



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## **Examensarbete**

för kandidatexamen

### **Vem gör vad i historieläroboken?**

---

**En grammatisk undersökning av några textdelar i en digital  
gymnasielärobok i historia**

Författare: Christina Engström  
Handledare: Åsa Wedin  
Examinator: Samira Hennius  
Termin: vårterminen 2016  
Program: SS2007  
Ämne/huvudområde: Svenska som andraspråk  
Poäng: 15 hp

Högskolan Dalarna  
791 88 Falun  
Sweden  
Tel 023-77 80 00

## Sammanfattning

I denna uppsats har tre textdelar i ett digitalt gymnasieläromedel i historia undersökts. Syftet har varit att med teoretisk utgångspunkt i systemisk funktionell lingvistik (SFL) undersöka (1) vilka de språkliga utmaningarna är i de tre textdelarna och (2) vilket diskursivt mönster som framträder i textdelarna. En ideationell analys har därför genomförts och textdelarna har analyserats med avseende på transitivitet och agentivitet. Även deltagarnas lexikala kategorier har undersökts. Därtill har textdelarnas diskursiva mönster studerats. Sammantaget visar resultaten och analyserna av dessa att de språkliga utmaningarna finns på både process- och deltagarnivå och att en gemensam nämnare för flera språkliga strukturer som kan utgöra hinder för förståelse och lärande är att de på olika sätt döljer ”vem som gör vad” i det historiska skeendet. Det gäller exempelvis passiva konstruktioner med utelämnad agent, icke-mänskliga deltagare och grupper/generiska. Som en särskild svårighet bland de icke-mänskliga deltagarna framstår de grammatiska metaforerna. Vidare framträder i textdelarna ett diskursivt mönster, där det i huvudsak är västerlänningar, som i egenskap av förstadedeltagare i processerna, är de som agerar. Perspektivet i textdelarna framstår som västerländskt, vilket även det kan hindra förståelse och lärande.

**Nyckelord:** systemisk funktionell lingvistik, litteracitet, historia, ideationell analys

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	1
2. Tidigare forskning.....	1
3. Teoretiska utgångspunkter.....	5
3.1 Systemisk funktionell lingvistik.....	5
4. Material och metod.....	7
4.1 Material.....	7
4.2 Metod.....	8
4.3 Etiska överväganden.....	10
5. Resultat och analys.....	10
5.1 Processtyper och deltagare i textdel 1.....	10
5.1.1 Relationella processer.....	11
5.1.2 Materiella processer.....	11
5.1.3 Mentala processer.....	12
5.1.4 Verbala processer.....	13
5.1.5 Sammanfattning av processtyper och deltagare i textdel 1.....	13
5.1.6 Analys av resultatet för textdel 1.....	14
5.2 Processtyper och deltagare i textdel 2.....	14
5.2.1 Relationella processer.....	15
5.2.2 Materiella processer.....	15
5.2.3 Mentala processer.....	16
5.2.4 Verbala processer.....	16
5.2.5 Sammanfattning av processtyper och deltagare i textdel 2.....	16
5.2.6 Analys av resultatet för textdel 2.....	17
5.3 Processtyper och deltagare i textdel 3.....	17
5.3.1 Relationella processer.....	18
5.3.2 Materiella processer.....	18
5.3.3 Mentala processer.....	19
5.3.4 Verbala processer.....	19
5.3.5 Sammanfattning av processtyper och deltagare i textdel 3.....	20
5.3.6 Analys av resultatet för textdel 3.....	21
5.4 Sammanfattning och analys av resultaten i alla tre textdelarna.....	21
5.4.1 Sammanfattning av processtyper och deltagare i alla tre textdelarna.....	21
5.4.2 Analys av resultatet för alla tre textdelarna.....	22
6. Diskussion.....	23
6.1 Resultatdiskussion.....	23

6.2 Metoddiskussion.....	25
6.3 Avslutande diskussion .....	26
Bilaga 1.....	28
Bilaga 2.....	29
Bilaga 3.....	30

## Tabeller

<b>Tabell 1</b> Delar av Olvegårds "Sammanställning av språkliga strukturer som kan utgöra hinder för förståelse och lärande i materialets texter" (Olvegård 2014:150).....	4
<b>Tabell 2</b> Fördelning av processtyper i textdel 1 .....	11
<b>Tabell 3</b> Fördelning av processtyper i textdel 2 .....	14
<b>Tabell 4</b> Fördelning av processtyper i textdel 3 .....	18
<b>Tabell 5</b> Fördelning av processtyper i alla tre textdelarna. ....	21

# 1. Inledning

Allt fler elever idag i den svenska skolan har ett annat förstaspråk än svenska, och för många lärare gäller nog att deras kunskap om vad som kännetecknar språket i det egna ämnet behöver öka. På många skolor görs satsningar på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och för lärarens del ingår då att skaffa sig kunskaper om skolspråk och ämnesspråk och om hur läraren i sin undervisning kan bygga broar från elevernas vardagsspråk till skolämnenas mer specialiserade språk. Axelsson och Magnusson, som i den tredje delen av *Flerspråkighet. En forskningsöversikt* presenterar forskning om flerspråkigas lärande i skolan, framhåller vikten av att ta reda på vad som kännetecknar skolspråk och ämnesspråk, så att andraspråkselever kan få effektiv undervisning och bli bedömda på ett adekvat sätt (2012:249 ff). De varnar också för risken att förenkla det undervisningsspråk som andraspråkseleverna möter, t.ex. genom att låta dem slippa läsa vissa texter. En sådan förenkling kan, skriver de, leda till en negativ spiral när det gäller dessa elevers språkutveckling (Axelsson och Magnusson 2012:308 f). Som Schleppegrell, Greer och Taylor (2008:176) påpekar är det just detta täta språk som exempelvis kännetecknar historietexter som eleverna behöver få träna att läsa så att de kan nå framgång och klara kunskapskraven för sin årskurs.

Mitt intresse gäller just historieämnet och vilka de språkliga svårigheterna kan vara när andraspråkselever läser lärobokstexter i historia. I en tidigare kurs läste jag Lotta Olvegårds avhandling från 2014, där hon i en delstudie undersökte traditionella historieläroböcker med avseende på vilka språkliga utmaningar dessa innebär för andraspråkselever. Någon studie av digitala läromedel gjorde inte Olvegård, även om hon pekade på behovet av den typen av studier också (2014:237). För den här uppsatsen, som kommer att handla om språkliga svårigheter i lärobokstexter i historia, har jag därför valt ett digitalt material. Teoretiskt utgick Olvegård från systemisk funktionell lingvistik, vilket jag också kommer att göra.

## 1.1 Syfte

Syftet med den här uppsatsen är att med utgångspunkt i systemisk funktionell lingvistik undersöka (1) vilka de språkliga utmaningarna är i några textdelar i en digital lärobok i historia för gymnasieskolan och (2) vilket diskursivt mönster som framträder i textdelarna. Vilka de språkliga utmaningarna är ska då ses ur andraspråkselevens perspektiv. Här stödjer jag mig på tidigare forskning om vad som kan innebära språkliga svårigheter i lärobokstexter och tanken med det är att den tidigare forskningen ska kunna användas som referens och jämförelse till resultatet för den här studien.

## 2. Tidigare forskning

I det här avsnittet kommer jag att redogöra för tidigare forskning om vad som kan innebära språkliga svårigheter i lärobokstexter i allmänhet och i historielärobokstexter i synnerhet. För att få en överblick över fältet har jag använt Skolverkets publikation *Greppa språket*<sup>1</sup> (Skolverket 2014) samt den tidigare nämnda forskningsöversikten (Axelsson och Magnusson 2012). Jag börjar med en kort redogörelse för allmänna drag i skolspråket och går sedan in på det som forskning visat

---

<sup>1</sup> Publikationen *Greppa språket* (Skolverket 2014) är inte en forskningstext, men jag fann innehållet användbart i syfte att ge en överblick över vad som kan innebära språkliga svårigheter i lärobokstexter. I förordet anges att ”Boken är skriven i samarbete mellan forskaren Gun Hägerfelth och medarbetarna vid Nationellt centrum för svenska som andraspråk Goce Dabeski, Monica Söderström Lareu och Mikael Olofsson (redaktör). I arbetet har även Luisella Galina Hammar, Skolverket, medverkat” (Skolverket 2014).

gäller specifikt för historieämnet. Här redogör jag för innehållet i Olvegårds avhandling (2014). Jag kommer också, utifrån Axelsson och Magnusson (2012), in på Schleppegrell och Fangs forskning om elevers läsning av historietexter. Vidare redogör jag kort för Schleppegrell, Greer och Taylors (2008) undersökning av historieundervisning i praktiken. Jag kommer också att presentera några studier där den teoretiska utgångspunkten varit systemisk funktionell lingvistik, men där ämnet inte är historia (Holmberg, Karlsson och Nord 2011). De studierna är intressanta ur metodisk synvinkel för undersökningen i den här uppsatsen. Även studiernas resultat är intressanta.

Enligt författarna till *Greppa språket* (Skolverket 2014:48) är passiv form och nominaliseringar allmänna drag i skolspråket, som kan innebära språkliga svårigheter oavsett ämne. Passiva konstruktioner är vanligare i skrift än i tal och genom dessa behöver aktören, dvs. den som utför en handling, inte skrivas ut (Axelsson & Magnusson 2012:251). Det innebär således att passiv form kan ge läroboksförfattaren en möjlighet att medvetet dölja aktören (Skolverket 2014:48). Ett exempel på passiva konstruktioner från mitt material är:

Olika beräkningar har **gjorts** över hur många svarta afrikaner som på detta sätt **förslavades**. (Textdel 2; passiver i fetstil)

Enligt Axelsson och Magnusson kännetecknas skolspråk också av informationstäthet och nominal stil (2012:251 f). Genom nominaliseringar, dvs. att något uttrycks med ett substantiv istället för ett verb, kan information packas tätare. Till informationstätheten hör också att substantivet kan byggas ut med bestämningar (Skolverket 2014:48). Vidare innebär den nominala stilen bortfall av aktörer, vilket kan medföra ökad komplexitet (Axelsson och Magnusson 2012:251 f). Liksom i fallet med passiv form, kan nominaliseringar ge läroboksförfattaren en möjlighet att medvetet dölja aktören (Skolverket 2014:48). Ett exempel på nominalisering från mitt material är:

Under 1800-talet fortsatte märkligt nog denna **strävan** att skaffa sig kolonier. (Textdel 1; nominalisering i fetstil)

Holmberg och Karlsson skriver att man inom systemisk funktionell lingvistik använder begreppet grammatisk metafor för när ett substantiv, *strävan*, uttrycker det som i normalfallet brukar uttryckas med hjälp av ett verb, *sträva* (2013:162 ff). Substantivet *strävan* från exemplet här ovan är då med en terminologi hämtad från systemisk funktionell lingvistik en grammatisk metafor. Jag återkommer till systemisk funktionell lingvistik och grammatiska metaforer i del 3, ”Teoretiska utgångspunkter” och del 4, ”Material och metod”.

