

Den pedagogiska textens struktur och design

– om läroboksspråk, förståelse och kommunikation

I denna text kommer jag att diskutera lärobokens betydelse, möjlighet och uppfyllelse som pedagogisk text. Syftet är att problematisera ett av undervisningens mest centrala hjälpmedel och lyfta fram några kritiska problemområden som kan förknippas med läroboken. Exempel på problem kan vara asymmetri mellan författare och läsare, oklara orsakssamband samt brist på progression i den lärandeprocess som texten syftar till. Genom att utgå från relevant litteratur på området belyses några centrala resonemang. Det som behandlas är av betydelse då läroboksproducenter måste lägga ner betydande resurser på att utforma läroboken som pedagogisk text samt för att de begrepp som diskuteras här kan fungera som kritiska verktyg inte enbart vid utformningen av läroböcker men också vid inköp och användningen av dem, vilket relaterar direkt till lärarnas arbete i skolorna. Även vid utformningen av lokala texter som syftar till lärande kan begreppen vara ett stöd. I den avslutande diskussionen behandlas också den statliga utredningen ”En hållbar lärarutbildning” (SOU 2008:109) samt den roll lärarhögskolorna skulle kunna ha för att föra fram läroboken som pedagogisk text till blivande lärare.

En bok för lärande?

Mitt i den tid som har kommit att kallas informationsåldern, intresserar jag mig för en av skolans äldsta men kanske fortfarande

viktigaste informationskälla, nämligen läroboken. Ett läromedel som på ett begränsat antal sidor förväntas presentera det stoff elever behöver för att de ska kunna uppnå de mål som framställts i kursplanernas mål och betygskriterier. Läroboken kan göras föremål för både innehållsanalys och ideologianalys (Molin 2006, Mattlar 2008). I ett tidigare nummer av Geografiska Notiser har exempelvis Mikael Wingård (2011) analyserat ett avsnitt om befolkningstillväxt i ett antal geografiböcker ämnade för gymnasieskolan. I regeringens direktiv till utredningen för den nya lärarutbildningen fastslås att lärare förutom ämneskunskaper bland annat ska kunna ”kritiskt granska och välja läroböcker” (SOU 2008:109 sid 467). I denna artikel vill jag nu även tillföra den kommunikativa aspektens betydelse av lärobokens innehåll och utförande. Genom att gå igenom ett antal centrala teorier kring läroboken som pedagogisk text hoppas jag att den kommunikativa aspekten av läromedel kan komma att lyftas upp och uppmärksammas i större utsträckning.

Vad har då läroboken för funktioner? Det primära syftet med en lärobok i modern utbildning är naturligtvis att främja lärande (Wikman 2004). Men historiskt sett har läroboken haft en rad andra funktioner, bland annat som norm för *vad* som ska läras, *hur* lärandet ska gå till och *när* lärandet ska äga rum. Englund (1999) framför ett antal anledningar till lärobokens starka

ställning och dess styrning av undervisningen. Läroboken har enligt Englund en *kunskapsgaranterande* och en *auktorisierande* roll där läroboken kan ses som en garant för att rätt kunskaper nås i förhållande till målen. Skrivna text har i allmänhet dessutom setts som mer betydelsefull än det talade ordet vilket gör att ordets värde minskar med avståndet från texten. Läroboken fungerar även som en referens gentemot andra skriftliga källor som exempelvis tidningsartiklar eller information på hemsidor på Internet (Wikman 2004).

Läroboken har även en *gemensamhetskapande* och *sammanhållande* roll. Ur ett ideologiskt perspektiv innebär detta att boken ger ett sammanhang, ”det står i boken därför finns det”. Detta sammanhang skapar trygghet och minskar känslan av splittring både hos lärare och hos elever. Vidare menar man att läroboken *underlättar utvärderingen* av kunskaper då dessa kan utvärderas utifrån och gentemot läroboken, men även i *arbetslivet* för så väl lärare som elever. Pedagogerna slipper agera läromedelsproducenter och en gemensam lärobok som är rumsöverskridande underlättar vid frånvaro eller skolbyten. Även vid bristande ämneskunskaper kan lärobokens auktoriserande roll utgöra ett kunskapsstöd även för lärare. För eleverna är det lätt att hålla sig till och praktiskt att ta hem. Läroboken kan även verka *disciplinerande* då den kan fungera som ett instrument att hålla eleverna sysselsatta. Eleverna lär sig att vägen till (skol)kunskap går via (skol)arbete, exempelvis läxläsning i läroboken. (Englund 1999). Till dessa anledningar tillför Wikman (2004) lärobokens möjlighet att fungera som en *modell* för hur lärande ska gå till. Detta gör läroboken till en

indirekt läroplan vilken ger uttryck för vad och hur vi lär oss. Jag vill hävda att ovanstående dock är beroende av vilka mål som ställs upp i undervisningen, den kontext inom vilken användningen av läroboken sker och hur läroboken är skriven samt hur läroboken används i undervisningen.

