under en viss epok. Detta är anledningen till att valet av sidor ser ut som det gör. I *Svenskan 9* valde jag till exempel bort ett uppslag om klassicismen, eftersom denna period inte nämns alls i *Kontakt* och bara lite grann i *Svenska för dig*. Valet av sidor ur *Svenska för dig* är det som ser mest udda ut; jag har här valt bort en del sidor och avsnitt som handlar om enbart specifika författare och beskrivningar och analyser av deras verk. Detta för att kunna fokusera på beskrivningarna av de litterära epokerna och för att få en någorlunda likvärdig mängd text från de olika läroböckerna.

5 Teori och metod

I detta avsnitt berättar jag först om tidigare forskning om textbindning i läroböcker. Sedan redogör jag för vad textbindning innebär och vilka olika typer som finns. Avslutningsvis berättar jag om hur jag gått tillväga för att analysera textbindningen i mitt material samt vilka begränsningar metoden innebär.

5.1 Tidigare forskning

I antologin *Läroboksspråk* från år 1995 (red. Strömquist) presenteras olika studier i läroboksspråk med fokus på begriplighet och textbindning. Två av dessa studier är utförda av Melander respektive Melin. I artikeln ”Läsebokssvenska, bruksprosa och begreppslighet” (1995:12) ger Melander en översikt över svensk språkforskning i pedagogiska sammanhang, och med detta som bakgrund poängterar han även läroböckernas väsentliga roll i elevernas språkliga utveckling (1995:37). Melin beskriver i artikeln ”Grafisk pyttipanna” (1995:77) en undersökning av språk och grafisk form i en samling lärobokstexter. Han drar här slutsatsen att textbindningen i läroböcker överlag inte är fullt så dålig som man antytt, men att den kan bli bättre (1995:109). Däremot menar han att läroböcker på grundskolenivå uppvisar en karaktäristisk brist på konnektivbindningar (1995:114).

I en annan studie från år 1991 undersökte Melin (1992) sanningshalten i påståendet att god textbindning förbättrar läsbarheten. Textbindande element beskrivs av Melin (1992:21) som ”det som skiljer en text med sammanhang och röd tråd från orelaterade meningar och ord”. Han bearbetade två lärobokstexter i historia, en för mellanstadieelever och en för högstadieelever, med starkare textbindning på olika nivåer, så att han fick fyra versioner av varje text: en originalversion, en version med starkare referensbindning, en med fler konnektivbindningar, och en med fler och starkare konnektiv- och referensbindningar. Sedan lät Melin olika elever vid olika tillfällen antingen läsa texterna för att se hur lång tid det tog, eller läsa texterna och sedan svara på innehållsfrågor. Resultatet i undersökningen visar precis det Melin och många andra förväntat sig, nämligen att fler och starkare textbindningar sänker elevernas lästid samtidigt som det gynnar deras minne av innehållet. Förändringarna, och då framför allt den starkare referensbindningen, visade sig vara särskilt gynnsamma för högstadieeleverna. Melin förklarar detta med att dessa elever kommit längre i utvecklingen av läsprocessen och att de i tolkningsarbetet därför drar mer nytta av ledtrådarna som textbindningen innebär.

Reichenberg undersökte i avhandlingen *Röst och kausalitet i lärobokstexter* (2000) hur de språkliga variablerna kausalitet och röst påverkar läsförståelsen hos elever i årskurs 7 i svensk grundskola. Som uttryck för kausalitet räknar Reichenberg olika former av konnektivbindningar, till exempel ord som *därför, eftersom* och *även om*. Begreppet röst är mer omfattande, men här ryms bland annat direkt tilltal, aktiva verb och anföringar. Hälften av Reichenbergs drygt 800 informanter hade svenska som förstaspråk, och den andra hälften hade svenska som andraspråk. Informanterna fick vid två olika tillfällen läsa en av fyra olika versioner av en text: en originaltext hämtad direkt ur en lärobok, två versioner där originaltexten bearbetats med de språkliga variablerna röst respektive kausalitet, och en version där originaltexten bearbetats med både röst och kausalitet. De två originaltexterna var hämtade ur läroböcker i historia och samhällskunskap, och informanterna fick alltså vid två olika tillfällen läsa en version i varje ämne. Efter att informanterna läst texten undersöktes deras förståelse av den genom att de fick svara på olika typer av frågor där svaren var mer eller mindre synliga i texten. Resultatet i Reichenbergs avhandling visar att läsförståelsen hos eleverna gynnas av att texterna bearbetats med röst och kausalitet. Speciellt förbättras läsförståelsen hos de elever som hade svenska som andraspråk. Slutsatser Reichenberg drar av studien, och som redovisas i artikeln ”Rösten i läroboken” (Reichenberg, 2001), är att läsbarheten i läroböcker kan och bör förbättras genom att tillföra variablerna röst och kausalitet. Hon menar vidare att det inte handlar om att förenkla innehållet utan snarare om att ”förtydliga komplexa sammanhang och att närma texten till läsaren” (2001:29).

5.2 Textanalys enligt Hellspong och Ledin samt Nyström

I denna undersökning används Hellspong och Ledins (1997) verktyg för textanalys av brukstexter. Författarna presenterar en modell som syftar till att ge en bild av texters uppbyggnad, med utgångspunkt i att texter är mycket komplexa enheter bestående av flera olika nivåer, delar och mönster (1997:41). Modellen tar upp tre sidor med olika analysingångar hos en text: den textuella strukturen – formen, den ideationella strukturen – innehållet, och den interpersonella strukturen – relationen (1997:44). Textanalysen i min undersökning behandlar materialets textuella struktur, det vill säga formen. Jag undersöker här materialets textbindning, närmare bestämt dess *referensbindning*, *tematiska bindning* och *konnektivbindning*, och i analysen låter jag mig vägledas av några av de frågor Hellspong och Ledin (1997:113–114) lägger fram som förslag vid textbindningsanalys.

Utöver Hellspong och Ledins bok (1997) har jag även visst stöd i min analys av Nyströms (2001) bok om textbindning. Nyströms och Hellspong och Ledins (1997)

analysmodeller liknar i stort varandra, men Nyström går djupare i textbindningsanalysen än Hellspong och Ledin, och hon presenterar dessutom redskap för hur materialet kan segmenteras, samt exempel och uppställningar på hur olika bindningar kan kvantifieras. Jag använder därför Nyströms modell för att segmentera mitt material och kvantifiera delar av mitt resultat. Men vid själva identifieringen och sorteringen av textbindningarna förhåller jag mig främst till Hellspong och Ledin och deras termer, då en fullskalig analys enligt Nyströms modell skulle bli alltför omfattande för denna uppsats.

5.3 Olika typer av textbindning

Textbindning beskrivs av Lagerholm (2008:147) som en språklig struktur som gör att meningarna i en text binds samman och bildar en enhet. För att en text ska fungera måste läsaren förstå hur informationen flyter fram genom dess olika delar, och för att åstadkomma detta bör en skribent dels markera given respektive ny information i en mening, dels tydliggöra de logiska sambanden mellan olika led, och dels visa var de referenter skribenten för in i en mening tar vägen i nästa (Hellspong och Ledin, 1997:80–81). Mot bakgrund av detta brukar textbindning delas in i tre grupper som opererar på olika nivåer: referensbindning, tematisk bindning och konnektivbindning (Hellspong och Ledin, 1997:81). Här nedan redogör jag för var och en av dem. Hellspong och Ledin (1997:93–96) tar utöver dessa tre typer av textbindningar också upp *retorisk bindning*. Den innebär sammanhang som bygger på stilfigurer, till exempel anafor och allitteration. Den retoriska bindningen är således vanligast förekommande i texter med estetiska kvaliteter och kommer därför inte att behandlas vidare i denna uppsats.

5.3.1 Referensbindning

Nyström (2001:35) beskriver referensbindning som den allra viktigaste bindnings-mekanismen i en text. Bindningen bygger på att vissa ord eller företeelser – det vill säga textens *referenter* – återkommer i en text (Hellspong och Ledin, 1997:81). I exempel (1) är en referensbindning mellan två ord understruken:

(1) Gudarnas, *asarnas*, hemvist kallades Asgård och där styrde <u>Oden. Han</u> var far till de övriga tolv asagudarna. (Bergsten, *Kontakt. Huvudbok 2*, 2014:201).

I den första meningen i exempel (1) presenteras Oden som referent, och i den andra meningen omnämns han igen, men denna gång med pronomenet *han*. Detta skapar ett tydligt samband

mellan meningarna. Viktigt att poängtera är att det är ordens syftning som skapar referensbindningen och inte dess betydelse (Hellspong och Ledin, 1997:81). Orden *religionen* och *asatron* har till exempel inte samma betydelse, men i en text kan de syfta på samma företeelse och därför ingå i en referensbindning.

Ledfamiljer och sambandsled

Begrepp som hör ihop i en text bildar *ledfamiljer*, och varje del i ledfamiljen kallas för *sambandsled* (Hellspong och Ledin, 1997:82). I exempel (1) bildar alltså Oden, som är den ursprungliga referenten, en ledfamilj med sambandsleden *Oden* och *han*. Ett till tänkbart sambandsled i denna ledfamilj skulle kunna vara *asagudarnas kung*. Men det finns ännu ett exempel på en ledfamilj i exempel (1), nämligen ledfamiljen *Asagudar*, med sambandsleden *Gudarnas, asarnas* och *asagudarna*. Det är möjligt att även betrakta *Oden* som ett sambandsled i denna ledfamilj, eftersom han kan betraktas som en hyponym till asagudar. På detta sätt kan ledfamiljer grupperas på olika sätt, beroende på vilken form av referensbindning som kopplar ihop dem. Dessa former beskrivs nedan.