Vidare framhåller författarna till *Greppa språket* att abstraktionsgraden hos ord i läroböcker är en annan språklig svårighet (Skolverket 2014:47). Enligt Edling, som de refererar till och vars avhandling handlar om det, varierar abstraktionsgraden hos ord i läroböcker i olika ämnen och årskurser. Minst abstrakta är svenskämnets texter, medan det i NO-ämnenas läroböcker återfinns en högre andel abstrakta begrepp. I de senare skolårens läroböcker är graden av abstraktion högre än i de tidigare (Skolverket 2014:47).

När det gäller forskning om historieämnet har Coffin i den engelska kontexten identifierat några typiska historiegenrer, vilka tycks komma i en viss ordning under skoltiden, nämligen återberättelse, förklaring och argumentation (Axelsson och Magnusson 2012:253). Olvegård, som har studerat det svenska historieämnets genrer, använder för den här nämnda ordningen eller progressionen vad gäller genrer i historieämnet, begreppet lärandeväg (Olvegård 2014:153). I det material som Olvegård har undersökt dominerar de beskrivande och redogörande genrer i textdelarna. Bland de sammanlagt trettiosju textdelar som Olvegård analyserat med avseende på genre, förekommer en textdel där genren är diskuterande (Olvegård 2014:74). Olvegård skriver

att genrerna i hennes material är färre än i tidigare studier av gymnasielärobokstexter där utgångspunkten varit systemisk funktionell lingvistik, samt att genrerna i hennes material placeras sig tidigare på lärandevägen än i dessa andra studier (2014:154). Det skulle då, enligt Olvegård, kunna innebära att eleverna, beroende på vilka läroböcker som används, inte ges möjlighet att öva sig i att läsa lärobokstexter längre fram på lärandevägen, t.ex. argumenterande och diskuterande genrer (2014:154 f). På samma gång är det innehållet i dessa genrer eleverna behöver tillägna sig för att få bra betyg i historiekurserna på gymnasiet, och för att utveckla sin kritiska förmåga (Olvegård 2014:155).

I sin sammanställning över språkliga strukturer som kan utgöra hinder för förståelse och lärande, skiljer Olvegård på ”Potentiella språkliga utmaningar oberoende av genre” och ”Potentiella språkliga utmaningar kopplade till genre, och som ökar utmed lärandevägen” (Olvegård 2014:150). Jag återger här de delar av hennes sammanställning som är relevant för den här uppsatsens studie och jag återkommer med nödvändiga begreppsförklaringar i del 3, ”Teoretiska utgångspunkter” och del 4, ”Material och metod”.



	<b>Potentiella språkliga utmaningar oberoende av genre</b>	<b>Potentiella språkliga utmaningar kopplade till genre, och som ökar utmed lärandevägen</b>
<b>Transitivitet</b>	Stor andel passiva konstruktioner bestående av handlingsprocesser med utelämnad agent.	Andelen relationella processer blir efter hand större i texterna, och därför ökar nominalgruppernas betydelse i texten.
<b>Lexikala kategorier</b>	En övervägande andel av de grammatiska deltagarna är icke-mänskliga deltagare.  Av de mänskliga deltagarna är en övervägande andel grupper/generiska.	Andelen abstrakta deltagare blir efter hand större.  Andelen komplexa nominalgrupper blir efter hand större.
<b>Diskursiva mönster i texterna</b>	Européerna representeras som individer, grupper knutna till en specifik nation samt nationens namn.  Afrikanerna representeras som generisk grupp, kontinent eller geografiskt område.  Européerna representeras som aktörer och ägare, såväl explicit som implicit, medan afrikanerna representeras som passiva deltagare, ägodelar eller plats för andra deltagares handlingar.	

**Tabell 1** Delar av Olvegårds ”Sammanställning av språkliga strukturer som kan utgöra hinder för förståelse och lärande i materialets texter” (Olvegård 2014:150).

Axelsson och Magnusson (2012) redogör också för Schleppegrell och Fangs forskning om elevers läsning av historietexter. Schleppegrell och Fang har utvecklat en ”språkbaserad pedagogik”, som innebär att ämnestexter närläses och att lärare och elever, mening för mening, ”packar upp” texterna. Schleppegrell och Fang föreslår tre frågor som kan ställas vid läsning av historietexter i klassrummet: ”Hur har författaren organiserat texten? Vad händer i texten? Vilket perspektiv intar författaren?” (Axelsson och Magnusson 2012:330, efter Schleppegrell och Fang 2008). Med hjälp av frågorna kan eleverna få syn på det som av språkliga skäl är svårt i historietexter, dels abstrakta, generaliserande aktörer som döljer de verkliga aktörerna, dels det faktum att det vid historieskrivning är en fråga om urval och tolkning (Axelsson och Magnusson 2012:330, efter

Schleppegrell och Fang 2008). Hur sådan undervisning fungerar i praktiken har Schleppegrell, Greer och Taylor undersökt (2008). De genomförde en fallstudie, där det var Taylors historieundervisning som utvärderades med kvalitativa och kvantitativa metoder. Den slutsats författarna kunde dra utifrån studiens resultat var att det inte är nödvändigt att förenkla kursplanen, utan att den här typen av undervisning som handlar om att lära eleverna strategier, kan göra det möjligt för eleverna att läsa texter på åldersadekvat nivå (Schleppegrell, Greer och Taylor 2008:186). Vidare skriver de att det är just detta täta språk som exempelvis kännetecknar historietexter som eleverna behöver få träna att läsa så att de kan nå framgång och klara kunskapskraven för sin årskurs (Schleppegrell, Greer och Taylor 2008:176).

Två forskare, vars studier jag också tagit del av under uppsatsarbetet, är Halleson (2011) och Sellgren (2011). De har båda genomfört undersökningar där den teoretiska utgångspunkten varit systemisk funktionell lingvistik. Halleson har undersökt abstraktionsgraden i en ledarartikel i DN (Halleson 2011:39), medan Sellgren studerat lärobokstexter i geografi (Sellgren 2011:53). Hallesons analys visade att ledarartikeln framför allt innehöll relationella processer<sup>2</sup>(Halleson 2011:47). Denna processtyp är, enligt Halleson, typisk för analytiska, deskriptiva och resonerande texter. Vidare framhåller Halleson att grammatiska metaforer är vanliga i abstrakta texter, och då även i den ledarartikel som hon har analyserat (2011:48). De grammatiska metaforerna bidrar till att göra språket ekonomiskt och till att texten komprimeras. Halleson refererar till Schleppegrell, som konstaterar att ”academic registers are dense” (Halleson 2011:49, efter Schleppegrell 2004:143), dvs. att språket i de akademiska registren är tätt. Av Sellgrens studie av geografilärobokstexter framkom istället att de texterna innehöll många materiella processer<sup>3</sup>. Det skulle då betyda att texterna beskriver skeenden och att det finns aktörer. Dock visade det sig att dessa aktörer inte alltid syns och att de i många fall inte är mänskliga, utan istället abstrakta, icke-mänskliga deltagare. Genom passivt konstruerade processer och nominaliseringar, kan aktörerna döljas (Sellgren 2011:62). För den här uppsatsens undersökning är Hallesons och Sellgrens studier metodiskt intressanta, eftersom de visar hur en analys med utgångspunkt i systemisk funktionell lingvistik kan genomföras och presenteras. Även deras resultat är intressant, varför jag avser återkomma till det i del 6, ”Resultatdiskussion”.

### 3. Teoretiska utgångspunkter

#### 3.1 Systemisk funktionell lingvistik

De teoretiska utgångspunkterna för den här uppsatsen återfinns i den språkmodell som lingvisten Halliday började utveckla på 1970-talet och som fått namnet *systemisk funktionell lingvistik (SFL)* (Holmberg och Karlsson 2013:10). I det här avsnittet kommer jag att redogöra för de aspekter av den språkmodellen som är relevanta för den här uppsatsens studie. Jag börjar med en översiktlig beskrivning av systemisk funktionell lingvistik, varefter jag kort redogör för de övergripande funktioner (metafunktioner) språket anses ha enligt denna modell och avslutar med att fördjupa mig i de begrepp som hör till en av dessa metafunktioner, nämligen den ideationella metafunktionen. Det är den ideationella metafunktionen som står i fokus i den här uppsatsens studie.

Systemisk funktionell lingvistik är, enligt Holmberg och Karlsson, en konstruktivistisk språkmodell, där betydelse och funktion är utgångspunkt – inte form (2013:10). Vidare ses kontext och språkbruk som hela den funktionella grammatikens grund och inte bara något som kan användas för att förklara avvikelser och fel. I begreppet funktionell ligger att den funktionella

---

<sup>2</sup> För förklaring av och exempel på relationella processer, se avsnitt 4.2.

<sup>3</sup> För förklaring av och exempel på materiella processer, se avsnitt 4.2.

grammatiken inte bara ger uttryck för betydelse utan att den också skapar betydelse (Holmberg och Karlsson 2013:10 och 18). Ett exempel på det är grammatiska metaforer, som jag kommer att komma tillbaka till senare i avsnittet. Holmberg och Karlsson nämner också att kritisk lingvistik och kritisk diskursanalys har sina utgångspunkter i SFL (2013:11).

Vidare lyfter Holmberg och Karlsson (2013) fram att språket, enligt SFL, har tre *metafunktioner*, dvs. tre övergripande funktioner, som utgör ramarna för andra, mer konkreta funktioner. Dessa tre metafunktioner är: (1) *interpersonella* metafunktionen, (2) *ideationella* metafunktionen och (3) *textuella* metafunktionen (Holmberg och Karlsson 2013:18). Den interpersonella metafunktionen innebär att vi med språkets hjälp skapar relationer mellan talare och lyssnare eller mellan skribenter och läsare (Holmberg och Karlsson 2013:31). Den ideationella metafunktionen innebär istället att vi med språkets hjälp beskriver världen (Holmberg och Karlsson 2013:73) och den textuella metafunktionen, till sist, innebär att vi med språkets hjälp skapar textuella betydelser (Holmberg och Karlsson 2013:143). Innan jag går närmare in på den ideationella metafunktionen ska jag kort nämna hur den funktionella grammatiken ser på språket som uppdelat i olika skikt.

Holmberg och Karlsson redogör för dessa skikt, som är: *kontexten, betydelsen, lexikogrammatiken* och *de fysiska uttrycken* (2013:18 f). Lexikogrammatiken är ”det skikt som ger språkliga uttryck åt betydelserna” (Holmberg och Karlsson 2013:24). Här finns ord och kombinationer av ord (Holmberg och Karlsson 2013:20). Lexikogrammatiken är strukturerad på olika nivåer: *ord, grupper* av ord och *satser*, där satsen är den högsta nivån (Holmberg och Karlsson 2013:24). Den ideationella analysen görs, som vi ska se, på satsnivå. Jag återkommer till det i del 4, ”Material och metod”. Läroboksförfattaren gör olika språkliga val och betydelsen realiseras genom olika lexikogrammatiska val (Holmberg och Karlsson 2013:28). Ett sådant val skulle t.ex. kunna handla om att lyfta fram aktörer genom att välja aktiva verbkonstruktioner. Genom att välja passiva konstruktioner kan aktörerna istället tonas ned/döljas. (Jämför avsnittet om passiva konstruktioner i del 2, ”Tidigare forskning”.) Grammatiska metaforer ger också den möjligheten.