Syftet med denna text är att belysa centrala idéer om läroboken som pedagogisk text och dess möjlighet att ligga till grund för lärande. Detta görs genom en litteraturgenomgång och en diskussion. I litteraturgenomgången behandlas ett antal centrala begrepp så som definitionen av en pedagogisk text, dess innehåll, struktur, form och design. Diskussionen handlar om vikten av att dessa teorier behandlas i lärarutbildningar, så att de som arbetar med samt köper in läroböcker till skolorna, kritiskt kan bedöma de böcker som finns tillgängliga.

Läroboken som pedagogisk text

För att tillgodose alla lärobokens funktioner ställs vissa krav på dess pedagogiska utformning. Texter som elever möter i läroboken kan sägas vara en form av medierad kommunikation. Kommunikationen sker *genom* något, ett hjälpmedel eller en artefakt. Andra hjälpmedel för kommunikation inom lärprocessen kan vara allt från bilder, planscher, miniräknaren eller varför inte ett mikroskop. De gamla fysiska modellerna av exempelvis solsystemet får konkurrens av digitala animationer och utvecklingen lär fortsätta. Som Selander & Skjelbred (2004) påpekar har flera hjälpmedel fortfarande inte fått någon legitim användning i skolarbetet. Idag används dock exempelvis SMS i kommunikationen med elever, exempelvis när vissa bibliotek ska skicka ut

påminnelser om försenade artefakter. Men snart kan kanske farmors prat om att multiplikationstabellen ska ”sitta som ett rinnande vatten om man så blir väckt mitt i natten” bli verklighet genom just ett sådant SMS. Rörliga digitala animationer blir allt vanligare och dess betydelse i läroprocessen har även kommit att bli föremål för forskning (Arrhenius, kommande). Med artefakterna kan något sägas och tolkas vilket betyder att språk och kommunikation till stor del ligger till grund för elevers lärande. Läroboken och dess text är således bara ett av de hjälpmedel med vilka kunskaper kan kommuniceras och skapas.

Om vi fokuserar på läroboken som kommunikation kan dess text i snäv bemärkelse definieras som ”skriven sammanhängande yttring materialiserat på papper” (Selander & Skjelbred 2004:28). Definitionen innefattar en traditionell förståelse av text och en vardaglig uppfattning av text – en uppfattning som dock kan förekomma även i mer vetenskapliga sammanhang. Med en vidare definition kan text definieras som ”sammanhängande utsagor som är bärare av mening och kan tolkas” (ibid) samt utgöras av verbala eller icke verbala utsagor vilket även gör att exempelvis ett landskap eller en bild kan läsas som text. För att kunna diskutera lärobokstexter ur ett pedagogiskt perspektiv kan den vidare förståelsen krävas. Om text ska förstås som allt meningsutbyte och inkludera förutom skriven text, ljud och bilder finns det dock en viss risk att begreppet text får betydelsen av ”allt och inget” på samma gång. Några grundläggande kännetecken som Selander & Skjelbred (2004:30) framhäver är att text kan ses som hjälpmedel för avsiktligt meningsskapande i *gemensam handling* i

kommunikativa situationer. Den gemensamma handlingen realiseras genom *tecken* (verbala eller icke verbala), genom tal och skrift eller andra *betydelsebärande hjälpmedel*. De yttranden som görs förhåller sig även till olika normer eller genrer vilka ger dem status som olika typer av texter, vilket innebär att texten återfinns i en specifik form vilken kan kännas igen av läsaren. Ett annat kännetecken är att texten realiseras när den tolkas av läsaren, en tolkning som sker i en viss situation och i en viss socio-kulturell kontext. Detta gör att texten är beroende av såväl författarens som läsarens bakgrund och den miljö i vilken texten är tänkt att läsas.