Tre former av referensbindning

Referensbindning kan ta sig olika uttryck, och Hellspong och Ledin (1997:84) urskiljer tre huvudsakliga undergrupper: *identitet, delidentitet* och *association*.

Identitetsbindning bygger på att en och samma referent upprepas genom texten, antingen ordagrant eller med viss variation i formen (Hellspong och Ledin, 1997:82–83). Den markerade bindningen i exempel (1) är ett exempel på identitetsbindning eftersom *han* och *Oden* syftar på exakt samma referent men med olika språkliga uttryck. Enligt Hellspong och Ledin (1997:84) är identitetsbindning den starkaste formen av referensbindning.

Referensbindning genom delidentitet bygger på att en och samma referent bara delvis kommer tillbaka (Hellspong och Ledin, 1997:83). I exempel (1) bygger till exempel bindningen mellan *asagudarna* och *Oden* på delidentitet, då den senare individen ingår i den förra gruppen. Men Hellspong och Ledin (1997:83) menar att den enklaste formen av delidentitet inte handlar om den här typen av över- och underordning. I många fall är antalet potentiella delidentitesbindningar så stort att de kan uppfattas och kategoriseras på olika sätt. Begreppen *asatro, nordisk mytologi, Asgård, Yggdrasil, Oden* och *vikingatid* är till exempel alla förbundna med varandra genom delidentitet av olika slag, och olika personer kan välja att gruppera ledfamiljerna på olika sätt.

Referensbindning genom association bygger på ett allmänt associativt samband mellan sambandsleden, och det är den svagaste formen av referensbindning (Hellspong och Ledin,

1997:84). Hellspong och Ledin (1997:84) menar att språkbrukare knyter samman referenter av olika slag i en text och därigenom själva skapar betydelsefulla mönster i bindningen. Nyström (2001:47) formulerar det som att denna bindning bygger på läsarens förmåga att skapa ett sammanhang i texten, snarare än ett släktskap synligt i språksystemet.

Både Hellspong och Ledin (1997) och Nyström (2001) delar upp bindningarna identitet, delidentitet och association i ytterligare undergrupper. I denna uppsats kommer jag dock att endast förhålla mig till de tre huvudsakliga undergrupperna.

5.3.2 Tematisk bindning

Tematisk bindning innebär att ett sammanhang skapas genom att det som knyter bakåt i en text växlar med det som pekar framåt; *temat*, utgångspunkten i en sats, ska växla med *remat,* det nya som uppmärksammas (Hellspong och Ledin, 1997:84–85). För att en text ska hänga ihop krävs det nämligen en överskådlig ordning av referenter, att det nya bygger på det gamla och det okända på det läsaren redan vet. Detta brukar kallas tema-rema-principen (1997:84–85). Grammatiskt sett är det typiska temat ett subjekt i form av en nominalfras som står i bestämd form på fundamentsplats. Remat brukar däremot stå till höger i en sats, i obestämd form, och det kan vara ett substantiv, såväl som ett verb eller adverb (1997:85). Nyström (2001:88) menar att gränsen mellan mellan tema och rema nästan alltid går precis före det finita verbet, eller före den första nominalfrasen med ny referent efter det finita verbet.

Tre former av tematisk bindning

Hur tema och rema presenteras varierar, och nedan redogörs kortfattat för tre av de vanligaste formerna av tematisk bindning: *temaupprepning, temaprogression* och *presentering.*

Den enklaste formen av tematisk bindning kallas temaupprepning och innebär att sammanhang skapas genom att ett tema upprepas i på varandra följande meningar (Hellspong och Ledin, 1997:86). Exempel på detta finns understruket i exempel (2):

(2) <u>Karin Boye (1900–1941)</u> är poeten som väcker känslor. <u>Hon</u> debuterade 1924 med diktsamlingen moln. (Ring, *Svenska för dig. Litteraturhistoria,* 2014:125)

En annan vanlig form av tematisk bindning är temaprogression. Den innebär att ett led som i en sats presenteras som rema övergår till att vara tema i nästa sats, vilket blir särskilt tydligt om progressionen samtidigt innebär en växling från obestämd form till bestämd form (Hellspong och Ledin, 1997:86). Exempel på temaprogression finns i exempel (3) där Joyces bok utgör rema i den första satsen och tema i den andra:

(3) Irländaren James Joyce skrev en roman på över 800 sidor. Den heter *Odysseus* [...]. (Andersson, m.fl. *Svenskan 9,* 2016:127)

Den sista typen av tematisk bindning som tas upp i denna uppsats är presentering, som kan användas för att signalera ny information. Konstruktionen kan enligt Hellspong och Ledin (1997:86) varieras efter mönstret ”det är/står/ligger en X”, som i exempel (4), där den nya informationen, remat, är understruken:

(4) Det har under skilda tidsperioder funnits olika “trender” i litteraturen [...]. (Bergsten, *Kontakt. Huvudbok 2,* 2014:198)

5.3.3 Konnektivbindning

Konnektivbindning markerar det logiska sammanhanget mellan två satser. Till skillnad från referens- och tematisk bindning handlar konnektivbindning inte om förbindelsen mellan referenter, utan snarare om den mellan fakta eller omständigheter. Sambandet markeras med språkliga markörer som kallas *konnektiver* (Hellspong och Ledin, 1997:88). Hellspong och Ledin (1997:88) menar att konnektiverna kan utgöras av många olika typer av ord, framför allt adverb men även subjunktioner, konjunktioner och en del verb, till exempel *orsakar* och *medför*.

Fyra former av konnektivbindning

Hellspong och Ledin (1997:88) och Nyström (2001:100–103) delar in konnektivbindningar i fyra olika huvudgrupper: *additiv, temporal, adversativ* (*komparativ* hos Nyström) och *kausal*.

Additiv konnektivbindning innebär kort sagt tillägg. Dessa bindningar är generellt svaga eftersom de inte säger mer än att det som sägs i en sats hänger ihop med det som sagts i den tidigare (Hellspong och Ledin, 1997:88). Vanliga additiva konnektiver är orden *och, eller, också* och *dessutom* (Nyström, 2001:101).

Temporal konnektivbindning markerar tidsrelationer. Även dessa bindningar betraktas ofta som svaga eftersom de endast anger att det är tiden som styr textens förlopp (Hellspong och Ledin, 1997:88). Orden *sedan, när, innan* och *under tiden* är exempel på temporala konnektiver (Nyström, 2001:101–102).

Adversativ konnektivbindning anger motsatsförhållanden och jämförelser. De markeras ofta med ord som *men, dock*, *trots att* och *ändå* (Hellspong och Ledin, 1997:88–89, samt Nyström 2001:102).

Kausal konnektivbindning markerar orsak, konsekvenser och villkor (Hellspong och Ledin, 1997:88–89, samt Nyström, 2001:102). Exempel på kausala konnektiver är *eftersom, därför, så att* och *om*. Kausal och adversativ bindning bidrar ofta till ett starkare sammanhang i en text än vad additiv och temporal bindning gör (Hellspong och Ledin, 1997:88).

5.4 Tillvägagångssätt vid analysen

I detta avsnitt redogör jag först grundläggande för hur jag segmenterat mitt material. Sedan går jag igenom en del val och avvägningar som gjorts i samband med analysen, samt principer för kategoriseringen som gällt för analysen av de olika typerna av textbindningar.

Som förberedelse inför textanalysen segmenterade jag mitt material i *makrosyntagmer*, och jag utgår här ifrån Nyströms användning av begreppet. Hon beskriver en makrosyntagm som en huvudsats med alla eventuella underordnade satser inkluderade (2001:34). Nyström (2001:34) rekommenderar markering av makrosyntagmer vid analys av textbindning eftersom denna uppdelning är mindre känslig för skillnader mellan olika skribenters meningsuppbyggnad. Makrosyntagmer fungerar också bra att använda som måttenhet vid kvantifiering av bindningar, till exempel identisk referensbindning (id) per makrosyntagm (ms). Här nedan följer exempel på makrosyntagmer från mitt material, där makrosyntagm-erna är markerade med en siffra i övergången till en ny makrosyntagm:

(5) Slottet hemsöks på nätterna av en vålnad (18). Vålnaden visar sig vara Hamlets far (19). (Bergsten, *Kontakt. Huvudbok 2*, 2014:202)

Grafiska meningar som är ofullständiga satser och som inte är interjektioner har jag räknat som tillhörande en intilliggande makrosyntagm, vilket också Nyström (2001:34) gör. Följande exempel är också det hämtat ur mitt material:

(6) I den realistiska litteraturen skrev författarna om verkligheten på ett beskrivande sätt med många detaljer. Inte med vackra formuleringar och bildspråk som i den romantiska litteraturen (65). (Bergsten, *Kontakt. Huvudbok 2*, 2014:210)

Elliptiska konstruktioner förekommer en del i mitt material. Elliptiska konstruktioner är ofullständiga huvudsatser där subjektet eller predikatet utelämnats, oftast för att det är underförstått tack vare föregående sats. Dessa räknar både jag och Nyström (2001:34) som

delar av huvudsatser, och inte som egna makrosyntagmer. Följande exempel är alltså endast en makrosyntagm, och inom parentes har jag markerat det utelämnade subjektet:

(7) Perioden kallas renässansen och (perioden) pågick från 1400-talet till 1700-talet (3). (Bergsten, *Kontakt. Huvudbok 2*, 2014:202)

Materialet som analyseras innehåller totalt 4424 ord fördelade på 24 A4-sidor. Jag räknar ord sammanlänkade med bindestreck som ett ord: *1800-talet* och *tv-serie* räknas alltså som totalt två ord. Undantag för denna regel är dock namn, till exempel *Jean-Jacques Rousseau*, som jag räknar som totalt tre ord. Årtal räknar jag som ett ord. Jag analyserar endast själva brödtexten i utdragen, och siffran ovan är alltså exklusive rubriker och annan paratext. Jag har gjort denna avgränsning eftersom paratexten i de olika läroböckerna främst är instuderingsfrågor för eleverna, eller ordlistor och andra ofullständiga satser som är svåra att segmentera i makrosyntagmer. Rubrikerna har jag låtit bli att räkna och analysera på grund av skillnaden i ordomfång mellan de olika materialen; i en av läroböckerna snittar rubrikerna på 5–7 ord, medan de ligger på 1–3 ord i de andra två.