Dessutom framhåller Holmberg och Karlsson att vi ideationellt med språkets hjälp kan skapa både erfarenhetsmässig betydelse och logisk betydelse (2013:73). I det följande kommer jag dock endast att redogöra för språkets erfarenhetsmässigt betydelseskapande funktion, vilket är det som är relevant för den här uppsatsens syfte. Hur språket skapar logisk betydelse går jag inte närmare in på. Centrala begrepp när det gäller den ideationella metafunktionen är process, deltagare och omständigheter. Jag kommer också avslutningsvis att redogöra kort för begreppet kongruens.

Holmberg och Karlsson (2013) skriver att en *process*, enligt den funktionella grammatiken, innebär att någonting sker. Det kan också handla om att någonting utförs eller händer, uppfattas, sägs eller är (Holmberg och Karlsson 2013:73). Exempel på processer från mitt material är: *gjorde, försöker erövra, såg, övertalade* och *är*. I normalfallet realiseras en process av ett eller flera verb. Ifall processen består av flera verb (verbgrupp), realiseras processkärnan av huvud verbet (Holmberg och Karlsson 2013:76). I exemplet ovan är då *erövra* processkärnan. De som deltar i eller berörs av det som sker, benämns *deltagare* (Holmberg och Karlsson 2013:73). Processerna är det centrala i den ideationella metafunktionen och vanligtvis utgår processen från en deltagare (förstadeltagare) och påverkar en annan (andradeltagare) (Holmberg och Karlsson 2013:75 f). Kringinformation, t.ex. var, när och hur någonting sker, är *omständigheter* (Holmberg och Karlsson 2013:73 f).

Inom SFL skiljer man på olika processtyper och jag kommer följa den indelning som används av Holmberg och Karlsson (2013:79). De räknar med fyra processtyper, nämligen materiella processer, mentala processer, verbala processer och relationella processer (Holmberg och Karlsson 2013:79). Jag återkommer med definitioner av och exempel på processtyperna i del 4, ”Material och metod”. Enligt Holmberg och Karlsson kännetecknas ofta olika texttyper av att

någon eller några processtyper är vanligare än andra (2013:79). Det innebär att fördelningen av processtyper kan ge en karakteristik till texten. Materiella processer exempelvis gör texten konkret och de återfinns ofta i berättande texter. Relationella processer förekommer istället i texter med ett mer abstrakt språkbruk<sup>4</sup> (Holmberg och Karlsson 2013:113).

Slutligen förklarar Holmberg och Karlsson (2013) att man inom SFL menar att vissa betydelser har en naturlig lexikogrammatisk motsvarighet, vilket innebär att de får en *kongruent* realisering. Processer uttrycks kongruent av verb. En *inkongruent* realisering av en process blir det när processen istället uttrycks av ett substantiv. Inom SFL benämns en sådan inkongruent realisering *grammatisk metafor* (Holmberg och Karlsson (2013:162 f). Ett exempel på grammatisk metafor från mitt material är: *imperiebyggande*. Grammatiska metaforer är det som med en annan terminologi benämns nominaliseringar (Axelsson och Magnusson 2012:252).

Sammanfattningsvis är systemisk funktionell lingvistik teoretisk utgångspunkt för den här uppsatsens studie och det är språkets ideationella metafunktion som står i fokus. Centrala begrepp i den här studien är process och deltagare.

## 4. Material och metod

### 4.1 Material

Materialet för den här uppsatsen utgörs av tre textdelar ur det digitala läromedlet, *Digilär* ([www.digilar.se](http://www.digilar.se)).<sup>5</sup> Textdelarna, som valts ut kommer från den del av läromedlet, som är tänkt att användas i gymnasiekursen Historia 1b och de behandlar det historiska skeendet, ”kolonisationen av Afrika”. Textdelarna ingår i den del av läromedlet som har rubriken *Nationskampen*. Den första textdelen har rubriken *Imperialismen*, den andra har rubriken *Afrika*, med underrubriken *Slaveriet* och den tredje har rubriken *Henry Stanley*. I valet av historisk period följer jag Olvegårds exempel, för att på så sätt göra det möjligt att jämföra mitt resultat med hennes. Jag tror också att den del av läromedlet som jag har valt att undersöka är den del som bäst motsvarar de traditionella gymnasieläromedel som Olvegård analyserat<sup>6</sup>.

Läromedlet *Digilär* innehåller också bilder och till den här studiens textdel två hör en bild vars motiv är ett antal slavar. Två bilder finns i anslutning till den tredje textdelen. Den ena bilden föreställer mötet mellan Stanley och Livingstone och den andra föreställer den belgiska kungen Leopold II. Antal ord i de tre textdelarna är 231, 172 respektive 307. I läromedlet ingår också en del s.k. extratextuella resurser<sup>7</sup>, exempelvis ordförklaringar, olika former av lästöd, arbetsuppgifter, anteckningsmöjligheter etc.

Olvegård definierar *textdel* på följande sätt: ”en kortare rubricerad verbaltext” (2014:44), vilket också är den definition som jag använder. I analysen av mitt material ingår dock inte rubriker och inte heller bilder och bildtexter.

---

<sup>4</sup> Se också Tabell 1 på s. 4 som innehåller delar av Olvegårds sammanställning över språkliga utmaningar. Enligt sammanställningen ökar andelen relationella processer längs lärandevägen. Även andelen abstrakta deltagare ökar (Olvegård 2014:150).

<sup>5</sup> Läromedlet *Digilär* produceras av läromedelsförlaget med samma namn, Digilär. För att få tillgång till materialet krävs inloggning. På förlagets hemsida finns information om vilka som är författare. Dock specificeras inte vem som är författare till ett visst läromedel ([www.digilar.se](http://www.digilar.se)).

<sup>6</sup> Se Olvegård 2014:245.

<sup>7</sup> Extratextuella resurser är min benämning på de resurser i läromedlet som ligger utanför själva texten.

Någon egentlig betydelse att läromedlet är digitalt har det inte för min analys, då jag endast undersöker texterna. Givetvis skulle det vara intressant att också studera andra delar/aspekter av det digitala läromedlet, men då det inte ingår i mitt syfte, lämnar jag det därhän för tillfället. Mitt intresse gäller texterna och de språkliga utmaningar de kan innehålla. Jag finner det motiverat att göra en sådan undersökning av den digitala läromedelstexten, då det som Olvegård skriver inte är ovanligt att elever arbetar på egen hand med de digitala läromedlen (2014:237). Så är exempelvis fallet på den skola där jag själv arbetar, där historia är en distanskurs. I och med att jag endast analyserar tre textdelar, kan resultatet inte generaliseras och påstås gälla något mer än de textdelar som faktiskt ingår i analysen.

## 4.2 Metod

När det gäller uppsatsens metod har jag till viss del replikerat den metod Olvegård använder i en av delstudierna i sin avhandling (2014:48 ff). I likhet med henne har jag analyserat mitt material med avseende på transitivitet och lexikala kategorier. Liksom Olvegård undersöker jag även textdelarnas diskursiva mönster. Syftet med att replikera delar av Olvegårds metod är att sedan kunna jämföra mitt resultat med hennes. Jag kommer i det följande att redogöra för de olika stegen i den metod jag använt, samt några för den här metoden centrala begrepp.

Textdelarna analyseras således med avseende på *transitivitet*<sup>8</sup>, vilket när det gäller den här uppsatsens studie, innebär en analys på satsnivå och det är satsernas *processer* och *deltagare* som identifieras. Textdelarnas samtliga satser tas med i analysen, med undantag för de satser som jag kategoriserat som inbäddade att-satser.<sup>9</sup> Holmberg och Karlsson (2013:78 f) framhåller att man inom SFL skiljer på olika processtyper, vilka är materiella processer, relationella processer, mentala processer och verbala processer.

Till att börja med skriver Holmberg och Karlsson att det i den *materiella* processen sker en förändring i den yttre världen, genom att någon eller något *gör* något, eller att något *händer* (2013:80). Exempel på materiella processer från mitt material är *erövra*, *underkuva* och *bygga upp*. Vidare beskrivs genom de *relationella* processerna relationer mellan deltagare. De relationella processerna kan också användas för att klassificera, sortera och etikettera (Holmberg och Karlsson 2013:91). *Vära*, *bli* och *finnas* är exempel på relationella processer. En särskild typ av relationella processer är existentiella relationella processer, vilket *finnas* är exempel på (Holmberg och Karlsson 2013:90). Mentala processer å sin sida realiserar inre skeenden och uttrycker exempelvis tankar, sinnesintryck, beslutande och planering. De kan också anföra satser (Holmberg och Karlsson 2013:85 f.). Mentala processer är exempelvis *anse*, *se* och *förstå*. Den fjärde processtypen, till sist, verbala processer, handlar om kommunikation. Det innebär att något sägs, antingen fysiskt eller mer symboliskt. Även verbala processer kan anföra satser (Holmberg och Karlsson 2013:94 f.). Exempel på denna processtyp är *ifrågasätta* och *övertala*. Holmberg och Karlsson påpekar att skillnaden mellan mentala och verbala processer är att de förra är inre processer, medan de senare också ger yttre avtryck (Holmberg och Karlsson 2013:98 f.).

Efter att ha identifierat satsernas processer och deltagare, kategoriserar jag processerna i processtyper. Därefter görs en uträkning av den kvantitativa fördelningen av processtyper i respektive textdel och i alla tre textdelarna. I nästa steg analyseras de materiella processerna

---

<sup>8</sup> Enligt Holmberg och Karlsson (2013) är *transitivitet* en övergripande beteckning för det viktigaste erfarenhetsmässiga systemet dvs. processtyper, deltagare och omständigheter (Holmberg och Karlsson 2013:81).

<sup>9</sup> I SFL skiljer man på fria, bundna och inbäddade satser, där de första motsvarar huvudsatser och de två senare olika typer av bisatser (Holmberg och Karlsson 2013:118). I min analys har jag valt att ta med samtliga satstyper, med undantag för inbäddade att-satser.

*agentivt*. Det innebär i korthet att de materiella processerna delas upp i handlingar och händelser (Holmberg och Karlsson 2013:108 f.). Materiell handlingsprocess är exempelvis *kämpa*, medan *hamna* är exempel på materiell händelseprocess. Förstadeltagaren i en materiell process kallas *aktör*. I en materiell handlingsprocess benämns förstadeltagaren också *agent*, medan förstadeltagaren i en materiell händelseprocess istället kallas *medium* (Holmberg och Karlsson 2013:108 f.). De passiva konstruktionerna i materialet identifieras också och dessa undersöks med avseende på agens, dvs. huruvida författaren valt att utelämna agenten eller inte<sup>10</sup>. Därefter räknas den procentuella andelen materiella händelseprocesser ut<sup>11</sup> samt den procentuella andelen passivt konstruerade materiella handlingsprocesser med utelämnad agent<sup>12</sup>.