För att en text ska ses som en *pedagogisk text* krävs dock något mer. Enligt Peder Skyum-Nielsen (1995) kan pedagogiska (*educational*) texter delas upp i *primära* och *sekundära*. Med primära pedagogiska texter avses de texter som är författade i avseende att användas i en utbildningssituation. Sekundära pedagogiska texter utgörs av texter som är skrivna i ett annat syfte än att fungera som just pedagogisk text men som trots detta kan förekomma i en utbildningssituation. Exempel på sådana texter kan vara tidningsartiklar, inspelade nyhetsinslag, skönlitteratur eller musikstycken. Läroboken blir med denna uppdelning en primär pedagogisk text och det är därför främst primära pedagogiska texter som diskuteras i denna artikel.

Den pedagogiska texten kan på olika sätt skiljas från andra texter. Den pedagogiska texten ska enligt Selander (1988) ”återskapa eller reproducera befintlig kunskap, inte skapa ny kunskap” (Selander, 1988:17). Denna definition bygger dock på en absolut kunskapsyn till skillnad från

en relativ kunskapssyn genom vilken man skulle kunna hävda att kunskap är något personligt och att all kunskap på så sätt är ny kunskap. I Selander & Skjelbred (2004) tar man fasta på att den pedagogiska texten bygger på ett *urval* och att den *struktureras* efter bland annat utbildningsnivå. Texten ska vara *förklarande* och ligga till grund för *kunskapskontroll* samtidigt som dess innehåll karaktäriseras av att *kunskap och moral* är sammanvävt men ofta dolt i texten. En över tid hållbar definition av en pedagogisk text skulle kunna uttryckas som att:

En pedagogisk text är producerad för en bestämd, institutionaliserad användning, ett utbildningssystem med en egen rumslik, tidsenlig och social organisering som klasser, lektioner, stadier osv. (Selander 1988:17)

Definitionen skulle innebära att den pedagogiska texten är *intentionell* i det att den syftar till lärande och att den är *institutionell* med avseende på att den används i en utbildningskontext. Detta gör enligt Grepstad (1997) att den är orienterad mot information, att den är förståelig eller övertydlig, att innehållet ordnas hierarkiskt efter dess betydelse och att ”definitioner, typologier och förklaringar tenderar till att skapa förståelse och klargör framställningar” (Grepstad 1997:116, citerad i Selander & Skjelbred 2004:31–32).

Den pedagogiska textens intention att verka lärande kommer bland annat till uttryck i form av att innehållet förmedlas från en avsändare till en mottagare. Mellan dessa råder ett *asymmetriskt förhållande* med avseende på förkunskaper och förförståelse

angående stoffet, en asymmetri som mer eller mindre förekommer i all kommunikation (Selander & Skjelbred 2004:37). Detta ställer krav på författaren och det blir av betydelse att författaren kalkylerar in läsaren och låter texten bli dialogisk till sin karaktär.

Det asymmetriska förhållandet försvåras ytterligare av att mottagarnas förförståelse och kunskapsbas kan variera avsevärt. Variationen kan röra enskilda individers utveckling över tid eller mellan individer i en grupp. Om innehållet i texten presenteras med en enstämmig röst försvåras kommunikationen. Lämna den däremot utrymme för fler röster och alternativa frågor och svar, ökar möjligheterna till en fruktbar kommunikation. Läroboken som pedagogisk text har traditionellt byggt på en kumulativ syn på lärande och en absolut kunskapssyn där kunskaperna antas läggas på varandra. Med en konstruktivistisk kunskapssyn och en sociokulturell syn på lärande bör man dock utgå från en specifik situation, tidigare erfarenheter eller en problemformulering som kan väcka tankar hos eleverna eller vara föremål för diskussion (Selander & Skjelbred 2004).

Den pedagogiska texten är även präglad av den institutionella kontext inom vilken den har utvecklats historiskt, är skriven och används. Det betyder att vi har en uppfattning om hur pedagogiska texter ska vara och vi som läsare blir socialiserade in i ett visst sätt att läsa dem. Texterna är anpassade till rum och tid, olika åldersgrupper samt en specifik skolkultur, vilken kan variera mellan skolor, studieprogram och ämnen. Stora ansträngningar har enligt Tom Wikman (2004) ägnats åt att försöka göra pedagogiska texter mer tillgängliga för

läsarna. Dessa har till stor del fokuserats på att förenkla dem genom att exempelvis dra ner på innehållet. Mängden information som ska förmedlas tenderar dock att öka samtidigt som införandet av fler bilder i läroböckerna gjort det svårt att få plats med informationen. Detta har tvingat författarna att göra texterna mer kortfattade. Texternas djup minskar och det som skulle kunna förklara, väcka engagemang och problematisera utelämnas (ibid). Valet av innehåll blir då av stor betydelse.