5.4.1 Tillvägagångssätt vid analys av referensbindning

Det är nominalfraserna som undersökts i denna analys av referensbindningen, då Hellspong och Ledin (1997:81) menar att referenter i en text oftast pekas ut av dessa. Jag har strävat efter att hålla ihop nominalfraserna, även om de är långa. Men då långa nominalfraser i sig ofta innehåller fler nominalfraser har de i vissa fall fått delas upp i mindre beståndsdelar. Ett exempel är följande fras: *kritiska texter mot kyrkan och samhället*. Den innehåller i sig tre nominalfraser, *kritiska texter, kyrkan* och *samhället,* som alla är återkommande referenter i texten, och den övergripande nominalfrasen behandlas därför i stället som tre nominalfraser. En referent markeras om den återkommer minst två gånger i texten, och därmed ger upphov till en bindning. Här har jag varit sträng i min bedömning, så att till exempel boken *Robinson Crusoe* och karaktären Robinson Crusoe betraktas som två skilda referenter. Markeringen sker endast om referensbindningen uppstår mellan makrosyntagmer och mellan satser, men inte inom en och samma sats.

De identiska bindningarna mellan referenter och deras sambandsled har jag kvantifierat för att få fram ett värde – identitetsbindning per makrosyntagm (id/ms) – som kan användas vid en jämförelse mellan de olika läroböckerna. I min referensbindningsanalys har jag valt att endast kvantifiera de identiska bindningarna eftersom dessa är relativt enkla att peka ut. När

det gäller delidentitet och association är bindningarna mer godtyckliga, och tolkningen blir således extremt subjektiv, och bindningarna ointressanta att försöka kvantifiera.

5.4.2 Tillvägagångssätt vid analys av tematisk bindning

Första steget i analysen av den tematiska bindningen var att identifiera tema och rema i varje makrosyntagm. Här har jag följt Hellspong och Ledins (1997:85) och Nyströms (2001:88) principer (se avsnitt 5.3.2). Andra steget i analysen innebar att kategorisera vilka former av tematisk bindning som finns i texten, och för att kunna göra kategoriseringen undersökte jag referenten/referenterna i varje tema och rema. Den tematiska bindningen har nämligen ett nära samspel med referensbindningen (Nyström, 2001:85). Den bedömning jag gjort av mitt materials tematiska bindningar bygger således främst på den identifiering av ledfamiljer med identiska och delidentiska bindningar jag gjorde i min referensbindningsanalys. Om ordet *romantiken* står på remaplats i en makrosyntagm, och *romantikerna* på temaplats i nästa makrosyntagm, har jag alltså bedömt att det föreligger en bindning mellan makro-syntamgerna, eftersom de två orden tillhör samma ledfamilj. I en del fall har jag har dock frångått mina ledfamiljer när jag bedömt den tematiska bindningen, då jag upplevt att det finns bindningar mellan ord eller fraser som inte tillhör samma ledfamilj.

Jag har markerat tematisk bindning endast om den förekommer mellan makro-syntagmer, och inte inom eller mellan satser. Några gånger har jag markerat bindningar mellan makrosyntagmer som inte ligger i direkt anslutning till varandra. I dessa fall handlar det om teman som nämnts tidigare i texten men som varit inaktuella ett tag och sedan återinförts. Nyström (2001:89) menar att vissa centrala referenter ständigt är aktuella i en text och därför alltid kan presenteras som tema, och därför har jag valt att, utöver första gången de förekommer, inte kategorisera sådana referenter som nya, utan som återupprepningar av tidigare teman (ÅU). Detta för att skilja dem från upprepningar i på varandra följande makrosyntagmer. Utöver att kategorisera de olika formerna av tematisk bindning – temaupprepning (U), temaprogression (P) och presentering (pres) – har jag även markerat alla nya referenter som presenteras på temats plats (N), för att få en bild av vad som förväntas vara redan känd information för läsarna. Med ny referent avser jag referenter som är helt nya för texten, eller referenter som förekommit tidigare men aldrig på temaplats.

5.4.3 Tillvägagångssätt vid analys av konnektivbindning

I min analys av texternas konnektivbindning har jag först identifierat alla konnektiver i makrosyntagmerna. För detta ändamål har jag utgått från Hellspong och Ledins (1997) och

Nyströms (2001) beskrivningar av konnektiver, och jag har markerat konjunktioner, subjunktioner och vissa adverb och verb, till exempel *bidrog.* Jag har markerat konnektiver som binder samman huvud- och bisatser och olika slags satsförkortningar, till exempel infinitivsatser. Däremot räknar jag inte konnektiver som samordnar ord eller fraser; Nyström (2001:103) menar att de inte hör hemma i en konnektivanalys. Hon menar vidare att man i analysen också kan bortse från indirekta frågesatser och bisatser som inleds med relativt pronomen och allmänt underordnade *att* (2001:109).

Konnektiverna består av 1–3 ord, exempelvis *sedan* och *av den anledningen,* men har alltså räknats som en konnektiv oavsett. I en del fall har två ord räknats som en konnektiv trots att de inte står i direkt anslutning till varandra. Exempel på detta är följande mening:

(8) Om förnuft och nytta var centralt i upplysningen så är känslan central i romantiken (67). (Ring, *Svenska för dig. Litteraturhistoria*, 2014:80)

Det understrukna *om* och *så* har jag alltså räknat som en konnektiv, eftersom jag anser att de tillsammans utgör en markör för en samband.

5.4.4 Eventuella felkällor

När jag valde vilka sidor i läroböckerna jag skulle analysera prioriterade jag som sagt att innehållet skulle behandla de litterära epokerna. Detta medförde då att jag fick välja bort ett par sidor ur läroböckerna, och vad jag inte förutsåg var hur detta skulle kunna påverka min referensbindningsanalys och analysen av den tematiska bindningen. I de bortvalda sidorna skulle det till exempel kunna förekomma referenter som påverkar mitt resultat från både referensbindningsanalysen och analysen av den tematiska bindningen. Mina analyser riskerar stundvis att bli missvisande då de inte speglar hur vissa begrepp faktiskt presenteras och används i materialet. Jag vill dock poängtera att de bortvalda sidorna allt som oftast är att betrakta som utskott från läroböckernas huvudsakliga redogörelse för epokerna, då de är mer renodlade författarporträtt och romananalyser, och rimligtvis finns således ingen uppenbar bindning mellan avsnitten.

5.5 Metodens begränsningar

En textanalys kan uppmärksamma mönster och eventuella problem i en text, men den säger ingenting om hur texten fungerar i praktiken. Jag kan alltså göra en bedömning av läsbarheten i de texter jag undersökt, men undersökning saknas ett praktiskt perspektiv – en

studie i hur eleverna faktiskt upplever texterna. Vidare är en kvalitativ textanalys av det slag som används i denna uppsats tolkande till sin karaktär (Alvehus, 2013:22). Detta faktum påverkar förstås undersökningens reliabilitet. Alvehus (2013:122–123) menar dock att kravet på upprepningsbarhet är ett orättvis mått på kvalitet hos undersökningar som innebär tolkningsarbete, eftersom forskaren själv ofrånkomligen är en aktiv del i den processen. Jag försöker ändå att stärka denna undersöknings reliabilitet genom att noggrant redogöra för min metod.

6 Resultat och analys

I detta avsnitt redogör jag för mina analyser av referensbindningen, den tematiska bindningen och konnektivbindningen, och efter varje analys följer en kort sammanfattning.

6.1 Analys av referensbindning

Här nedan ger jag först en kvantitativ redovisning för hur referensbindningen ser ut i det analyserade materialet, och därefter redogör jag för resultatet genom att belysa likheter och skillnader mellan läroböckerna.

Svenska för dig. Litteraturhistoria (Ring, 2014, Liber)

- 1458 ord
- 128 makrosyntagmer
- 146 identiska bindningar ≈ 1,14 id/ms
- 60 ledfamiljer med identisk bindning
- 23 ledfamiljer med delidentisk bindning

Kontakt. Huvudbok 2 (Bergsten, 2014, Natur & Kultur)

- 1484 ord
- 128 makrosyntagmer
- 126 identiska bindningar ≈ 0,98 id/ms
- 61 ledfamiljer med identisk bindning
- 26 ledfamiljer med delidentisk bindning

Svenskan 9 (Andersson m. fl. 2016, Studentlitteratur)

- 1482 ord
- 137 makrosyntagmer
- 121 identiska bindningar ≈ 0,88 id/ms
- 63 ledfamiljer med identisk bindning
- 26 ledfamiljer med delidentisk bindning

Som synes är det inga större skillnader mellan materialen, sett till siffrorna ovan. I varje text har jag identifierat runt 60 referenter som återkommer i texten genom identisk bindning, till exempel *adeln och kungahusen – de*. Men ledfamiljerna i samtliga texter är relativt små.