Vidare kategoriserar jag deltagarna lexikalt i *mänskliga deltagare* och *icke-mänskliga deltagare*, med underkategorierna *individer* (Columbus) och *grupper/generiska*<sup>13</sup> (européerna/man) respektive *tid/plats* (1800-talet/Portugal och Spanien), *konkreta* (kautschukträd) och *abstrakta* (makter). Här följer jag i huvudsak den indelning som Olvegård använder<sup>14</sup> (2014:51). Till kategorin abstrakta deltagare hör också de grammatiska metaforerna (imperiebyggande). Även den kvantitativa fördelningen mellan olika deltagarkategorier räknas ut.

För att underlätta kategoriseringen av deltagare har jag valt att behandla en del pronomen, t.ex. *som* och *det*, som en egen underkategori. Jag har då inte tagit någon hänsyn till vilka referenter de syftar på. I sammanräkningen sedan behandlar jag dem som tillhörande kategorin icke-mänskliga deltagare. Däremot låter jag pronomina som tydligt syftar på mänskliga deltagare ingå i någon av underkategorierna individer eller grupper/generiska. Exempel på sådana pronomina är *man*, *de* och *vi*. Att jag här gör en skillnad kan givetvis vara problematiskt, men för enkelhets skull, har jag ändå valt att göra så. Trots dessa invändningar mot metoden, menar jag att det är värdefullt att göra den här typen av kategorisering för att åtminstone översiktligt få syn på textdelarnas mönster vad gäller processernas deltagare. Dock ska kanske siffrorna som räknas fram, tolkas med viss försiktighet.

Slutligen undersöker jag textdelarnas diskursiva mönster. Winther Jørgensen och Phillips definierar *diskurs* som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (2000:7). I den diskursiva analysen utgår jag från Olvegårds sammanställning (2014:150) och undersöker hur västerlänningar respektive afrikaner representeras. Vidare undersöker jag vilken roll västerlänningar respektive afrikaner spelar i de skeenden som lärobokstexten beskriver. Här blir det intressant att studera processernas förstadeltagare, samt passiva konstruktioner och händelseprocesser.

Metoden för den här studien innehåller således både kvantitativa och kvalitativa inslag. Syftet med de kvantitativa delarna i metoden är att kunna karakterisera textdelarna grovt när det gäller processtyper och deltagarkategorier. Textanalysen är i övrigt i huvudsak kvalitativ till sin karaktär och verktygen till den har, som tidigare redovisats, hämtats från systemisk funktionell lingvistik. Verktygen har valts med tanke på att de ska kunna bidra till att uppsatsens syfte besvaras. Med de

---

<sup>10</sup> När det gäller de passivt konstruerade processerna används begreppet *agent* på det traditionella sättet, dvs. att det syftar på den som i en passiv konstruktion utför handlingen (Bolander 2012:230). Att detta kan innebära viss begreppsförvirring inser jag, men jag hoppas ändå att det tydligt ska framgå vad som menas i de fall där detta begrepp används.

<sup>11</sup> Uträkningen görs genom att antalet materiella händelseprocesser divideras med antalet materiella processer.

<sup>12</sup> Här har jag lite osäker på hur uträkningen bäst ska göras, men vad jag förstår har Olvegård räknat ut hur stor andel av de passivt konstruerade materiella handlingsprocesserna där agenten har utelämnats (Olvegård 2014:100), varför jag väljer att också göra så. Här kan dock, beroende på hur man räknar, resultatet variera stort.

<sup>13</sup> Enligt Norstedt svenska ordbok (1990) betecknar *generisk* språkvetenskapligt ”en kategori (föremål) eller en art i sin helhet” (1990:320).

<sup>14</sup> Olvegård i sin tur utgår ifrån den kategorisering som Eggins, Wignell & Martin (1993) föreslår (Olvegård 2014:51).

kvalitativa inslagen följer att viss subjektivitet är ofrånkomlig. Jag återkommer med utförligare diskussion kring det i del 6.2 ”Metoddiskussion”.

### 4.3 Etiska överväganden

Datainsamlingen för den här studien har inte skett genom människors deltagande på något sätt, utan metoden är istället analys av text. Därför blir de etiska krav som ställs på forskning som involverar människor (Vetenskapsrådet 2002) inte i samma utsträckning relevanta här. Viss hänsyn har jag dock tagit till informationskravet, vilket beror på att jag för undersökningen har valt att analysera textdelar ur ett läromedel som används på den skolan där jag själv arbetar. Därför har jag innan studiens början informerat såväl rektor som berörda lärare om studiens syfte och om att det är textdelar ur just *Digilär* som kommer att analyseras. Ingen av dessa hade några invändningar, utan de visade istället stort intresse för den planerade studien. Övriga etiska krav som gäller individskyddet, nämligen samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet 2002) har jag, av det skälet att den här studien inte involverar människor, inte bedömt som relevanta.

## 5. Resultat och analys

Resultatet redovisas för en textdel i taget och efter varje textdels resultatredovisning följer en analys av resultatet. När samtliga textdelars resultat redovisats och analyserats följer en sammanfattning av resultatet i alla textdelar samt en analys av resultatet i alla textdelar. Vidare inleds varje textdels resultatredovisning med att den kvantitativa fördelningen mellan de fyra processtyperna redovisas, dels i tabellform och dels i löpande text. Därefter följer en redovisning av en processtyp i taget med kommentarer om såväl processer som deltagare. Jag redovisar exempel ur materialet på de olika processtyperna. Exempelen är valda för att de på något sätt är representativa. I exemplen markeras processkärnorna, dvs. huvudverben, med understrykning. Jag redovisar också den procentuella andelen materiella handlingsprocesser, samt andelen passiva konstruktioner med utelämnad agent. Även det diskursiva mönstret kommenteras. Min strävan har varit att beskriva resultatet så utförligt som möjligt.

Det praktiska undersökningsarbetet har inneburit att jag analyserat en textdel i taget. Jag har sammanställt tabeller över processtyper och deltagare och sedan räknat ut fördelningen av processtyper och deltagare. Jag har också analyserat mening för mening och markerat processtyper med olika färger (Se bilagorna 1-3). Med stöd i tidigare forskning har jag sedan tolkat resultaten.

### 5.1 Processtyper och deltagare i textdel 1

I den första textdelen förekommer alla fyra processtyperna. Dock dominerar de materiella processerna som utgör ca 56 % av textdelens processer. 33 % är relationella processer, medan det endast finns två mentala processer och en verbal process.

processtyp	relationell process	materiell process	mental process	verbal process	totalt
antal	9	15	2	1	27
andel i procent	33 %	56 %	7 %	4 %	100 %

**Tabell 2** *Fördelning av processtyper i textdel 1*

Textdelen inleds med en relationell process och därefter följer en rad materiella processer. Bland dessa finns fem relationella processer, två mentala processer och en verbal process. Textdelen avslutas med tre relationella processer. (Se bilaga 1)

### 5.1.1 Relationella processer

Ungefär en tredjedel av textdelens processer är relationella. Textdelen inleds med en relationell process och i slutet av textdelen förekommer tre relationella processer efter varandra.

- (1) Vad är ett *imperium*?
- (2) När européerna gjorde sina upptäcktsresor över oceanerna var det närmast en självklarhet
- (3) Den ambitionen fanns säkert överallt
- (4) Makter vill alltid bli mäktigare.

I textdelens relationella processer är *vara* det vanligast förekommande verbet. Det används fem gånger, oftast i preteritum, *var*. Verbet *fanns* förekommer en gång i textdelen, vilket kan specificeras som en existentiell relationell process. Två verb vars kategorisering kanske inte är helt given, men där jag ändå gjort bedömningen att de i det här sammanhanget ger uttryck för relationella processer är *tillhörde* och *handlade*.

Bland deltagarna i de relationella processerna finns inte någon mänsklig deltagare, utan alla deltagare kan kategoriseras som icke-mänskliga deltagare. Av dessa ingår de flesta i kategorin abstrakta deltagare. Några exempel på det är *Den ambitionen* och *Makter*. I textdelen finns bland deltagarna även exempel på tid och plats, *1800-talet* och *Portugal och Spanien*. Två gånger används det opersonliga *det* och en gång relativt pronomen, *som*.

Förstadeltagare i textdelens relationella processer är *Vad, det, 1800-talet, som, allt detta, den ambitionen, alla kolonier* och *Makter*. Det innebär att fyra förstadeltagare är något slags pronomen, tre förstadeltagare är abstrakta och en förstadeltagare tillhör kategorin tid.

För andraspråkseven kan de relationella processerna innebära ett språkligt hinder. Svårigheten ligger då inte i de verb som ingår i dessa processer, utan hos deltagarna i processerna. Som resultatet visar är samtliga deltagare i textdelens relationella processer icke-mänskliga, något som innebär att det för läsaren kan vara svårt att förstå vilka individer som ligger bakom det historiska skeendet. Den relativt höga andelen relationella processer ger textdelen en abstrakt prägel.

### 5.1.2 Materiella processer

När det sedan kommer till materiella processer utgör dessa ca 56 % av processerna i textdelen. Det betyder att en stor andel av verben uttrycker att någon eller något *gör* något, eller att något *bänder* (Holmberg och Karlsson 2013:80). Två verb förekommer två gånger var, *bygga upp* och *följa*. I textdelen finns en passiv konstruktion, *omvandlas*. Vem som ligger bakom handlingen



(aktören/agenten) anges inte. Det stora flertalet av verben uttrycker handlingar, men det finns också ett exempel på en händelse, *hamnade*. Här är förstadedeltagaren *hela Asien (med undantag för Japan) och praktiskt taget hela Afrika* medium för händelsen.

- (1) Den härskare som medvetet försöker erövra andra länder och underkuva andra folk försöker bygga upp imperier.
- (2) När européerna gjorde sina upptäcktsresor över oceanerna var det närmast en självklarhet att de områden som man tog i besittning skulle omvandlas till kolonier.
- (3) I detta kapitel kan man följa utvecklingen hur hela Asien (med undantag för Japan) och praktiskt taget hela Afrika hamnade i ett kolonialt beroende.
- (4) Tyskar och italienare hade kämpat för sin egen självständighet

Bland deltagarna finns såväl mänskliga som icke-mänskliga deltagare. Dock finns där endast en deltagare som i någon mån kan klassas som individ, och det är *den härskare*. Samtidigt är det inte en namngiven individ, så det är också lite av ett tveksamt fall såtillvida. Flera exempel på deltagare i form av grupper finns, *européerna, andra folk* och *holländare, engelsmän och fransmän*. En generisk deltagare, *man*, förekommer två gånger. Icke-mänskliga deltagare i form av plats förekommer också, t.ex. *andra länder* och *de områden som man tog i besittning*. Bland de abstrakta deltagarna finns ett exempel på grammatisk metafor, *denna strävan att skaffa sig kolonier*. Här framgår då inte explicit vem eller vilka som strävade efter att skaffa sig kolonier, utan det får läsaren sluta sig till av sammanhanget.