Många av de fenomen, förhållanden och processer som behandlas i läroböcker är mycket komplicerade. Komprimeringen av texterna kräver att det behandlade stoffet förenklas genom generalisering och abstrahering på ett sätt som gör att läsaren kan få problem med att förstå de begrepp som presenteras. Då antalet förklarande ord minskar krävs att läsaren har en omfattande förförståelse utifrån vilken begreppen kan tolkas och förstås. Samtidigt finns det risk att flera förklarande steg och tankeled hopas över vilka måste fyllas igen av läsaren. Detta för oss tillbaka till författaren och asymmetrin gentemot läsaren. Om författaren har den förförståelse som behövs för att förstå de avklippta texterna kan det hända att han eller hon inte blir införstådd med de problem som uppstår för läsaren. Lärandet riskerar härmed att bli instrumentellt, ytligt och oreflekterat (ibid).

De pedagogiska texternas svårighetsgrad har till stor del förknippats med språkets svårighetsgrad. Detta har lett till att man genom att förenkla texten räknat med att man ökar förståelsen. Meningar bryts ner till korta huvudsatser vilket visserligen kan underlätta för läsaren men som samtidigt innebär att förhållanden om orsak och

verkan i texten kan komma att utebli. Detta tyder på att man sett läsning som en strikt teknisk färdighet snarare än den kommunikativa samhandling som den pedagogiska texten syftar till. Dessutom kan texten uppfattas som naiv och tråkig då den inte utmanar läsaren (ibid).

Mot förenkling av texter som ett sätt att göra dem mer tillgängliga ställer Wikman ett mer lärandefokuserat perspektiv. Detta kan innebära att man tar läsarens förkunskaper i åtanke och försöker möta läsaren för att hitta dess optimala utvecklingszon. Inom denna zon möter individen "lagom" mycket motstånd och den varierar mellan olika åldrar men även mellan läsare i samma ålder. Då lärande idag till stor del sker i grupp blir det naturligtvis svårt att författa en bok som möter alla individuella utvecklingszoner i gruppen.

Andra menar att man istället måste se till syftet med texten för att kunna hitta rätt svårighetsgrad. Om syftet är att överföra ett visst stoff och med en viss struktur till läsaren som förväntas reproducera stoffet och dess struktur, bör man lägga nivån på texten i höjd med elevens förförståelse. Om syftet däremot är att läsaren ska tränas i att ur ett textmaterial plocka väsentliga delar och skapa en mening av dessa för att på så sätt främja individens egna förmågor att bilda strukturer och generaliseringar av innehållet i en eller flera textmassor kan det vara bättre att utmana läsaren med en mer komplicerad text (Wikman 2004). En lärobokstext kan tänkas kombinera dessa två typer av texter för att dels garantera att texten möter läsarens förförståelse och dels att ge utrymme för kunskapsprogression samt en djupare förståelse av det som behandlas. För att den pedagogiska texten

ska vara något mer än ”kommunikation materialiserat på papper” ställs utöver detta vissa krav på dess form och dess struktur.

Textstruktur, framställningsformer, multimodalitet och textdesign

Selander och Skjelbred (2004) diskuterar den pedagogiska textens inramning inom vilken texten i läroboken ges form och struktur. Texten formas med olika modaliteter, som exempelvis text, bild och layout, vilka samverkar och skapar ett innehåll. Tillsammans kan de dock uttrycka olika saker beroende på situation och kontext. Modaliteterna skapar hierarkier och förhållanden av över och underordning samt sätter ton på texten. Textens design ger form åt lärandet samtidigt som läsaren och författaren kommunicerar innehållet.