Endast 14 av de 60 referenternas ledfamiljer i *Svenska för dig* består av 4 eller fler sambandsled, och motsvarande siffor är 18 av 61 respektive 13 av 63 hos *Kontakt* och *Svenskan 9*. I *Svenskan 9* dominerar de små ledfamiljerna och hela 61 % av dem består av endast två sambandsled, det vill säga referenten återkommer bara två gånger i texten, och då generellt inom ett par makrosyntagmer. Siffran är något lägre i de andra läroböckerna, men även här är en övervägande del av ledfamiljerna små. Nyström (2001:124) menar att kortlivade ledfamiljer har ett starkt samband till styckeindelningen, då nytt stycke vanligtvis innebär nytt ämne. De korta sambandskedjorna i mitt material i förhållande till det totala antalet referenter tyder alltså på mycket stoff och snabb innehållsprogression i texterna, och detta är nog vad man kan förvänta sig i texter som behandlar 400 års historia på drygt 1000 ord.

De överlägset längsta sambandskedjorna i *Svenska för dig* och *Svenskan 9,* bestående av 22 respektive 18 sambandsled med identisk bindning, är ord med ganska allmän betydelse, nämligen *människor* och *man.* Att de längsta sambandskedjorna utgörs av ord med generisk betydelse får också ses som väntat av materialet; dessa ord används för att tala allmänt om deltagare i olika kontexter, och det är således naturligt att de ständigt är aktuella i texten, till skillnad från referenter bundna till en viss tid och situation, exempelvis författare. Enligt Nyström (2001:136) är det lätt för läsare att se mänskliga referenter och hålla dem aktuella genom en text, oavsett om avståndet mellan sambandsleden är stort. Vidare är de näst längsta sambandskedjorna i *Svenska för dig* och *Svenskan 9* ordet *vi* respektive *människor*[5]. I Natur & Kulturs *Kontakt* är förhållandet annorlunda. Referenten *människor* finns också här bland de identiska bindningarna. Den har en av textens längsta sambandsled, men i jämförelse med de andra böckerna är det kort – bara 6 sambandsled långt. Referenterna *man* och *vi* förekommer också, men de uppvisar bara en bindning vardera. Skillnaden mellan materialen kan möjligtvis bero på att förlagen har olika sätt att strukturera meningar på. Klang[6] på Studentlitteratur uppger till exempel att man försöker undvika passiva verb i lärobokstexter, och för att åstadkomma detta kan *man* få fungera som en vanlig aktör. Men eftersom jag inte undersökt verben i denna analys kan jag inte dra några slutsatser om detta. I *Kontakt* skulle det ju till exempel kunna vara så att man oftare låter substantiv eller andra pronomen än *vi* och *man* vara aktörer, snarare än att man passiverar verben. Jämfört med de andra två

[5] I analysen har jag kategoriserat ord som *människor, man, vi* och även *författare* som skilda referenter, men i några fall kan man fråga sig om det inte finns viss överlappning mellan begreppen. I en textpassage (se *Svenskan 9*, Andersson m. fl. 2014 2016:122) skulle man t. ex. kunna se att *man* används för att tala om både människor i allmänhet och specifika författare.

[6] Jenny Klang, läromedelsutvecklare på Studentlitteratur. Mejlkonversation mellan den 4 och 11 april 2018.

läroböckerna har *Kontakt* också något fler och större ledfamiljer med personreferenter, som följd av fler författar- och karaktärsporträtt.

De lite längre ledfamiljerna i samtliga läroböcker, som innehåller 4 eller fler sambandsled, består generellt av beteckningar för de litterära epokerna, författare, romankaraktärer och en del konstanter, till exempel *samhället* och *Sverige*. Rimligtvis borde dessa framträdande, starka bindningar ge en fingervisning om vad som är viktiga aspekter i texten. Ett exempel är referenten *kyrkan* som i *Svenskan 9* utgör en av de något större ledfamiljerna med 5 sambandsled, och den återkommer regelbundet från makrosyntagm 7 till 75, vilket kan härledas till att kyrkan länge var en viktig faktor i den litterära utvecklingen. Att en referent återkommer i flera skilda stycken innebär att den kan betraktas som central för texten (Nyström, 2001:63). Annars är centrala referenter i en text ofta framhävda i exempelvis rubriker (Nyström, 2001:68). I mitt material utgörs rubrikerna, med ett fåtal undantag, av namnen på de litterära epokerna, till exempel *Upplysningen*. Intressant är dock att dessa till synes viktiga referenter behandlas ytterst oregelbundet i texterna. Nedan följer tabeller över epokreferenterna och de sambandsled med identiska och delidentiska bindningar jag hittat. Siffrorna anger i vilken makrosyntagm leden förekommer:

Tabell 1. Identisk och delidentisk bindning i *Svenska för dig. Litteraturhistoria* (Ring, 2014)

Renässansen	Upplysningen	Romantiken	Realismen	Naturalismen
(15) Renässanse	(27) Upplysninge	(57) den epok so	(104) 1800-talet	(128) Denna epo
(16) Ordet renäs:	(38) Upplysninge	(58) Ordet romar	(116) denna tid	(128) en form av
(19) denna perio	(32) upplysnings	(59) romantiken	(120) en ny tid	(129) Naturalism
(25) 1500- och 1	(37) 1700-talet	(67) romantiken	(123) epoken	
	(39) den här tide	(69) romantiken	(124) Realism	
	(55) 1700-talet	(97) romantiken	(125) 1800-talet	
	(67) upplysninge	(61) romantikens	(128) en form av	
	(68) all förnuftig	(66) Romantikerr	(129) realismen	
	(35) upplysninge	(121) det romant		

Tabell 2. Identisk och delidentisk bindning i *Kontakt. Huvudbok 2* (Bergsten, 2014)

Renässansen	Upplysningen	Romantiken	Realismen	Naturalismen
(2) "efter medelti	(24) 1700-talet	(44) romantiken	(62) 1800-talet	(101) Naturalism
(3) Perioden	(29) perioden	(45) Den	(63) realismen	(102) Ordet
(6) Renässanser	(32) den här tide	(63) Romantiken	(64) realismen	(108) naturalisme
(4) Renässans	(41) upplysningst	(64) romantiken	(70) realismen	(116) Naturalism
(9) en riktig renäs	(28) Den här tide	(46) Romantikerr	(84) realismen	(103) Naturaliste
	(34) upplysningst	(47) De romantis	(65) den realistis	(104) De
	(37) en upplysnir	(49) romantikern	(101) den realisti	(107) naturalister
	(44) Mottrenden	(50) Romantiken	(103) realisterna	(115) naturalister
	(45) upplysninge	(51) De	(105) realisterna	(112) Naturalistis
		(127) den roman		(111) Naturalister
		(65) den romanti		(117) August Stri
		(125) ingen roma		(118) Den

Tabell 3. Identisk och delidentisk bindning i *Svenskan 9* (Andersson m. fl. 2016)

Renässansen	Upplysningen	Romantiken	Realismen
(1) Ordet renässa	(49) upplysninge	(81) I slutet av 17	(113) 1800-talet
(22) den här tide	(57) den här peri	(84) romantiken	(119) realismen
(30) en annan vil	(69) den typiska	(89) den här peri	
	(74) upplysningst	(92) romantikens	
	(76) den här tide	(94) tyska roman	
		(102) romantiken	
		(106) en äkta ron	
		(118) romantiken	
		(119) romantiken	

Som synes verkar *romantiken* och *upplysningen*[7] vara de populäraste referenterna att hänvisa till i samtliga läroböcker. *Renässansen* däremot omtalas inte speciellt ofta. Tabell 3 från är den som sticker ut mest. Den uppvisar stor skillnad mellan den största och minsta ledfamiljen, romantiken och realismen, trots att perioderna får lika stort utrymme i läroboken. Det skulle kunna vara problematiskt att de enligt rubrikerna viktigaste referenterna har så få

[7] Att naturalismen inte finns med i tabellen från *Svenskan 9* beror på att perioden inte fick plats i mitt urval. Det är således möjligt, och troligt, att naturalismen förekommer och att referenten *realismen* återkommer i ett avsnitt som inte täcks av mitt material.

och explicita hänvisningar i texten. Hur det som sägs i texten relaterar till epoken blir då många gånger avhängigt rubriken. Att de viktigaste referenterna återkommer är viktigt för textens sammanhang (Hellspong och Ledin, 1997:81). Majoriteten av bindningarna i uppställningarna ovan är dessutom delidentiska, vilka är något svagare än identiska bindningar (Hellspong och Ledin, 1997:84), och alltså inte uppenbara för läsare att koppla ihop. I kortare avsnitt torde detta inte innebära några problem för eleverna som läser texten, men i vissa fall är det inte entydigt vad som åsyftas. Följande utdrag ur *Svenskan 9* är ett exempel:

(9) Nu litade man istället på att vetenskapen skulle ge svar på sådana frågor, men också utveckla smarta uppfinningar (55). Utvecklingen ledde fram till franska revolutionen 1789 (56). Voltaire och Rousseau var viktiga personer under den här perioden (57). (Andersson m. fl, *Svenskan 9,* 2016:118)