Förstedeltagare i de materiella processerna är två gånger *som*, två gånger *man* och en gång vardera *Den härskare, européerna, holländare, engelsmän och fransmän, denna strävan att skaffa sig kolonier, tyskar och italienare, det, hela Asien (med undantag för Japan) och praktiskt taget hela Afrika, civiliserade länder och kolonialmakterna*.

Med undantag för en förstadedeltagare, *hela Asien (med undantag för Japan) och praktiskt taget hela Afrika*, är samtliga förstadedeltagare aktörer med agens och ingår i materiella handlingsprocesser. *hela Asien (med undantag för Japan) och praktiskt taget hela Afrika* är förstadedeltagare/medium i en händelseprocess. Förstedeltagaren i händelseprocessen representerar människorna som bodde i de områden som koloniserades. Två gånger är *man* förstadedeltagare. Vid det första tillfället när *man* används är det koloniserarna som åsyftas. Vid det andra tillfället inkluderas istället läsaren i pronomenet *man*.

Det diskursiva mönster som framträder i analysen av textdelen är att det är européerna som agerar och för handlingen framåt. Förstedeltagare som också har agens representerar i huvudsak västerlänningarna. En förstadedeltagare som istället utgör medium, *hela Asien (med undantag för Japan) och praktiskt taget hela Afrika* representerar de koloniserade områdena.

Svårigheten för andraspråkseleven när det gäller den här textdelens materiella processer är för det första den passiva konstruktionen där agenten utelämnats. För det andra saknas i stort sett agerande individer. Av textdelens mänskliga deltagare är de flesta grupper/generiska, något som kan göra det svårt för läsaren att förstå mer konkret vem eller vilka som är ansvariga för en handling. Dessutom innehåller textdelen en grammatisk metafor, som i sig kan innebära ett språkligt hinder. Att händelseförloppet framställs ur västerländskt perspektiv, kan slutligen också innebära en språklig utmaning.

### 5.1.3 Mentala processer

Den första textdelen innehåller två mentala processer. Här är det ett inre skeende som uttrycks och genom de mentala processerna kan deltagares upplevelser realiseras. (Holmberg och

Karlsson 2013:85) I det första exemplet nedan gäller det hur man i Europa på den här tiden såg på imperiebyggandet.

- (1) Överallt i Europa ansågs det under 1800-talet legitimt att bygga upp egna kolonialväldena.
- (2) Man såg det mycket som en välgärning att civiliserade länder på detta sätt ville ta på sig uppgiften att utveckla människor som tillhörde primitiva kulturer.

I det första exemplet är konstruktionen passiv, vilket döljer den verkliga upplevaren, i och med att agenten är utelämnad. Förstadeltagare är ett opersonligt *det* och den ledtråd läsaren får till vilka som ansåg detta finns i satsens omständigheter, *Överallt i Europa och 1800-talet*. Även det andra exemplet förmedlar en uppfattning, men inte heller i den satsen preciseras det vilka som stod för denna åsikt, utan förstadeltagare är här, *man*.

De mentala processerna gör det möjligt för läromedelsförfattaren att låta någon annan än denne själv komma till tals och uttrycka en åsikt, uppfattning eller tanke. Dock framgår i den här textdelen inte tydligt vem eller vilka som hade denna uppfattning, utan det döljs i den passiva konstruktionen och bakom det generiska *man*. Hur människorna i de områden som koloniserades såg på imperiebyggandet, framgår inte. De ges ingen röst i form av mentala processer.

Sammanfattningsvis innebär det att det för läsaren kan vara svårt att tydligt veta vem eller vilka som hade den upplevelse som de mentala processerna uttrycker.

#### 5.1.4 Verbala processer

En verbal process förekommer i textdelen. Genom den verbala processen kan en åsikt uttryckas.

- (1) Ingen känd samhällsdebattör i Europa eller USA ifrågasatte detta imperiebyggande.

Förstadeltagare i processen är en mänsklig deltagare, *Ingen känd samhällsdebattör i Europa eller USA*, vilket är en individ som dock inte är namngiven. Processens andradeltagare är en grammatisk metafor, *detta imperiebyggande*. Huruvida någon afrikan ifrågasatte imperiebyggandet framgår inte.

För andraspråkeleven kan svårigheten när det gäller den här verbala processen ligga i den grammatiska metafor som ingår i processen. Eleven behöver ha kunskap om hur den grammatiska metaforen kan packas upp för att förstå vilken processen är och vem eller vilka som är deltagare.

#### 5.1.5 Sammanfattning av processtyper och deltagare i textdel 1

33 % av processerna i den första textdelen är relationella, 56 % är materiella, 7 % mentala och 4 % verbala. I den första textdelen är två processer passivt konstruerade. En av dessa processer är en materiell handlingsprocess och den andra är en mental process. I båda processerna har agenten utelämnats. Andelen passivt konstruerade materiella handlingsprocesser med utelämnad agent är i den första textdelen 100 %. En materiell händelseprocess finns i textdelen, vilket utgör ca 7 % av de materiella processerna.

När det gäller fördelningen mänskliga deltagare och icke-mänskliga deltagare är det i den första textdelen en högre andel icke-mänskliga deltagare, 81 %. Bland dessa är det flest abstrakta deltagare och bland dessa finns två grammatiska metaforer, *denna strävan att skaffa sig kolonier* och *detta imperiebyggande*. Sex icke-mänskliga deltagare har kategoriserats som tid eller plats. Ingen konkret deltagare finns i den första textdelen. 77 % av de mänskliga deltagarna är

grupper/generiska. Två deltagare har kategoriserats som individer, *Den härskare* och *Ingen känd samhällsdebattör*.

Sammanfattningsvis finns i den första textdelen flera språkliga strukturer som kan innebära svårigheter för andraspråkläsaren. Det gäller textdelens passivt konstruerade processer, men också den höga andelen icke-mänskliga deltagare, bland vilka särskilt de grammatiska metaforerna utmärker sig som en språklig utmaning för läsaren. Värt att notera är att förstadedeltagarna i textdelens processer i huvudsak representerar västerlänningar, vilket antyder att perspektivet i textdelen är västerländskt. Deltagare med agens representerar européer eller amerikaner, och deltagare som ges röst i form av mentala eller verbala processer, representerar också européer eller amerikaner.

### 5.1.6 Analys av resultatet för textdel 1

Svårigheterna i den första textdelen är således flera och de finns både på process- och deltagarnivå. Gemensamt för dem är att de på olika sätt innebär svårigheter för läsaren att förstå vem eller vilka som ligger bakom ett skeende. För det första medför de passivt konstruerade processerna med utelämnad agent en sådan svårighet. För det andra kan det för läsaren vara svårt att förstå vilka individer som döljer sig bakom de mänskliga deltagare som kategoriserats som grupper/generiska eller de icke-mänskliga deltagare som kategoriserats som tid/plats. För det tredje innebär de abstrakta deltagarna en särskild svårighet och då i synnerhet de grammatiska metaforerna. Även det diskursiva mönstret, med i första hand, europeiska aktörer, kan utgöra ett hinder vid läsningen av textdelen. I jämförelse med de två andra textdelarna innehåller den första textdelen en högre andel relationella processer, vilket gör att den första textdelen framstår som något mer abstrakt än de två andra textdelarna.

## 5.2 Processtyper och deltagare i textdel 2

Även i den andra textdelen förekommer alla fyra processtyperna. Dock är den procentuella fördelningen en annan, med ca 23 % relationella processer och ca 59 % materiella processer. Det innebär således att andelen materiella processer är något högre i den här textdelen än i den första. Tre processer är mentala och en process verbal.<sup>15</sup>

processtyper	relationell process	materiell process	mental process	verbal process	totalt
antal	5	13	3	1	22
andel i procent	23 %	59 %	14 %	5 %	101 % <sup>16</sup>

**Tabell 3** *Fördelning av processtyper i textdel 2*

<sup>15</sup> Med tvekan verbal ska dock sägas, men jag återkommer till det under avsnittet om verbala processer.

<sup>16</sup> Orsaken till att det totalt blir 101 % är att den uträknade andelen i procent avrundats till hela tal. Eftersom syftet med beräkningarna är att ge en grov karakteristik av textdelarna när det gäller processtyper, anser jag det inte nödvändigt att ange den procentuella andelen som decimaltal.

Textdelen inleds med tre mentala processer och två relationella processer. Därefter följer en lång rad med materiella processer, bland vilka det också finns tre relationella processer och en mental process. Textdelen avslutas med en verbal process och en materiell process. (Se bilaga 2)

### 5.2.1 Relationella processer

I tre av de fem relationella processerna i den här textdelen är det verbet *vara* som realiserar processen. Ett exempel på en existentiell relationell process förekommer också, *funnits*.

- (1) Med undantag från slavhandeln hade det inte funnits något
- (2) För européerna var slavhandeln enbart ett affärsföretag.
- (3) Under 1700-talet när slavhandeln blev verkligt storskalig var det britterna som

När det gäller deltagare, förekommer opersonligt *det* tre gånger. Två mänskliga deltagare förekommer och i båda fallen handlar det om grupper, *portugisiska sjöfarare* och *britterna*. I textdelen finns flera exempel på icke-mänskliga deltagare, däribland abstrakta sådana, *slavhandeln* och *enbart ett affärsföretag*. Här är *slavhandeln* en grammatisk metafor. Förstadeltagare i textdelens relationella processer är tre gånger *det* och två gånger *slavhandeln*.

Sammanfattningsvis innebär troligtvis inte verben i den här textdelens relationella processer någon språklig utmaning för andraspråksleven, utan svårigheten ligger snarare hos processernas deltagare, dels hos de mänskliga deltagare som kategoriserats som grupper, dels hos de abstrakta deltagarna.

### 5.2.2 Materiella processer

Ca 59 % av processerna i textdel två är materiella. I några fall är kanske kategoriseringen tveksam, men jag har ändå i sammanhanget, tolkat det som uttryck för yttre processer. Det gäller *behönde*, *överträffar* och *beräknar*. Denna kategorisering kan dock diskuteras.

- (1) Jakten efter slavar organiserades av svarta stamhövdingar.
- (2) 1492 hade Columbus upptäckt Amerika.
- (3) Under 1600-talet fick de allvarlig konkurrens främst av holländarna.
- (4) Olika beräkningar har gjorts över hur många svarta afrikaner som på detta sätt förslavades.
- (5) En amerikansk historiker beräknar att 9,5 miljoner afrikaner fraktades över Atlanten.
- (6) Men detta anger bara den del av de tillfångatagna slavar som levande kom fram till Amerika.

Det finns i textdelen fem passivt konstruerade handlingsprocesser, *organiserades*, *gjordes*, *gjorts*, *förslavades* och *fraktades*. I en av dessa, *organiserades*, finns aktören/agenten angiven. Det var svarta stamhövdingar som organiserade jakten efter slavar. Däremot anges aktören/agenten inte i de andra passivt konstruerade handlingsprocesserna. När det gäller *gjorts* i exempel 18 ovan sker dock i nästkommande mening (19) en precisering om att "En amerikansk historiker beräknar [...]"