Texter brukar delas in i olika *framställningsformer* eller texttyper beroende på dess design och hur den uttrycks via olika modaliteter. Det finns dock inga självklara framställningsformer inom vilka texter kan placeras eller bör skrivas (Wikman 2004). I textanalyser som fokuserar på lärande kan man enligt Selander (1995:158) använda sig av *beskrivande* (förklarande), *berättande* (narrativa) och *diskursiva* (argumenterande, diskuterande) framställningsformer. Den beskrivande texten pekar på en viss ”verklighet” och ger den namn och begrepp med vilka den kan förstås. Problemet är dock att begreppen i texterna alltför ofta inte relateras till de begrepp som är kända av läsaren sedan tidigare och är en del av dess förförståelse. Om inte begreppen i texterna väljs utifrån en standardnivå som sedan kan utvecklas och fördjupas mot

specialiserade begrepp på en mer avancerad nivå riskerar lärandet att bli ytligt och utan progression. Den beskrivande textformen tenderar att låta *verklighet* och *kunskaper om verklighet* bli samma sak vilket förmedlar en kunskapssyn och en verklighetsuppfattning som kan ifrågasättas (Selander 1995). Texternas struktur kan för läsaren vara ottydlig även om de kan innehålla en inre logik i form av exempelvis teman eller studieområden (Wikman 2004).

Den berättande, narrativa texten återger händelser, personer och platser etc, ofta med en kronologisk inre logik. Logiken känns igen från sagor och vardagsberättelser och är därför relativt lätta att följa (Selander 1995). Framställningen får en *logisk ram* vilket gör att läsaren kan fokusera på budskapet. Då kan texten även uppfattas som mer intressant, och enligt vissa forskare bidra till att öka förutsättningarna för förståelse av orsakssammanhang (Wikman 2004). Samtidigt hävdar andra att det narrativa angreppssättet alltför ofta lämnar läsaren utan begrepp att hantera innehållet ur ett vidare perspektiv och att kunskaperna därför blir beroende av den specifika kontext inom vilken den behandlades (Selander 1995). Viktiga grundläggande begrepp blir bara rekvisita i en intrig. De orsakssamband som återges i texten riskerar att bli förenklade då de ska anpassas till textens dramaturgi och utelämnar i värsta fall viktiga grundläggande förhållanden som kan vara nödvändiga för att förstå dessa (Wikman 2004).

Den diskursiva, argumenterande texten utformas med argument och motargument för att skapa större förståelse för ett fenomen eller en händelse. ”It does not only teach the name of things, or tell a good

story” (Selander 1995:159). Den argumenterande texten lyfter istället upp problem och frågeställningar, argument och exempel, diskuterar och behandlar fakta genom att visa på mönster och alternativa förklaringar. Läsaren bjuds in i diskussionen och aktiveras genom frågor och alternativa förklaringar att ta ställning till. Detta innebär att det byggs upp ett spänningsfält och en osäkerhet som gör att sanningen inte kan tas för given och tvingar läsaren att aktivt förhålla sig till innehållet (Wikman 2004). Läsaren involveras uttryckligen och författaren går sida vid sida med läsaren genom kunskapsprocessen.

De olika text- och framställningsformerna påträffas i lärobokssammanhang i olika utsträckning beroende på ämne och utbildningsstadium. Läroböcker i historia kan tendera att vara berättande och läroböcker i geografi beskrivande. I samhällskunskap kan den diskursiva texten kännas naturlig. Att ett ämne skulle kunna likställas med en framställningsform är dock en förenkling. Diskussionen kring vilken form eller stil som bäst främjar lärande är komplex. Elever behöver en tydlig struktur i texten men samtidigt nya begrepp att formulera nya kunskaper med. Den ena stilen kan användas för att visa på brister hos en annan. Men detta betyder inte att man utan problem kan byta stil eller form på en text. Textens form måste först och främst anpassas till dess syfte och först därefter kan man se hur alternativa former kan berika texten eller öka förutsättningar för lärande (Wikman 2004). Genom att problematisera form och stil ges möjlighet att dels hitta svagheter i texten som grund för lärande och dels göra texten rikare, exempelvis genom narrativa inslag i beskrivande och argumenterande

texter etc. Särskilt kan det finnas en grund för progression i lärandet. Genom de olika stilarna är det möjligt att hitta en naturlig utvecklingsgrad utan att texten blir för lätt och därmed tråkig eller för svår och därmed otillgänglig.