I meningarna ovan är det oklart om nominalfrasen *den här perioden* i makrosyntagm (57) hänvisar till epoken upplysningen eller franska revolutionen, och det framgår inte heller av fortsättningen på vilket sätt Voltaire och Rousseau haft betydelse för någon av perioderna, utöver att de båda aktivt deltog i samhället. Jag vill alltså påstå att elevernas förståelse av sammanhanget skulle kunna förbättras genom tydligare och mer frekventa hänvisningar till de centrala referenterna – epokerna. Lagerholm (2008:223) menar att det är mycket viktigt att synonymer, hyponymer och omskrivningar kan kopplas ihop av mottagaren, och att referensbindningen riskerar, som i exempel (9), att bli oklar om man inte är uppmärksam. Synonymer och omskrivningar kan vara bra för att motverka en enformig stil, men de riskerar alltså att även leda till förvirring (Lagerholm, 2008:224). Det finns exempel från samtliga analyserade läroböcker där identitetsbindningen är mer eller mindre tydlig som följd av att referenterna inte utgörs av enkla nominalfraser, utan av hela, och ibland flera, satser. Libers *Svenska för dig* intar här en särställning med 13 referenter som består av en eller flera hela satser. Ett exempel är följande utdrag, där nominalfrasen *det här tänkandet* i makrosyntagm (54) syftar tillbaka på hela den föregående meningen:

(10) Varför skulle just de bestämma bara för att de råkade födas i en viss släkt (53)? I det här tänkandet har vi början på den demokrati med val av politiker som vi har idag (54). (Ring, *Svenska för dig. Litteraturhistoria,* 2014:69)

På grund av att den nämnda referenten i exemplet ovan utgörs av hela makrosyntagm (53) upplevs den som mer abstrakt än om den hade varit en kort nominalfras, och frågan är om inte detta försvagar bindningen och eventuellt försvårar elevernas förståelse av sammanhanget. Lagerholm (2008:223) hänvisar till Lindstedt som rekommenderar att konkret presenteras före abstrakt. *Svenska för dig* har ett bindningsvärde på 1,14 id/ms, vilket gör materialet till det bindningstätaste av de tre läroböckerna. Med det sagt är det inte nödvändigtvis så att referensbindningen är starkast i Libers lärobok, med tanke på de många gånger ganska abstrakta referenterna.

På grund av den enorma möjligheten att skapa olika associativa referensbindningar i materialet har jag valt att inte försöka mig på att ge någon överblick över dessa. Säkert är i alla fall att de förekommer i texterna. En viktig poäng med läsning i läroböckerna skulle kunna sägas vara att eleverna själva skapar ett associativt mönster av innehållet i texterna, bortom de uppenbara identiska och delidentiska bindningarna, det vill säga att de lär sig att koppla ihop begrepp som *förnuft, vetenskapstro* och *franska revolutionen* med *upplysningstiden,* och även att sätta detta i kontrast till *romantiska* kännetecken som *känsla, naturbilder* och *skräck.*

6.1.1 Sammanfattning av referensbindningsanalys

Referensbindningen i *Svenska för dig, Kontakt,* och *Svenskan 9* liknar varandra sett till värdet identisk bindning per makrosyntagm, samt antalet ledfamiljer med identiska och delidentiska bindningar. Ledfamiljerna med identisk bindning är övervägande små som följd av texttypen. I *Svenska för dig* och *Svenskan 9* sticker dock de stora ledfamiljerna *människor* och *man* ut, och dessa referenter är närvarande genom hela texten.

Jag upplever inte några större problem med bindningen i någon av texterna, men det finns utrymme för förbättring: tydligare hänvisningar och mer frekvent användning av centrala referenter skulle kunna gynna eleverna. Melins undersökning (1992) visade ju att starkare referensbindningar både minskar elevernas lästid och ökar deras hågkomst av innehållet, och att det särskilt är högstadieelever som tjänar på detta (1992:23–24).

6.2 Analys av tematisk bindning

Här presenterar jag först och främst en kvantitativ redovisning över de tematiska bindningar jag identifierat i materialet, och sedan utgår jag från den när jag redogör för resultatet.

Svenska för dig. Litteraturhistoria (Ring, 2014, Liber)

- 33 temaupprepningar (U)
- 13 återupprepningar av tema (ÅU)
- 37 temaprogressioner (P)
- 5 presenteringar (pres)
- 37 nya referenter på temaplats (N)

Kontakt. Huvudbok 2 (Bergsten, 2014, Natur & Kultur)

- 32 temaupprepningar (U)
- 17 återupprepningar av tema (ÅU)
- 34 temaprogressioner (P)
- 4 presenteringar (pres)
- 40 nya referenter på temaplats (N)

Svenskan 9 (Andersson m. fl. 2016, Studentlitteratur)

- 28 temaupprepningar (U)
- 23 återupprepningar av tema (ÅU)
- 33 temaprogressioner (P)
- 6 presenteringar (pres)
- 35 nya referenter på temaplats (N)

I analysen av den tematiska bindningen, liksom i referensbindningsanalysen, uppvisar texterna slående likheter. Temaupprepningar och temaprogressioner förekommer ungefär lika ofta i alla tre texter – runt 30 respektive 35 bindningar av vardera form per text – vilket gör dessa former av tematisk bindning till två av de vanligaste i materialet. Temaupprepningar är särskilt vanliga i avsnitten som behandlar en enskild författare eller karaktär. Exempel på temaupprepning finns i följande utdrag ur *Kontakt,* där jag strukit under temana i makro-syntagmerna:

(11) Ett av dem var John Steinbeck (71). Han föddes i södra Kalifornien och växte upp i en medelklassfamilj(72). Han började studera på universitetet, men hoppade av (73). Han arbetade sedan som lantarbetare, på en sockerfabrik och som sjukvårdare (74). (Bergsten, *Kontakt. Huvudbok 2,* 2014:210)

Pronomenet *han* i makrosyntagm (74) är alltså en upprepning av temat i makrosyntagm (73), som i syn tur är en upprepning av temat i makrosyntagm (72). Genom att på detta sätt upprepa ett och samma tema kan författaren fortsätta att tillföra ny information på remaplatsen. Den tematiska bindningen i exemplet ovan upplevs som mycket stark och tydlig, dels på grund av den täta temaupprepningen, dels på grund av att temaupprepningarna bygger på identisk referensbindning. Men täta temaupprepningar drar också ner tempot i texter (Nyström, 2001:96) och gör dem statiska (Hellspong och Ledin, 1997:87). Och visst kan exempel (11) uppfattas som aningen tjatigt. Men dessa typer av långa kedjor av täta temaupprepningar förekommer sällan i materialet. Oftast rör det sig inte om mer än en eller två temaupprepningar på rad. Det är inte heller så att temaupprepningarna alltid framstår lika tydligt som i exempel (11); många gånger bygger upprepningarna på delidentisk referens-bindning snarare än identisk. Ett exempel på detta är bindningen i följande utdrag, också det från *Kontakt,* och jag har strukit under makrosyntagmernas teman:

(12) Mary Wollstonecraft var anhängare till revolutionen och framförallt dess slagord frihet och jämlikhet (35). Hennes mest kända arbete kom ut 1792 och heter Försvar för kvinnans rättigheter (36). (Bergsten, *Kontakt. Huvudbok 2,* 2014:204)

I exemplet är *Mary Wollstonecraft* utgångspunkten i båda makrosyntagmerna, men i makro-syntagm (36) återkommer hon bara delvis som referent, i en längre nominalfras. Detta skulle kunna göra att temaupprepningen i exempel (12) inte upplevs som lika statisk som om referenten vore identisk.

Tematisk bindning genom temaprogression är den näst vanligaste bindningen i såväl *Svenska för dig* och *Kontakt* som *Svenskan 9*. Följande exempel på temaprogression kommer också från *Kontakt,* och jag har strukit under teman och fetstilat reman:

(13) Naturalistiska författare **påverkades också av framstegen inom psykologin** (112)**.** Den viktigaste personen här **var Sigmund Freud** (113). Han **menade att människan gömde obehagliga tankar och upplevelser långt ner i sitt medvetande** (114). Detta under-medvetna **skapade sedan ångest och andra problem** [...] (115). (Bergsten, *Kontakt. Huvudbok 2,* 2014:212)

I makrosyntagm (112) presenteras området *psykologi* på remaplats. Detta tematiseras i nästa makrosyntagm med ordet *här*. Remat i samma makrosyntagm, (113), är *Sigmund Freud*, som

sedan tematiseras med pronomenet *han* i nästa mening. Och på samma sätt förhåller det sig med *medvetandet*. Temaprogressioner som dessa förekommer alltså ofta i materialet, vilket, enligt Nyström (2001:90), gör en text snabb och dynamisk. Men i mitt material förekommer mycket sällan temaprogressioner så tätt som i exemplet ovan; oftast rör det sig om en eller kanske två på varandra följande temaprogressioner. Och jag vill mena att detta dämpar tempot i texterna en aning. Liksom med temaupprepningarna framstår också bindningen vid temaprogression som olika stark och tydlig beroende på hur stark referensbindningen är. I exempel (13) är referensbindningen överlag identisk och därmed framstår den tematiska bindningen som relativt tydlig. Men i exempel (14) nedan är referensbindningen närmast associativ och det är inte lika uppenbart att det är fråga om temaprogression. Jag har fetstilat remat i makrosyntagm (60) och strukit under temat i makrosyntagm (61):

(14) I det fantasifulla, det romantiska **finns självklart den rosenröda kärleken. Men också mycket skräck** (60)**.** Otäcka kyrkogårdar, hemliga borgar, mörka berg och skogar får stort utrymme i romantikens berättelser (61). (Ring, *Svenska för dig. Litteraturhistoria*, 2014:80)