De flesta materiella processerna realiserar handlingar, men i några fall rör det sig snarare om händelser, *fått*, *fick* och *kom*. Förstadeltagare och medium är när det gäller de två första händelseprocesserna, *som* respektive *de*, vilka båda syftar tillbaka på, *portugisiska sjöfarare*. I händelseprocessen *kom* är *som* förstadeltagare och medium, och det syftar tillbaka på *den del av de tillfångatagna slavar*.

I textdelen finns både mänskliga deltagare och icke-mänskliga deltagare. De icke-mänskliga deltagarna är dock flest och bland dem är majoriteten abstrakta deltagare. Det finns flera exempel

på grammatiska metaforer, *Jakten efter slavar, Slavhandeln till Amerika* och *olika beräkningar*. Där finns en mänsklig deltagare i form av en (namngiven) individ, *Columbus*. Ytterligare en individ förekommer, vars identitet dock inte preciseras närmare, *En amerikansk historiker*. Fyra mänskliga deltagare förekommer, som kan kategoriseras som grupper/generiska, *svarta stambövdingar, de europeiska erövrarna, de* och *9,5 miljoner afrikaner*.

Förstadedeltagare i de materiella processerna är tre gånger *som* och en gång vardera *Columbus, De europeiska erövrarna, de, Slavhandeln till Amerika, En amerikansk historiker*. Två gånger syftar pronomenet *som* tillbaka på kolonistörerna och en gång syftar *som* tillbaka på afrikanerna. Övriga förstadedeltagare representerar kolonistörerna.

De språkliga utmaningarna i den här textdelen är flera. Till att börja med innebär de passivt konstruerade handlingsprocesserna med utelämnad agent en svårighet, i och med att det inte tydligt framgår vem eller vilka som är aktörer i skeendet. Vidare innebär textdelens abstrakta deltagare en språklig utmaning, liksom de deltagare i textdelen som kategoriserats som grupper/generiska. På samma gång bidrar den relativt höga andelen materiella processer till att göra textdelen mer konkret.

### 5.2.3 Mentala processer

Två av textdelens processer har jag kategoriserat som mentala. Det första exemplet, *visade intresse*, är dock på gränsen till att vara materiellt eller verbalt, beroende på hur intresset visades, i ord eller handling.

- (1) Långt in på 1800-talet visade de europeiska kolonialisterna inget intresse för Afrika söder om Sahara.
- (2) Slavhandeln till Amerika överträffar det mesta vi känner till i historien av mänsklig förnedring.

Förstadedeltagare i textdelens mentala processer är *de europeiska kolonialisterna* respektive *vi*. Genom pronomenet *vi* bjuds läsarna in att dela denna kunskap om slavhandeln till Amerika. Båda förstadedeltagarna tillhör kategorin grupper/generiska. Genom de mentala processerna får vi ta del av förstadedeltagarnas upplevelser. I det första fallet gäller det *de europeiska kolonialisterna* och i det andra fallet inkluderas vi läsare. En viss vaghet är dock behäftad vid detta *vi*. Ingen av förstadedeltagarna representerar afrikanerna. Andradeltagaren *Afrika söder om Sahara* kan kategoriseras som icke-mänsklig deltagare i form av plats. Dock är det en stor plats som inte specificeras närmare, genom att t.ex. ange ortnamn.

### 5.2.4 Verbala processer

Med stor tvekan har jag kategoriserat *anger* som verbal process. Kanske skulle det lika gärna kunna betraktas som en relationell process. Förstadedeltagare är *detta*.

- (1) Men detta anger bara den del av de tillfångatagna slavar som levande kom fram till Amerika.

Svårigheten i denna verbala process ligger troligtvis i andradeltagarens utbyggda nominalfras, *den del av de tillfångatagna slavar som levande kom fram till Amerika*.

### 5.2.5 Sammanfattning av processtyper och deltagare i textdel 2

I den andra textdelen finns 23 % relationella processer, 59 % materiella processer, 14 % mentala processer och 5 % verbala processer. Fem processer i den andra textdelen är passivt

konstruerade. Samtliga är materiella handlingsprocesser. I en av processerna anges agenten. Det innebär att textdelen innehåller fyra passivt konstruerade materiella handlingsprocesser med utelämnad agent, vilket motsvarar 80 % av de passivt konstruerade materiella handlingsprocesserna. Tre materiella händelseprocesser finns i textdelen. Av de materiella processerna utgör dessa 23 %.

Vad gäller fördelningen mellan mänskliga deltagare och icke-mänskliga deltagare utgör de senare 73 % av det totala antalet deltagare. Två deltagare har kategoriserats som tid eller plats. Det finns i den tredje textdelen inte någon konkret deltagare. Textdelen innehåller fjorton abstrakta deltagare. Några av dessa är grammatiska metaforer, *slavhandeln*, *Jakten efter slavar* och *olika beräkningar*. 80 % av de mänskliga deltagarna är grupper/generiska. Två mänskliga deltagare har kategoriserats som individer, *Columbus* och *En amerikansk historiker*. I en mental process är förstadeltagaren *vi*.

Sammanfattningsvis finns å ena sidan flera språkliga utmaningar i den här textdelen. För det första kan de passivt konstruerade processerna innebära en svårighet, i synnerhet de där agenten utelämnats. Vidare kan det när det gäller den höga andelen icke-mänskliga deltagare vara svårt för läsaren att se bakom dessa deltagare och förstå vem eller vilka individer som döljer sig där. Det gäller också de deltagare som tillhör kategorin grupper/generiska. En särskild svårighet kan till sist de grammatiska metaforerna innebära. Å andra sidan innebär den relativt höga andelen materiella processer att textdelen får en förhållandevis konkret prägel.

### 5.2.6 Analys av resultatet för textdel 2

Även i den andra textdelen finns flera svårigheter och de återfinns både på process- och deltagarnivå. Liksom i den första textdelen finns i den andra textdelen passivt konstruerade processer med utelämnad agent. För läsaren kan det då vara svårt att förstå vem eller vilka som ligger bakom skeendet. I textdelen förekommer också mänskliga deltagare i form av grupper/generiska, vilket också kan göra det svårt att förstå vem eller vilka som är de verkliga aktörerna. En liknande svårighet kan textdelens abstrakta deltagare innebära samt de icke-mänskliga deltagare som kategoriserats som tid/plats. Diskursivt framträder ett mönster där det är européerna som agerar, vilket också kan utgöra ett hinder vid läsningen av textdelen.

Vidare är det anmärkningsvärt att agenten anges i en av textdelens passivt konstruerade processer, *svarta stambövdingar*, men inte i de andra. Varför läromedelsförfattaren väljer att skriva ut aktören/agenten i denna konstruktion och inte i de andra passiva konstruktionerna i textdelen, tycker jag är intressant att fundera över i diskursivt hänseende. Som författarna till *Greppa språket* (Skolverket 2014) skriver innebär passiv form en möjlighet att dölja agenten, men också en möjlighet att lyfta fram agenten, och i detta fall väljer läromedelsförfattaren av någon anledning det senare alternativet (Skolverket 2014:48) Jag återkommer med ytterligare resonemang kring det i del 6, ”Avslutande diskussion”.

## 5.3 Processtyper och deltagare i textdel 3

Av de tre undersökta textdelarna är den tredje den längsta textdelen med totalt 36 processer. 58 % av processerna är materiella. Andelen relationella processer är något mindre än i de två tidigare textdelarna, 14 %. Däremot finns här fler mentala processer, 19 %, än i övriga textdelar. 11 % av processerna är verbala.

processtyp	relationell process	materiell process	mental process	verbal process	totalt
antal	5	21	7	4	37
andel i procent	14 %	57 %	19 %	11 %	101 % <sup>17</sup>

**Tabell 4** Fördelning av processtyper i textdel 3

Textdelen inleds med en mental process och en relationell process. Därefter följer en lång rad materiella processer och bland dessa finns tre relationella processer, sex mentala processer och fyra verbala processer. Textdelen avslutas med en relationell process. (Se bilaga 3)

### 5.3.1 Relationella processer

Fem processer i den tredje textdelen har kategoriserats som relationella och i tre av dessa processer förekommer verbet *var*.

- (1) Det berodde inte minst på *Henry Stanley*.
- (2) Stanleys expedition blev framgångsrik.
- (3) Det var ett område som var lika stort som halva USA.

Förstadeltagare är opersonligt *det* två gånger och *som* en gång. Förstadeltagaren *Stanleys expedition* har kategoriserats som icke-mänsklig, abstrakt deltagare. Det gäller även förstadeltagaren *Ett ofta förekommande straff*.

Sammanfattningsvis är det även i den här textdelens relationella processer de abstrakta deltagarna som står för den språkliga utmaningen. Värt att notera är också den jämförelse som görs i exempel 26, där ett områdes storleksbeskrivning görs genom att området jämförs med halva USA:s storlek, något som kan innebära ett hinder för förståelse, ifall eleven inte har den nödvändiga bakgrundskunskapen om USA:s storlek. Varför läromedelsförfattaren väljer just USA som jämförelseobjekt kan man också fundera över. Vilken relevans har det i sammanhanget?

### 5.3.2 Materiella processer

Ca 58 % av processerna i den tredje textdelen är materiella. De realiserar handlingar och händelser, och det är ett händelseförlopp som beskrivs. De flesta materiella processer i textdelen är handlingar:

- (1) Denne journalist hade gjort sin första resa till Afrika
- (2) Vid Lake Tanganyika möttes dessa båda gentlemän.
- (3) Nu utforskade han Kongofloden.
- (4) Det bildades ett privat bolag
- (5) Stanley och andra utsända reste tillbaka till Afrika och följde Kongofloden djupt in i landet.
- (6) Här kunde de anlägga omfattande gummiplantager.
- (7) Försökte någon rymma från sin arbetsplats, bestraffades han på det mest brutala sätt.

<sup>17</sup> Även här blir det totalt 101 % till följd av att de uträknade andelarna i procent avrundats till hela tal.

Förstadeltagare i textdelens aktivt konstruerade materiella handlingsprocesser är tre gånger *han*, sju gånger *de* och en gång vardera *Denne journalist*, *Denne*,  *dessa båda gentleman*, *Henry Stanley*, *Stanley och andra utsända*, *Leopold II:s privata bolag* och *någon*. De flesta av dessa förstadeltagare representerar västerlänningarna/kolonisatorerna. Tre förstadeltagare representerar afrikanerna. Två av de materiella handlingsprocesserna är passivt konstruerade, *bildades* och *bestraffades*. I båda fallen är agenten utelämnad. Tre av de materiella processerna är händelser, vilket motsvarar 14 % av de materiella processerna. Förstadeltagare/medium i de materiella händelseprocesserna är *som* och *de*:

- (8) Överallt såg han oanade resurser, som bara låg och väntade på dem som var beredda att ta för sig.
- (9) För detta fick de tyger och närmast värdelös prydnadsföremål.

När det sedan kommer till deltagare är det märkbart fler deltagare än i tidigare textdelar som är mänskliga. Framför allt har antalet deltagare som kunnat kategoriseras som individer ökat. Den individ som åsyftas flest gånger är Henry Stanley och han representeras lexikalt som *denne journalist*, *denne*, *han* och *Stanley och andra utsända*.