För att underlätta förståelse av text kan det vara fördelaktigt att använda sig av *metatext*. Metatext kan definieras som ”an author’s discoursing about the discourse” (Meyer & Poon 2001:141, citerat i Wikman 2004:120), där författaren direkt eller indirekt dirigerar läsaren och ger signaler för att framhäva centrala idéer etc. Läsarens förförståelse har ju lyfts fram som en viktig grund för textförståelse samtidigt som den pedagogiska texten i allmänhet behandlar kunskapsområden som är mer eller mindre okända för läsaren. Med hjälp av metatexten kan läsaren få en tydligare koppling till den egna förförståelsen och på så sätt tillgodogöra sig innehållet på ett lättare sätt. En typ av metatext är *kognitiva broar* (Wikman 2004: 120) vilka ger förhandsinformation om vad som behandlas i texten samt knyter ihop den med tidigare text. Detta kan ske i början och slutet på hela textavsnitt eller i enskilda stycken av text i ett textavsnitt. Kognitiva broar är en form av *informativ* metatext, men metatexter kan även vara *attitydmässiga* (Wikman 2004:121). I de attitydmässiga metatexterna träder författaren fram och resonerar med läsaren för att öka förutsättningar för lärande. Detta kan ske med frågor till läsaren, alternativa svar på dessa frågor, problematisering av sanningshalten i texten, samt olika metaforer mm.

Wikman (2004:122) identifierar hos metatexter fem lärandefunktioner. För det *första* kan metatexten bereda läsaren att

förstå helheter genom att hitta beröringspunkter med dess förförståelse. För det *andra* kan metatexten aktivera läsarens egna tankar kring det behandlade stoffet istället för att passivisera läsaren genom att endast presentera information. För det *tredje* kan metatexten klargöra syftet med texten samt författarens intentioner. Om intentionen förblir dold riskerar texten att förmedla dess grundantaganden som givna och alternativa synsätt förbises. Och även om de antaganden som görs är oproblematiska kan en problematisering av dessa verka positivt i en lärandesituation. Den *fjärde* lärandefunktionen är delvis förknippad med den tredje och rör metatextens förmåga att stimulera till kritiskt tänkande. Genom att relativisera texten kan man undvika att låta stoffet bli en slutgiltig sanning och istället låta processer eller alternativa synsätt träda fram. Till sist menar Wikman att en *femte* funktion med metatexter är att skapa förväntningar hos läsaren. Denna funktion blir mycket viktig då det gäller längre texter där det finns risk att man tappar läsaren. Metatexten måste dock ha en tät och tydlig anknytning till texten så att den inte försvårar läsningen eller tråkar ut läsaren. Användningen av metatext i läroböcker har ökat under de senaste årtiondena men är fortfarande långt ifrån självskrivna i alla pedagogiska texter. Förekomsten av metatext minskar heller inte betydelsen av en välskriven grundtext (Wikman 2004).

Framställningsformer och metatext kan vidare bidra till en texts *koherens* vilket är något som anses viktig för om och hur läsaren förstår texten. Med koherens avses hur texten hänger samman innehållsmässigt och om idéerna som presenteras följer en logisk form. För att läsaren ska förstå

texten är det nödvändigt att författaren är konsekvent i sin begreppsanvändning och att det finns möjlighet att hitta hierarkiska samband i texten som förenar mindre enheter till större helheter.

Ett redskap att på ytan skapa koherens är genom att arbeta med textens *kohesion*. Kohesionen är en slags textbindning och gör texten mer strukturerad. Ett exempel kan vara att i en mening referera till föregående mening, men alla möjligheter som språket har för att binda ihop texten kan sägas leda till ökad kohesion. Innehållet ska vara ordnat så att exempelvis en mening återupprepar den tidigare meningens sammanhållande ord och att läsaren möter detta ord i början av nästföljande mening. Denna mening kan sedan i sin andra del presentera ny information osv. Vidare menar man att texten kan göras mer koherent genom att låta den bli mer aktiv vad gäller variation, samtalston och referenser. Ökad tydlighet i texten kan dock innebära att eleven möter mindre motstånd och på detta sätt undgår att aktivera sin förförståelse. Texten måste mana fram förförståelsen genom den så kallade *inferensen*, det sätt på vilket textens budskap integreras med läsarens förförståelse (Wikman 2004). En del i att göra texten mer koherent handlar om att signalera för läsaren hur begrepp relateras till varandra. Om inte författaren relaterar begreppen till varandra måste läsaren göra det vilket tar kraften från den förförståelseintegrerande aktiviteten vid läsningen. Slutligen påpekas att textens koherens ska ses som osynlig och framträder endast i relation till läsaren. En text kan vara koherent för en läsare utan att vara det för en annan (Wikman 2004). Läsaren måste således vara i fokus vid konstruktionen av

texter samtidigt som syftet återigen bör avgöra var i texten den största utmaningen i den ska ligga.