Många temaprogressioner tillsammans med många nya referenter på temaplats signalerar högt tempo, menar Nyström (2001:95). Och det som är slående med mitt material är just det stora antalet nya referenter som presenteras på temaplats. Många av dessa, av dem som är substantiv, tenderar att stå i bestämd form, vilket ett kännetecken för ett tema (Hellspong och Ledin, 1997:85) Men nya referenter som dessa riskerar att stänga ute läsare från texten (Nyström, 2001:87). Den bestämda formen signalerar ju att läsaren bör känna till det som omtalas (2001:87). Och endast ett fåtal presenteringskonstruktioner används i mitt material för att i stället skjuta den nya informationen till remaplats. Trots allt detta är det ändå oftast oproblematisk att läroböckerna introducerar nya referenter på temaplats. De flesta av dem är nämligen bekanta för läsarna sedan tidigare, på ett eller annat sätt, till exempel *städerna*, *skolgången* och *naturen*. Några av orden är har också nämnts tidigare i materialet, men då på remaplats. Dessa begrepp är alltså inte helt och hållet nya för läsarna och därför är det rimligt att anta att de sällan försämrar texternas läsbarhet – såvida avståndet mellan orden inte är så stort att referenten glöms bort. Nyström (2001:87) menar vidare att vissa begrepp alltid kan omnämnas i bestämd form på temaplats eftersom de redan är så pass allmänt kända att det är uppenbart vad som menas, eller för att de i kontexten endast har en enda referent, till exempel *solen* eller *kungen*. Sådana ord förekommer en hel del som teman i mitt material, till exempel

medeltiden, påven och namn på välkända länder. Men även allmänt kända referenter kan skapa otydlig tematisk bindning om de dyker upp i oväntade sammanhang. Följande utdrag ur *Svenskan 9* är de sista raderna på ett längre stycke om bröderna Grimm och H. C. Andersen, och trots att landet USA mest troligt är känt för eleverna, finns det ingen tydlig tematisk bindning mellan varken temat eller remat bakåt i texten:

(15) Deras arbete var viktigt eftersom det muntliga sagoberättandet höll på att dö ut (97). Nu finns sagor som *Askungen, Snövit* och *Hans och Greta* bevarade (98). Från USA kom Edgar Allan Poe som skrev skräckberättelser (99). (Andersson m. fl, *Svenskan 9,* 2016:121)

Välkända referenter kan också i vissa fall ge upphov till mer eller mindre uppenbara inferenser, som i följande exempel där det ligger på läsaren att förstå att Kina styrdes av en kejsare, att Hamlet bor i ett slott och att *mannen* i exempel (18) är mammans nya make:

(16) I Kina byggdes kinesiska muren som är 6 000 kilometer lång (41). Kejsaren ville skydda landet och inget främmande släpptes in (42). (Andersson m. fl, *Svenskan 9,* 2016:115)

(17) Hamlet är prins av Danmark och (16) han har, när pjäsen börjar, just återkommit från utlandet för att hans far kungen har dött (17). Slottet hemsöks på nätterna av en vålnad (18). (Bergsten, *Kontakt. Huvudbok 2,* 2014:203)

(18) Så gifter sig mamman (95). Mannen är stilig men opålitlig (96). (Bergsten, *Kontakt. Huvudbok 2,* 2014:211)

Människan med generisk betydelse är ytterligare ett exempel på ett begrepp som ständigt kan ta temaplats (Nyström, 2001:94), och det liksom *man, vi* och *författare* återfinns en hel del på temaplats i texterna jag undersökt. Som framgick av referensbindningsanalysen förekommer också dessa ord relativt frekvent i åtminstone två av lärobokstexterna, och vidare anser Nyström (2001:90) att det är rimligt att centrala ledfamiljer ofta placeras som tema, eftersom de har betydelse för hela textens sammanhang. Hon menar att centrala referenter alltid kan ta temaplats eftersom de ständigt är aktuella (Nyström, 2001:126). Men det uppdagades i referensbindningsanalysen att de kanske mest centrala referenterna av alla – epokerna – förekommer förhållandevis sällan i texterna, och analysen av den tematiska bindningen visar att epokerna därtill sällan utgör tema i några makrosyntagmer. Detta kan möjligtvis förklaras av att epokerna inte alltid passar så bra som subjekt i meningar. Andra centrala referenter,

som författare och deras verk, får däremot relativt ofta inta temaplatser i *Svenska för dig* och *Svenskan 9*. I dessa texter introduceras 6 av 10 respektive 11 av 35 namngivna personer på temaplats, på sättet som visas i följande två exempel:

(19) Mary Shelley (1797–1851) bodde tillfälligt tillsammans med sin man Percy Shelley (1792–1822) och vännen och poeten Byron (1788–1824) i ett hus i Schweiz (80). (Ring, *Svenska för dig. Litteraturhistoria*, 2014:86)

(20) Martin Luther hade börjat ifrågasätta katolska kyrkans makt (19). (Andersson m. fl, *Svenskan 9,* 2016:114)

Nyström (2001:87) rekommenderar dock att man inte inleder meningar med för läsaren okända personnamn. Hon menar att den konventionen är begränsad till skönlitteraturen. I exemplet ovan och i liknande fall kan den tematiska bindningen alltså upplevas som otydlig, på grund av att okända personer dyker upp som teman. Och det är rimligt att anta att många, men kanske inte alla, av de personer som tas upp i läroböckerna är okända för högstadie-eleverna – det är ju därför eleverna ska läsa om dem. I materialet från *Kontakt* däremot introduceras endast en av 21 namngivna personer på temaplats (*Hamlet* och *Fröken Julie* presenteras också på temaplats, men som pjäser).

6.2.1 Sammanfattning av analys av tematisk bindning

Inte heller den tematiska bindningen uppvisar några markanta drag som skulle påverka läsbarheten i *Svenska för dig, Kontakt,* och *Svenskan 9* negativt. Min identifiering och kategorisering av de tematiska bindningarna i läroböckerna visar att de har en liknande fördelning av de olika bindningsformerna. Blandningen av dynamisk temaprogression, nya referenter på temaplats och statisk temaupprepning leder till att texterna varken upplevs som övervägande snabba eller långsamma. I författarporträtten dras tempot tydligare ned en aning jämfört med resten av texten som följd av de täta temaupprepningarna, vilket skulle kunna upplevas som tjatigt, men som inte borde påverka läsbarheten. Snarare underlättar dessa temaupprepningar för förståelsen på grund av samspelet med den identiska referens-bindningen. Och som redan diskuterats i denna uppsats visar Melins (1992:23–24) undersökning att starkare textbindning gynnar eleverna. Men när det gäller tema-upprepningarna måste styrkan i bindningarna balanseras med den stilistiska effekten.

Samtliga undersökta lärobokstexter låter ofta introducera nya referenter på temaplats, vilket kan ses som en följd av mängden stoff som måste få plats i materialet. Detta överensstämmer väl med resultatet av referensbindningsanalysen, som ju visar på många små ledfamiljer i texterna. De nya referenterna skulle kunna störa läsningen, men de flesta av begreppen torde redan vara bekanta för läsaren. Möjligtvis skulle presenteringar kunna användas oftare för att introducera viktiga personer i texterna, framförallt i *Svenska för dig,* för att på detta sätt undvika oväntade vändningar.

6.3 Analys av konnektivbindning

Lagerholm skriver (2008:149) att konnektiver är vanliga i sammanhang där saker ska utredas, förklaras och klargöras, framförallt i pedagogiska texter. Olika former av konnektiver kan också ganska tydligt kopplas till en viss texttyp: additiva konnektiver är karaktäristiska för beskrivande texter, temporala för berättelser, adversativa för argumentationer och kausala för utredningar (Hellspong och Ledin, 1997:88). Konnektiverna i mitt material är således intressanta att undersöka, eftersom texterna innehåller drag av de flesta ovannämnda text-typer. De undersökta lärobokstexterna är beskrivande när de berättar om de olika epokerna, och samtidigt berättande eftersom allting berättas i kronologisk ordning, och texterna är därtill ofta utredande då de redogör för olika orsaksförhållanden och hur motsättningar i samhället bidragit till förändringar. Argumentativa drag är de man kanske minst förväntar sig, men överlag är det alltså rimligt att hitta konnektiver av alla former i lärobokstexterna. Efter att ha identifierat och kategoriserat de konnektiver jag hittat i texterna ser uppställningen ut på följande sätt:

Svenska för dig. Litteraturhistoria (Ring, 2014, Liber)

- Totalt 75 konnektivbindningar
- 33 additiva
- 12 temporala
- 11 adversativa
- 19 kausala
- 0,58 k/ms (konnektiv/makrosyntagm)
- 5 % konnektiver av den totala ordmängden

Kontakt. Huvudbok 2 (Bergsten, 2014, Natur & Kultur)

- Totalt 81 konnektivbindningar

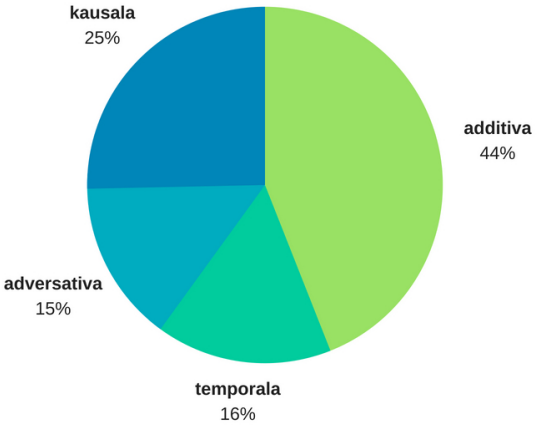
- 38 additiva
- 9 temporala
- 17 adversativa
- 17 kausala
- 0,63 k/ms (konnektiv/makrosyntagm)
- 5 % konnektiver av den totala ordmängden