Svårigheten när det gäller den här textdelens materiella processer ligger inte i en hög andel abstrakta deltagare. I stället finns här betydligt fler mänskliga deltagare än i de tidigare textdelarna, vilket gör textdelen mer konkret. För andraspråksleven, som kanske saknar bakgrundkunskaper om det, kan det eventuellt vara svårt att veta vilka individerna är som textdelen berättar om. Även de passivt konstruerade materiella handlingsprocesserna kan utgöra språkliga hinder. Vidare framträder ett diskursivt mönster, där det i första hand är kolonisatorerna som är aktörer i skeendet.

### 5.3.3 Mentala processer

Sju processer är mentala, vilket innebär att det i den tredje textdelen finns en något högre andel mentala processer än i övriga textdelar. Tre gånger används någon variant av *bli/verka/vara (o)intresserade*. Övriga mentala processer är *såg*, *var beredda*, *bekymrade sig* och *förstod*.

- (1) Men mot slutet av 1800-talet blev européerna plötsligt mycket intresserade av Afrikas inre.
- (2) Överallt såg han oanade resurser, som bara låg och väntade på dem som var beredda att ta för sig.
- (3) När dessa kolonisatorer förstod att de svarta inte var intresserade av att frivilligt lönearbete för dem, införde de tvångsarbete.

Förstadeltagare är *européerna*, *han*, *som*, *alla*, *de*,  *dessa kolonisatorer* och *de svarta*. Samtliga förstadeltagare, utom en, *de svarta*, representerar européerna. Återigen är det i första hand de europeiska kolonisatorernas upplevelser vi får ta del av i form av mentala processer. Perspektivet framstår därför som europeiskt, vilket i och med att det inte är tydligt uttalat, kan innebära en svårighet för läsaren att se bakom och förhålla sig kritisk till. Möjligtvis kan det också vara svårare för den som läser att identifiera sig med aktörerna i textdelen, när dessa i första hand representerar européer.

### 5.3.4 Verbala processer

Det finns i den tredje textdelen också en något högre andel verbala processer än i de två andra textdelarna. Fyra processer är verbala, *övertalade*, *stod*, *kallas*<sup>18</sup> och *beskrivas*. De två första

---

<sup>18</sup> Eventuellt skulle *kallas* också kunna analyseras som en relationell process (Holmberg och Karlsson 2013:91), men här väljer jag att betrakta det som en verbal process.



processerna berättar om det historiska förloppet och de två senare innebär något av en nutida kommentar till det skedda.

- (1) Så fort de träffade på stamhövdingar övertalade de dem att sätta sina bomärken på kontrakt, där det stod att de hade sålt det land som de kontrollerade.
- (2) som på dagens Afrikakartor kallas Kongo.
- (3) Vad de gjorde kan bäst beskrivas som rovdrift av både natur och människor.

Förstadedeltagare i de två första processerna är *de* och *det*. Förstadedeltagaren *de* representerar kolonisationerna. De två senare processerna är passivt konstruerade och vem som är aktör/agent framgår inte. Ingen förstadedeltagare representerar afrikanerna.

Svårigheten när det gäller textdelens verbala processer kan möjligtvis vara att förstå vilka deltagarna är, dvs. vem eller vilka som ligger bakom de uttalanden som de verbala processerna innehåller. Vem eller vilka är det, exempelvis, som beskriver kolonisationen som en rovdrift? Är det läromedelsförfattaren? Gemene man?

### 5.3.5 Sammanfattning av processtyper och deltagare i textdel 3

I den tredje textdelen finns 14 % relationella processer, 58 % materiella processer, 19 % mentala processer och 11 % verbala processer. Fyra processer är passivt konstruerade i den tredje textdelen, varav två är materiella processer och två är verbala. I samtliga passivt konstruerade processer är agenten utelämnad. Andelen passivt konstruerade materiella handlingsprocesser är 100 %. I textdelen finns tre materiella händelseprocesser, dvs. ca 14 % av de materiella processerna.

Fördelningen mellan mänskliga deltagare och icke-mänskliga deltagare ser något annorlunda ut i den tredje textdelen, i jämförelse med de två andra textdelarna. Fortfarande är de icke-mänskliga deltagarna flest, 54 %, men när textdelen jämförs med de två andra textdelarna är andelen mänskliga deltagare större i den tredje textdelen, nämligen 46 %. I den här textdelen finns också två konkreta deltagare, *omfattande gummiplantager* och *massor av kautschukträd*. Sju deltagare har kategoriserats som tid eller plats.

Nitton av de mänskliga deltagarna har kategoriserats som grupper/generiska. Nio av de totalt tjugoåtta mänskliga deltagarna har kategoriserats som individer, vilket är fler än i övriga textdelar. Det motsvarar ca 32 % av de mänskliga deltagarna. De verkliga personer som dessa individer representerar är Henry Stanley och David Livingstone. De representeras lexikalt t.ex. som *Henry Stanley*, *Denne journalist*, *Dessa båda gentlemän*, *han* osv.

Sammanfattningsvis framstår den tredje textdelen i flera avseenden som mer konkret än de två andra textdelarna. För det första är andelen materiella processer relativt hög. För det andra finns det i den tredje textdelen en högre andel mänskliga deltagare, både i form av grupper/generiska och individer. I textdelen finns också två konkreta deltagare. Sammantaget skulle det då kunna innebära att den tredje textdelen är något mer lättläst än de två andra textdelarna. Dock kan det europeiska perspektivet som präglar textdelen innebära en svårighet, dels genom att elever med utomeuropeiskt ursprung eventuellt inte identifierar sig med de europeiska aktörerna, dels genom att dessa elever kanske saknar bakgrundskunskaper om vilka de agerande individerna är.

### 5.3.6 Analys av resultatet för textdel 3

Sammantaget framstår således den tredje textdelen som mer konkret än de två andra textdelarna. Här finns till att börja med en högre andel materiella processer och en lägre andel relationella processer. Vidare finns det i den tredje textdelen betydligt fler mänskliga deltagare än i de två andra textdelarna. Av dessa är ca 32 % individer, vilket är en avsevärt högre andel än i textdel 1 respektive 2. Dessutom finns här två konkreta deltagare. Det skulle då kunna betyda att den tredje textdelen, i detta avseende, är lättare att läsa än de två första textdelarna. Samtidigt är perspektivet till stora delar europeiskt, vilket kan innebära ett hinder när det gäller att läsa textdelen kritiskt. Elever med utomeuropeiskt ursprung kan också sakna bakgrundskunskaper om de verkliga personer som textdelen berättar om.

Anmärkningsvärd är också den jämförelse läromedelsförfattaren gör när ett områdes storlek ska beskrivas. Som jämförelseobjekt används då ”halva USA”. För mig framstår den jämförelsen inte som relevant i sammanhanget. Jag kan tänka mig att jämförelsen haltar, inte bara för elever med svenska som andraspråk, utan för de flesta elever som inte har någon särskild koppling till USA. I och med jämförelsen förstärks det västerländska perspektivet i textdelen ytterligare. Värt att fundera över är också hur de två namngivna individer som textdelen berättar om, Henry Stanley och David Livingstone, lyfts fram som aktörer i skeendet.

## 5.4 Sammanfattning och analys av resultaten i alla tre textdelarna

I de avsnitt som här följer kommer resultatet för alla tre textdelarna att sammanfattas och sedan analyseras. Därefter kommer resultatet för den här studien att jämföras med resultatet i Olvegårds avhandling (2014).

### 5.4.1 Sammanfattning av processtyper och deltagare i alla tre textdelarna

I det följande kommer resultatet för alla tre textdelarna att sammanfattas. Som framgår av tabell 5 är 21 % av processerna i alla tre textdelarna relationella. 58 % av processerna är materiella och där finns 14 % mentala processer och 7 % verbala processer.

processtyp	relationella processer	materiella processer	mentala processer	verbala processer	totalt
antal	19	49	12	6	86
andel i procent	21 %	58 %	14 %	7 %	100 %

**Tabell 5** *Fördelning av processtyper i alla tre textdelarna.*

Andelen materiella processer i de tre textdelarna är relativt konstant, 53-59 %. Däremot varierar andelen relationella processer något, 14 % - 33 %. Även andelen mentala processer skiljer sig åt i någon mån mellan de olika textdelarna, med flest mentala processer i den tredje textdelen, 19 %, vilket kan jämföras med 7 % respektive 14 % i de två första textdelarna. De verbala processernas andel uppvisar en liknande variation. I den tredje textdelen är de verbala processerna 11 %, medan de i de första textdelarna utgör 4 % respektive 5 % av processerna. När alla tre textdelarna beaktas finns där elva passivt konstruerade processer. Åtta av dessa är materiella handlingsprocesser och i sju av dessa processer har agenten utelämnats. Det motsvarar en andel

på 87,5 % av de passivt konstruerade materiella handlingsprocesserna. Antalet materiella händelseprocesser i de tre textdelarna är sju, vilket motsvarar en andel på ca 14 % av de materiella processerna.

I alla tre textdelarna finns såväl mänskliga som icke-mänskliga deltagare. Andelen icke-mänskliga deltagare är i samtliga textdelar större än andelen mänskliga deltagare. 68 % av deltagarna i hela materialet är icke-mänskliga. Av dessa är flest abstrakta deltagare. Det finns i hela materialet femton icke-mänskliga deltagare som kategoriserats som tid eller plats. Två konkreta deltagare finns, båda i den tredje textdelen. Tretton mänskliga deltagare har kategoriserats som individer i de tre textdelarna. Nio av dessa finns i den tredje textdelen. Trettiofyra mänskliga deltagare i kategorin grupper/generiska finns i de tre textdelarna. Nitton av dessa finns i den tredje textdelen. Dock ökar de mänskliga deltagarna i antal i den tredje textdelen. Där namnges också två individer, *Henry Stanley* och *David Livingstone*, varav i synnerhet den förste innehar aktörrollen i flera processer. Det betyder att han framställs som delaktig i de handlingar som sker.

När det gäller textdelarnas diskursiva mönster kan man märka att samtliga deltagare som kategoriserats som individer representerar västerlänningar. Dessa är: *Den härskare*, *Ingen känd samhällsdebattör*, *Columbus*, *En amerikansk historiker*, *Henry Stanley*, *Denne journalist*, *Denne*, *Dessa båda gentlemän* och *han*. Ingen individ representerar afrikanerna. Vidare representeras européerna å ena sidan som grupper eller platser, där nationen specificerats. Några exempel är: *holländare*, *engelsmän och fransmän*, *Tyskar och italienare*, *portugisiska sjöfarare* och *britterna* och *Portugal och Spanien*. Afrikanerna å andra sidan representeras som grupp eller plats utan att nationen specificerats. Några exempel är: *svarta stambövdingar*, *9,5 miljoner afrikaner*, *stambövdingar*, *de svarta*, *hela Asien (med undantag för Japan)* och *praktiskt taget hela Afrika*, *Afrika söder om Sahara* och *Afrikas inre*. Majoriteten av förstadeltagarna i de tre textdelarna representerar västerlänningarna, vilket gör att perspektivet i den historiska framställningen framstår som tydligt västerländskt.