Texter delas vanligen upp i olika segment, mindre partier, för att skapa ordning i stoffet (Ekvall 1995). Varje segment bör kunna sammanfattas i ett påstående och dessa påståenden bör komplettera varandra. Dessutom bör segmentens funktion framgå på ett tydligt sätt så att läsaren kan uppfatta vad stoffet syftar till. Peder Skyum-Nielsen (1995:172–173) presenterar i boken *Text and quality* en analysmodell för läroboksgranskning. Analysmodellen innehåller tretton analysområden vilka kan analyseras i fem steg. Skyum-Nielsen påpekar att är det vanligt att forskare väljer ut ett par analysområden. Analysen går till så att en allmän uppfattning eller ett första intryck av texten först beskrivs. Detta för att visa hur texten är uppfattad av personen som utför analysen. Med grund i det allmänna intrycket uttrycks syftet med analysen och ett analysområde. En detaljerad analys av texten görs inom området för att avslutas med en diskussion kring vilka slutsatser som kan dras och vilka eventuella förbättringar som skulle kunna göras. Genom analysmodellen erhålls ett verktyg vilket antingen kan fungera som grund för att ”testa” egna eller andras texter vilka är ämnade att fungera som pedagogiska texter. Resultatet kan användas i ett personligt utvecklingsarbete eller som kritik av pedagogiska texters lämplighet.

Avslutande diskussion

De kommunikativa aspekterna av läroböcker har stor betydelse i lärarens vardag. Som jag har försökt att visa i ovanstående genomgång kan man analysera en text

utifrån dess struktur, framställningsform, och olika modaliteter. Genom att undersöka dels vad en text säger och dels vad den inte säger och hur modeller och bilder hänger ihop med brödtext och rubriker kan lärare i sitt dagliga arbete ”läsa” läroboken på ett nytt sätt, med eller utan en analysmodell. Genom att exempelvis omformulera en text och samtidigt byta framställningsform (beskrivande, berättande eller diskursiv) kan läraren presentera samma stoff på olika sätt och se hur olika framställningsformer tas emot av eleverna. Mycket av detta arbete görs redan av lärare på ett eller annat sätt. Det handlar därför om att tillföra arbetsverktyg snarare än merarbete.

Läroboken är inte bara viktig att studera för dess ämnesinnehåll och ideologiska aspekter. Som pedagogisk text måste även lärobokens kommunikativa aspekter lyftas fram och studeras. Textens utformning kan vara avgörande för hur tillgängligt innehållet blir. Elevernas förförståelse och ordförråd varierar och kommer att fortsätta att variera. Läroboken och alla andra texter som används i undervisningen kan göras mer lättillgängliga och sträva efter att överbrygga det asymmetriska förhållandet mellan författare och läsare. Den kommunikativa aspekten av läroboken som pedagogisk text måste tas an. Ett arbete för läroboksförfattare och bokförlag men även för lärare.

Vilken kompetens har då dagens lärare i att analysera läroböckers pedagogiska utformning? Läromedelsanalys finns som valbar kurs på lärarutbildningarna vid Uppsala och Stockholms universitet. Det är dock innehållsanalys och ideologianalys som står i fokus och de kommunikativa aspekterna behandlas inte.

Utredningen ”En hållbar lärarutbildning” (2008:106) diskuterar behovet av framtida lärares kompetenser. I direktivet från regeringen till utredaren fastslås att ämnesdjupet ska ha en större tyngd i den nya lärarutbildningen. Utöver detta antas lärare behöva ”kunskaper om barns språk- och matematikutveckling”, ”insikt i specialpedagogik” samt kunna ”kritiskt granska och välja läroböcker” (SOU 2008:109:467).

Vid inköp av läromedel bör lärarna inte bara granska läroböckers stoff utan även språket i böckerna. Läroböcker som har bantats ner för att göras mer lättillgängliga kan dock vara svåra att förstå då längre förklaringar, kognitiva broar eller metatext har fått stryka på foten. Lärare har och ska ha höga krav på läroböcker och det kan vara svårt att hitta böcker som uppfyller alla krav. Om ett problemområde identifieras i en viss bok kan detta med fördel förmedlas till förlagen. På lång sikt kan det betyda att förlagen lägger mer resurser på att göra böckerna mer tillgängliga för eleverna.