Svenskan 9 (Andersson m. fl. 2016, Studentlitteratur)

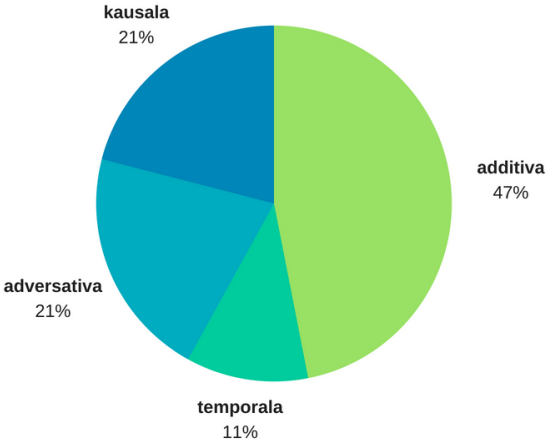
- Totalt 110 konnektivbindningar
- 54 additiva
- 24 temporala
- 17 adversativa
- 15 kausala
- 0,80 k/ms (konnektiv/makrosyntagm)
- 7 % konnektiver av den totala ordmängden

Mina beräkningar visar att *Svenskan 9* har ett värde på 0,80 konnektiver per makrosyntagm, vilket gör denna till den bindningstätaste av texterna. Här identifierade jag 110 konnektiver, vilket motsvarar 7 % av den totala ordmängen. Förhållandet är markant annorlunda i *Svenska för dig* och *Kontakt,* där värdet är 0,58 respektive 0,63 k/ms, och där 5% av alla ord utgörs av konnektiver. Med detta sagt är det inte självklart att bindningen är starkare i *Svenskan 9* än i de andra två läroböckerna. Följande diagram visar hur stor andel olika konnektivformer utgör, sett till den totala mängden konnektiver i varje text:

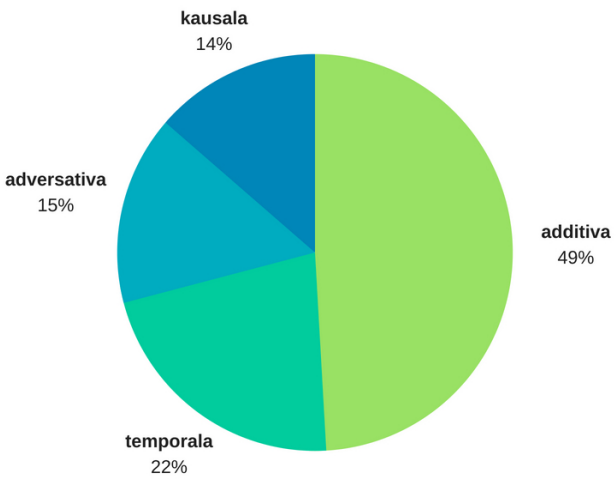
Figur 1. Fördelningen av konnektiver i *Svenska för dig. Litteraturhistoria* (Ring, 2014)



Figur 2. Fördelningen av konnektiver i *Kontakt. Huvudbok 2,* (Bergsten, 2014)



Figur 3. Fördelningen av konnektiver i *Svenskan 9* (Andersson m. fl. 2016)



Som diagrammen visar står de additiva konnektiverna för nära hälften av alla konnektiver i samtliga material, men störst är andelen i *Svenskan 9*. Här utgörs 49 % av bindningarna av additiva konnektiver och 22 % av temporala, vilka generellt är de två svagaste formerna av konnektivbindning. De anger ju som sagt bara att det som sägs i efterföljande meningar hänger ihop och att det är tiden som styr textens förlopp, enligt Hellspong och Ledin (1997:88). Exempel på temporal konnektivbindning finns understruket i följande utdrag ur *Svenskan 9*:

(21) Den största förändringen var boktryckarkonsten (13). Tidigare tog det år att skriva av en bok (14). Nu kunde man massproducera böcker (15). (Andersson m. fl, *Svenskan 9,* 2016:114)

De temporala konnektiverna *tidigare* och *nu* i exempel (21) uttrycker förändringen som kommit i samband med boktryckarkonsten. Sammanhanget är klart, men bindningen hade kunnat göras ännu starkare genom att man till exempel lägger till den adversativa konnektiven *men* i början på makrosyntagm (15), för att på så sätt verkligen poängtera motsättningen.

Till skillnad från de additiva och temporala konnektiverna ger de adversativa och kausala ofta ett starkare samband (Hellspong och Ledin, 1997:88), och frågan är om inte bindningen således är starkast i *Kontakt* och *Svenska för dig*, trots att de procentuellt sett har färre bindningar än *Svenskan 9. Svenska för dig* har överlägset flest kausala konnektiver – de

utgör 25 % av textens alla konnektivbindningar. Här har man alltså till synes varit noggrann med att förklara villkor, konsekvenser och orsaksförhållanden. Nedstående exempel ur *Svenska för dig* innehåller relativt tät kausal konnektivbindning. Här har jag identifierat tre kausala konnektiver (*så* och *därför*) men också två temporala (*när*) och en additiv (*också*):

(22) Monstret som Frankenstein skapar står för nattsidan, det skrämmande inom honom själv (98). Så de hör ihop (99). När den ene dör måste den andre också göra det (100), så därför dör Frankenstein när monstret dör (101). (Ring, *Svenska för dig. Litteraturhistoria*, 2014:87)

Om man bara ser till de kausala konnektiverna torde alltså *Svenska för dig* ha den starkaste bindningen. Men *Kontakt. Huvudbok 2* är det material som har den största gruppen av både kausala och adversativa konnektiver – de står vardera för 21 % av den totala mängden konnektiver i texten. De starkare konnektivbindningarna är alltså fler här. Inte i någon av texterna går det dock att knyta en viss form av konnektiv till en viss passage. Jag kan alltså inte påstå att någon form av konnektiv utmärker eller saknas i en specifik del av texterna, utan de är i allt material relativt jämt fördelade och utspridda. Att ordet *och* förekommer så frekvent i materialet kan delvis härledas till de många elliptiska satserna med underförstått subjekt som finns i alla tre texter, där *och* förbinder huvudsatserna med de elliptiska satserna.

Lagerholm (2008:149) menar att det inte alltid är nödvändigt att explicit markera konnektivbindningar, men att det däremot underlättar mycket för mottagaren om samband är språkligt markerade (2008:224). Särskilt viktigt är det när en mening inte intuitivt kan räknas som en följd av den föregående meningen (2008:224). I följande utdrag ur *Svenska för dig* är det till exempel inte uppenbart om man ska tolka makrosyntagm (94) som en följd av (93) eller inte:

(23) Monstret vill att Frankenstein ska skapa en kvinna till honom (92), men Frankenstein vägrar (93). Monstret börjar mörda människor i sin omgivning (94). Till slut dör både Monstret och Frankenstein (95). (Ring, *Svenska för dig. Litteraturhistoria*, 2014:87)

Dessutom är övergången mellan makrosyntagm (94) och (95) tvär och tämligen vag: den temporala konnektiven *till slut* ger inga ledtrådar till vad som orsakar karaktärernas död, utan konstaterar bara att det händer så småningom. Hellspong och Ledin (1997:89) menar vidare att avsaknad av konnektiver kan göra sammanhang onödigt svårgripbara, vilket ovanstående

exempel visar. Men jag upplever att sammanhang kan vara otydliga även i fall då explicita konnektiver finns, till exempel i följande utdrag, där konnektiverna är understrukna:

(24) Kejsaren ville skydda landet (42) och inget främmande släpptes in (43). Men städerna växte (44), läskunnigheten ökade (45) och snart fanns handelsstationer vid kusten (46). Där möttes kineser och européer (47) och därmed möttes de olika kulturerna också (48). (Andersson m. fl, *Svenskan 9,* 2016:115)

Trots att flera konnektiver, av alla fyra former, binder ihop makrosyntagmerna ovan vill jag påstå att förhållandet mellan makrosyntagm (44), (45) och (46) fortfarande är oklart. Hur ska man egentligen tolka konnektiven *snart*? Sett enbart till formen är det en temporal konnektiv, men i kontexten verkar den snarare ha kausal innebörd. Och vad har då den ökade läskunnigheten att göra med de nya handelsstationerna vid kusten? Detta är samband som torde kunna tydliggöras bättre, trots redan utsatta konnektiver.

6.3.1 Sammanfattning av konnektivbindningsanalys

Konnektivbindningen är varierad i alla texter, med en övervägande del additiva konnektiver – karaktäristiskt för beskrivande texter. Temporala, adversativa och kausala konnektiver förekommer i olika stor utsträckning i materialet. *Svenskan 9* innehåller flest konnektiver och är bindningstätast, men boken innehåller därtill färst starka bindningar, alltså de som skapas genom adversativa och kausala konnektiver. *Kontakt. Huvudbok 2* och *Svenska för dig* innehåller procentuellt sett färre konnektiver än *Svenskan 9*, men de innehåller desto fler adversativa och kausala konnektiver, och bindningen upplevs därför rimligtvis som starkare här. Minst problematisk upplever jag att konnektivbindningen är i *Kontakt*, som innehåller flest starka adversativa och kausala konnektiver. Bindningen är generellt inte dålig i de andra två läroböckerna heller, men där finns ett par otydliga sammanhang som enligt min bedömning skulle kunna förtydligas genom bättre konnektivbindning. Den har ju, som Lagerholm skriver (2008:149) stor betydelse för läsbarheten.