Det är även av betydelse att ämneslärare anstränger sig för att bidra till respektive ämnes innehållsliga utveckling. I ämnet geografi har vi på senare tid kunna se en debatt som till stor del kan liknas vid ett skyttegravskrig mellan lekmän och akademiker. Sveriges geografilärare finns med säkerhet någonstans där emellan och ligger nu som ämnesföreträdare i skottlinjen. En anledning till att debatten om ämnets innehåll har tagit denna form kan vara att det inte finns en tillräckligt livlig diskussion bland lärare och ämnesföreträdare kring ämnet. Vilka begrepp ska användas och vilka begrepp är förlegade? Genom att

prioritera och gallra ut bland de begrepp som idag fyller geografiböckerna kan dessa göras mer tillgängliga och användbara.

I den ovan nämnda utredningen anges att läraren har ”ett särskilt ansvar att förmedla en kritisk hållning till källor och att ge eleverna verktyg för att kunna sortera informationen och omvandla den till kunskap. Den källkritiska grundinställningen ska självfallet även omfatta andra informationskanaler, inte minst läroböcker” (SOU 2008:109, sid 194). Inom vad man i utredningen kallar för den utbildningsvetenskapliga kärnan, läroplansteori och didaktik, framhävs att ”Läromedelskunskap i vid bemärkelse är också en viktig del av de blivande lärarnas förberedelser inför yrkesutövningen. Frågor om avsändare, perspektiv och budskap måste ställas inför varje läromedel för att så långt möjligt undvika vinklade eller alltför förenklade framställningar” (SOU 2008:109, sid 200) vilket syftar till en form av innehållsanalys. Den kommunikativa aspekten av mötet med texten i läroböcker behandlas framförallt i ett avsnitt riktat till lärare för barn i årskurs 1–3. Under rubriken ”Att tolka och förstå text” tas barns olika förutsättningar upp att tillgängliggöra sig innehållet i en text.

Denna del kunde dock i min mening ha flyttats till det avsnitt där de gemensamma kompetenserna behandlas. Dels för att tillgodose utredningens direktiv och dels för att inte låta lärares kompetens begränsas till ämnesinnehållet utan även innefatta presentationen av innehållet. Om läroboken och andra pedagogiska texter är en del av lärares vardag kan man uppfatta mängden läromedelsanalys som snålt tilltagen både i den nuvarande lärarutbildningen och

i utredningen om en ny lärarutbildning. *En granskning av läroboken som pedagogisk text kräver att man inte bara kan bedöma ett innehåll utan även hur innehållet framställs, kommuniceras och bidrar till förståelse och lärande.*

Referenser

- Arrhenius, Mattias (kommande) *Datorbaserade animationer i geografiundervisningen*, Kulturgeografiska institutionen, Uppsala universitet.
- Ekvall, Ulla (1995) *Läroboken – begriplig och intressant?* i Siv Strömquist (red) (1999) *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*, 2a upplagan, Hallgren & Fallgren, Uppsala.
- Englund, Boel (1999) *Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande*, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4(4): 327–348.
- Grepstad, Ottar (1997) *Det litterære skattkammer: sakprosaens teori og retorikk*, Samlaget, Oslo.
- Mattlar, Jörgen (2008) *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*, Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Didactica Upsaliensia 1, Uppsala universitet, Uppsala. (tillgänglig på <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-9390>)
- Meyer, B J F & L W Poon (2001) Effects of structure strategy training and signaling on recall of text, *Journal of Educational Psychology* 93(1):141–159.
- Molin, Lena (2006) *Rum, frirum och moral. En studie av skolgeografins innehållsval*, Geografiska regionstudier 69, Kulturgeografiska institutionen, Uppsala universitet, Uppsala.
- Selander, Staffan (1988) *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*, Studentlitteratur, Lund.
- Selander, Staffan (1995) Research on pedagogic text: an approach to the institutionally and individually constructed landscapes of meaning, i Peder Skyum-Nielsen (red) *Text and quality: studies of educational texts*, Akademisk forlag, København.
- Selander, Staffan & Dagrun Skjelbred (2004) *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Skyum-Nielsen, Peder (red) (1995) *Text and quality: studies of educational texts*, Akademisk forlag, København.
- SOU (2008:109) *En hållbar lärarutbildning: betänkande*, Fritze, Stockholm.
- Wikman, Tom (2004) *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*, Åbo akademis förlag, Åbo.
- Wingård, Mikael (2011) Blir vi för många? En läroboksanalys om befolkningsutveckling, *Geografiska Notiser* 69(1): 34–45.

*Robert Kenndal är forskarstudent vid Kulturgeografiska institutionen, Uppsala universitet och gymnasielärare vid Tumba gymnasium i Botkyrka.
Mejl: robert.kenndal@edu.botkyrka.se*