7 Slutdiskussion

Denna uppsats har syftat till att undersöka textbindningen i avsnitt om litteraturhistoria i läroböckerna *Svenska för dig. Litteraturhistoria* (Ring, 2014), *Kontakt. Huvudbok 2* (Bergsten, 2014) och *Svenskan 9* (Andersson m. fl. 2016), med avsikt att se om textbindningen kan göras starkare/tydligare. Metoden för undersökningen var textanalys enligt Hellspong och Ledins (1997) och delvis Nyströms (2001) modell.

Resultatet av min undersökning visar att textbindningen som helhet inte är dålig i någon av de undersökta lärobokstexterna. Detta överensstämmer väl med resultatet i Melins (1992) undersökning, där han kom fram till att textbindningen i läroböcker har ett oförtjänt dåligt rykte, men att det trots allt finns utrymme för förbättring (1992:21–22). Och den noteringen har också jag gjort i min analys: förlagen Liber, Natur & Kultur och Studentlitteratur skulle trots allt kunna tjäna på att göra vissa individuella justeringar av textbindningen i sina läroböcker.

Min analys av referensbindningen visar på textdrag man kan förvänta sig av genren, bland annat många små ledfamiljer som följd av mycket stoff och snabb innehållsprogression. Det Liber, Natur & Kultur och Studentlitteratur skulle kunna förbättra vad gäller referensbindningen är tydligare hänvisningar mellan referenter som *den här perioden* och specifika skeenden, samt fler hänvisningar till de centrala referenterna – epokerna. Det sistnämnda gäller särskilt Studentlitteraturs *Svenskan 9*, som innehåller färst explicita hänvisningar till de litterära epokerna. Dessa förändringar skulle förhoppningsvis leda till att det blir lättare för eleverna att koppla ihop olika skeenden och personer med den aktuella epoken, och således öka läsbarheten. Jag vill påstå att starkare referensbindning är värt att sträva efter här, då ju Melin (1992) kommit fram till att det särskilt gynnar högstadieelever i deras läsning. Referensbindningen i *Svenska för dig*, *Kontakt* och *Svenskan 9* skulle teoretiskt sett också kunna förstärkas genom att förlagen infogar fler identiska bindningar och eventuellt färre abstrakta referenter, men jag anser att dessa generellt inte skapar några problem i texterna. Här är det dessutom viktigt att tänka på balansen, då envisa upprepningar av identiska referenter ofta ger ett enformigt intryck (Lagerholm, 2008:148).

Inte heller den tematiska bindningen är speciellt dålig i någon av lärobokstexterna. Analysen visar att temaupprepning och temaprogression är vanliga bindningsformer som förekommer ungefär lika ofta i det undersökta materialet. Texterna uppvisar således en jämn blandning av dynamiska och statiska drag, och bindningen fungerar tämligen bra. Om möjligt skulle förlagen kunna låta de centrala referenterna, epokerna, vara tema oftare, eftersom

centrala referenter enligt Nyström (2001:90) är viktiga för hela textens sammanhang och därmed gärna placeras på temaplats. Någonting förlagen också bör vara uppmärksamma på är vilka inferenser som skapas i samband med att nya referenter omnämns i bestämd form på temaplats; hur uppenbara är dessa för eleverna att förstå? Men det som eventuellt är mest problematiskt med läroböckernas tematiska bindning är de många nya personreferenter som introduceras på temaplats. Framförallt i Libers *Svenska för dig* tenderar författare och andra personer att presenteras på temaplats, vilket som sagt inte rekommenderas av Nyström (2001:87). Ett förslag till förbättring är att de aktuella förlagen i stället försöker använda fler presenteringskonstruktioner för att introducera nya personer. Detta skulle förhoppningsvis leda till färre oväntade vändningar i texterna som stör läsningen.

Det är framförallt konnektivbindningen som skiljer sig åt mellan de analyserade texterna i *Svenska för dig*, *Kontakt* och *Svenskan 9.* De innehåller alla många additiva konnektiver, men dessa bindningar är generellt svaga. Förekomsten av temporala, adversativa och kausala konnektiver är annars ganska oregelbunden i de olika böckerna. Melin (1995:121) menar att strävan efter korta meningar och enkel syntax har gjort att konnektiv-bindningen i texter blir lidande. Detta är en potentiell förklaring till varför det ser ut som det gör i Libers, Natur & Kulturs och Studentlitteraturs texter. Jag kan dock inte påstå att texterna uppvisar den karaktäristiska brist på konnektivbindningar som Melin (1995:114) menar att läroböcker har. Generellt skulle fler starka bindningar i form av kausala och adversativa konnektiver behövas i texterna, framförallt i *Svenskan 9*, eftersom här förekommer en del oklara sammanhang – även i passager med utsatta konnektiver. Men liksom med allt annat är balansen viktig. Enligt Hellspong och Ledin (1997:90) kan det i vissa fall bli löjligt eller till och med barnsligt att sätta ut konnektiver, och författarna anser att man för avancerade läsare inte behöver förklara enkla samband (1997:91) – högstadieelever kan dock inte räknas som avancerade läsare. Och Reichenberg kom i sin undersökning (1992:157) fram till att en ökad mängd kausalitetsmarkörer i en text underlättar för elevernas förståelse av den, men att det inte nödvändigtvis gör texten mer läsbar, eftersom fler konnektiver generellt innebär längre och mer komplicerade syntaktiska konstruktioner, samt att de ställer högre krav på elevernas ordförståelse. Att endast tillföra fler kausalitetsmarkörer räcker därför inte enligt Reichenberg, utan för bäst resultat måste åtgärden kombineras med andra åtgärder, till exempel ökat läsartilltal (1992:157),.

Melin (1992:24) tror att den typen av missar i textbindningen som jag diskuterat ovan uppstår i samband med slutredigeringen av texter. När stycken eller meningar tas bort i sista stund kan det hända att man på förlagen är ouppmärksam på vad som då händer med

textbindningen. Men i sådana fall är det alltså extra viktigt att se till att referensbindningen, den tematiska bindningen och konnektivbindningen fortfarande håller.

Både Strömquist (1995) och Melander (1995) påpekar läroböckernas betydelse för elevernas språkanvändning. Enligt Melander (1995:41) har språket i läroböcker stor betydelse för det allmänna språkbruket, och de texter eleverna möter i läroböckerna påverkar deras attityder till produktion av texter. Om man då utgår från att starkare bindningar och tydligare sammanhang är eftersträvansvärda i alla former av sakprosa, är det viktigt att ta vara på läroböckernas mönsterbildande effekt och se till att eleverna tidigt förstår betydelsen av god textbindning; inte i något sammanhang finns det någon anledning att göra en text svårare än den behöver vara. Med allt detta sagt, är det också viktigt att poängtera att läsbarheten i en text bygger på mycket mer än bara textbindning i olika former, och en bra lärobok är mer än bara läsbar. Och som Mellin[8] på Natur & Kultur poängterar är läromedlen dessutom bara en del av undervisningen – pedagogerna har förstås fundamental betydelse för inlärningen.

Undersökningen som presenteras i denna uppsats är deskriptiv, och den visar inte hur textbindningen faktiskt fungerar i praktiken. Förslag till vidare forskning skulle således kunna vara att undersöka lärobokstexterna ur ett funktionellt perspektiv, och se hur eleverna faktiskt upplever texternas läsbarhet. Även en läsarundersökning av specifikt konnektivbindning kunde vara intressant, för att se vilka stilistiska effekter elever upplever av utpräglad konnektivbindning.

[8] Martina Mellin, projektledare och förlagsredaktör på Natur & Kultur. Mejlkonversation mellan den 22 mars och 10 april 2018.

Källor

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok.* Stockholm: Liber

Hellspong, Lennart och Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys.* Lund: Studentlitteratur

Lagerholm, Per, (2008). *Stilistik.* Lund: Studentlitteratur

Melander, Björn (1995). Läsebokssvenska, bruksprosa och begreppslighet. I: Strömquist, Siv (red.) *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker.* Uppsala: Hallgren & Fallgren, s. 12–46

Melin, Lars, (1992). Textbindning i läroboksspråk. *Språkvård* 1/1992:21–27

Melin, Lars (1995). Grafisk pyttipanna. I: Strömquist, Siv (red.) *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker.* Uppsala: Hallgren & Fallgren, s. 77–123

Nyström, Catharina (2001). *Hur hänger det ihop?: En bok om textbindning.* Uppsala: Hallgren & Fallgren

Reichenberg, Monica, (2001). Rösten i läroboken. *Språkvård* 3/2001:23–29

Reichenberg, Monica, (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Avhandling, Göteborgs universitet

Språkrådet, (2011). *Språklagen i praktiken – riktlinjer för tillämpning av språklagen.*

Strömquist, Siv (1995). *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker.* Uppsala: Hallgren & Fallgren

Webbsidor

Liber, (2018). Om Liber, https://www.liber.se/GlobalNavigation/Om-Liber/ [16-03-18]

Natur & Kultur. Om Natur & Kultur, https://www.nok.se/Om-oss/ [16-03-18]

Skolverket, (2016). https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/svenska [17-03-18]

Studentlitteratur. Om Studentlitteratur, https://www.studentlitteratur.se/#om-studentlitteratur [16-03-18]

Terminologicentrum, (2016). *läsbarhet* http://www.tnc.se/termfraga/laslighet/ [05-04-18]

Undersökt litteratur

Andersson, Petra, Hydén, Sam och Obbel, Håkan (2016). *Svenskan 9.* Lund: Studentlitteratur

Bergsten, Tomas, (2014). *Kontakt. Huvudbok 2.* Stockholm: Natur & Kultur

Ring, Börje, (2014). *Svenska för dig. Litteraturhistoria.* Stockholm: Liber