Svårigheterna i de tre textdelarna är således flera och en gemensam nämnare är att det för läsaren kan vara svårt att klart urskilja vem eller vilka som på ett mer konkret plan är aktörer i ett skeende. Det gäller textdelarnas passivt konstruerade processer, icke-mänskliga deltagare i form av tid/plats och abstrakta deltagare samt mänskliga deltagare i form av grupper/generiska. När textdelarna jämförs med varandra kan man märka att den tredje textdelen är mer konkret än den första textdelen. Det skulle då kunna innebära att den tredje textdelen är lättare att läsa än den första.

Samtliga textdelar innehåller i varierad utsträckning även mentala och verbala processer. Genom dessa har läromedelsförfattaren möjlighet att ge fler perspektiv på ett skeende genom att upplevelser förmedlas och röster hörs. Dock är andelen mentala och verbala processer i alla tre textdelarna relativt låg. Dessutom är det i första hand européernas upplevelser som förmedlas och deras röster som hörs. Det innebär att läsaren framför allt får ta del av läromedelsförfattarens tolkning av historien, vilken framställs som den förgivettagna, i och med att så få andra upplevelser förmedlas och så få andra röster hörs. För läsaren som behöver få träna sin kritiska förmåga kan detta innebära en svårighet att läromedelstexten är skriven på det sättet. Perspektivet i framställningen framstår också som europeiskt, vilket kan göra det svårare för de elever som har utomeuropeiskt ursprung att identifiera sig med innehållet i texten.

## 5.4.2 Analys av resultatet för alla tre textdelarna

I samtliga textdelar finns flera språkliga strukturer som kan utgöra hinder för förståelse och lärande. Dock varierar fördelningen av dessa språkliga strukturer något mellan de tre textdelarna. Till att börja med framstår den första textdelen, genom sin jämförelsevis högre andel relationella

processer, som mer abstrakt än de två andra textdelarna. Den tredje textdelen, där istället andelen relationella processer är lägre och de materiella processerna är högre, framstår som mer konkret. I den tredje textdelen förekommer dessutom en högre andel mänskliga deltagare i form av såväl individer som grupper/generiska. Vidare finns där två konkreta deltagare. Eventuellt skulle det då kunna innebära att den tredje textdelen till följd av sin mer konkreta prägel är mer lättläst än de två andra textdelarna. Sin konkreta prägel till trots, kan dock den tredje textdelens företrädesvis europeiska perspektiv utgöra hinder för förståelse och lärande.

Gemensamt för flera av de språkliga strukturer som finns i textdelarna och som kan innebära en utmaning för läsaren är att de på olika sätt mer eller mindre döljer vem eller vilka som ligger bakom ett skeende. Det gäller textdelarnas passivt konstruerade processer med utelämnad agent, icke-mänskliga deltagare i form av tid/plats och abstrakta deltagare samt mänskliga deltagare i form av grupper/generiska.

När det gäller textdelarnas diskursiva mönster framstår européerna som huvudpersoner och aktörer i skeendena. De namngivna individer som förekommer i materialet är européer. Vidare finns en skillnad mellan hur européer respektive afrikaner representeras lexikalt, där de förra representeras av deltagare i form av grupper eller platser med nationsnamn, medan de senare representeras av grupper eller platser där nationen inte specificeras. Med andra ord är representationen av européerna mer specifik än representationen av afrikanerna. Distansen till de människor som finns bakom de afrikanska deltagarna i textdelarna blir därmed större.

## **6. Diskussion**

### **6.1 Resultatdiskussion**

I det här avsnittet kommer jag att diskutera resultatet för den här studien, samt jämföra det med tidigare forskning.

De språkliga strukturer som redogjordes för i del 2, ”Tidigare forskning” och som anses kunna utgöra hinder för förståelse och lärande, nämligen passiva konstruktioner och nominaliseringar, visade sig finnas i den här studiens material (Axelsson och Magnusson 2012, Skolverket 2014). Flertalet passiva konstruktioner i materialet saknar agent och nominaliseringarna, som med en term hämtad från SFL, kallas grammatiska metaforer, ingår i kategorin abstrakta deltagare, vilka i varierande grad finns i de tre textdelarna.

Utöver detta liknar resultatet för den här uppsatsens studie till stora delar Olvegårds resultat i hennes delstudie 1 och flera av de språkliga strukturer som befanns utgöra utmaningar i hennes material (se tabell 1, efter Olvegård 2014:150) har jag också funnit i materialet för den här studien, även om de inte i alla tre textdelarna kan sägas utgöra en övervägande del. Det gäller t.ex. passivt konstruerade handlingsprocesser med utelämnad agent, icke-mänskliga deltagare, mänskliga deltagare i form av grupper/generiska etc. När det gäller fördelningen av dessa strukturer finns det i de tre studerade textdelarna en viss variation. En preliminär slutsats blir då när det gäller de tre textdelar som analyserats i den här undersökningen, att det digitala läromedlet som text betraktad och med avseende på språkliga utmaningar inte i nämnvärd grad skiljer sig från de traditionella läromedel som Olvegård studerat. Intressant vore att i vidare undersökningar studera fler textdelar i läromedlet för att kunna dra säkrare slutsatser när det gäller detta, samt undersöka i vilken mån det digitala läromedlets extratextuella resurser kan stötta andraspråkeleven vid läsningen av texterna.

Även det diskursiva mönstret i de tre textdelarna påminner om det mönster som Olvegård funnit i sitt material (se tabell 1, efter Olvegård 2014:150). I textdelarna framträder ett mönster, där det i huvudsak är européer, som i egenskap av förstadedeltagare i processerna, agerar. I likhet med resultatet för Olvegårds studie (2014:150), finns det i den här studiens material också en skillnad mellan hur européer respektive afrikaner representeras, där de förra får en mer specifik representation genom exempelvis nationsnamn, medan de senare representeras i mer generella termer.

När det sedan kommer till läromedelsförfattarens språkliga val, är det värt att fundera över om det finns en anledning, mer eller mindre (o-)medveten, till att denne väljer att ange aktören/agenten i en av de passivt konstruerade processerna i den andra textdelen, men inte i de andra. I den passiva konstruktion som gäller organisationen av jakten efter slavar anges agenten, *svarta stambövdingar*, men inte i de andra, där aktören/agenten kan antas representera européer. Varför väljer läromedelsförfattaren att göra så? Varför väljer läromedelsförfattaren att lyfta fram just den aktören/agenten? Måhända är det just avsaknad av medvetenhet hos läromedelsförfattaren som gjort att det europeiska perspektivet dominerar i textdelarna, men önskvärt vore i ett Sverige 2016 att ett modernt historieläromedel också förmedlar andra perspektiv och ger utrymme för andra upplevelser och röster än de europeiska aktörernas. I de klasser där just det här läromedlet används i undervisningen, hävdar jag, att det behöver kompletteras med annat material, som också ger ett annat perspektiv på kolonisationen av Afrika.

Efter Schleppegrell och Fang pekar Axelsson och Magnusson (2012:330) på några språkliga strukturer i historielärobokstexter som kan vara svåra och det är abstrakta, generaliserande aktörer samt det urval och den tolkning som läromedelsförfattaren har gjort. Dessa svårigheter har jag också funnit i den här studiens material. För att hjälpa eleverna att få syn på de språkliga svårigheterna föreslår Schleppegrell och Fang tre frågor som kan användas vid läsningen av texterna: "Hur har författaren organiserat texten? Vad händer i texten? Vilket perspektiv intar författaren?" (Axelsson och Magnusson 2012:330, efter Schleppegrell och Fang 2008). Att i ett svenskt sammanhang använda dessa frågor tror jag skulle kunna vara ett sätt att utveckla en undervisning som stöttar eleverna i deras läsning av texterna. Jag tror också att det skulle vara möjligt att pröva en undervisning som systematiskt bygger på SFL, i likhet med den historieundervisning som prövats och utvärderats av Schleppegrell, Greer och Taylor (2008).

Å ena sidan framgår det således av resultatet och analyserna att det finns vissa svårigheter i textdelarna. Å andra sidan skulle jag vilja hävda att textdelarna inte innebär någon utmaning när det gäller texttyper. Här stämmer resultatet för min undersökning i detta avseende överens med resultatet för Olvegårds studie, dvs. att de texttyper som återfinns i textdelarna placerar sig tidigare på lärandevägen vad gäller historiegenrer än vad tidigare studier visat (Olvegård 2014:154). Även om min uppsats studie inte innefattat någon fullständig analys av genrer, har den kvantitativa undersökningen av textdelarnas processtyper gett vid handen att den första textdelen har en något mer abstrakt prägel, medan den tredje textdelen är mer konkret och berättande. Vidare framstår textdelarna som tämligen enstämmiga genom att perspektivet till stora delar är europeiskt och det i första hand är läromedelsförfattarens röst vi hör. De historiegenrer som skulle gynna elevernas språk- och kunskapsutveckling, nämligen argumenterande och diskuterande genrer, saknas i och med det i den här studiens material (Jämför Olvegård 2014:154 f).

Den här studiens resultat kan också jämföras med resultatet i Hallessons undersökning av det abstrakta språket i en ledarartikel i DN, som visade sig innehålla en hög andel relationella processer (Hallesson 2011:47). Den textdel som i den här uppsatsens studie innehöll flest relationella processer var textdel 1, som i och med också framstod som mest abstrakt. Vidare kan

studiens resultat jämföras med resultatet i Sellgrens undersökning. Hon har studerat geografilärobokstexter och funnit att de materiella processerna dominerar, vilket då skulle betyda att det *sker* saker i texterna. Dock saknas i de studerade texterna mänskliga deltagare och det är istället icke-mänskliga deltagare som är aktörer/agenter (Sellgren 2011:62). Riktigt samma mönster finns inte i de i den här uppsatsen analyserade textdelarna, även om det särskilt i textdel 1 och 2 är en hög andel icke-mänskliga deltagare. I den tredje textdelen dominerar de materiella processerna, men där är också andelen mänskliga deltagare högre.

Sammanfattningsvis liknar resultatet för den här studien till stora delar Olvegårds resultat i hennes delstudie 1. En preliminär slutsats blir då att som text betraktad och med avseende på språkliga utmaningar skiljer sig de tre digitala textdelar som analyserats i den här studien inte nämnvärt från de traditionella lärobokstexter som Olvegård undersökt (2014). Troligtvis skulle en undervisning liknande den som Schleppegrell, Greer och Taylor prövat och utvärderat (2008), kunna fungera stöttande vid andraspråkselevs läsning av historietexterna.

## 6.2 Metoddiskussion

Som jag ser det har den valda metoden både för- och nackdelar och jag kommer i det följande kort att diskutera några av dessa. Jag kommer också att beröra begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet i förhållande till den här uppsatsens studie. En kort diskussion förs också om det valda materialet betydelse. Avslutningsvis kommer jag också att redovisa några svårigheter som uppstått under arbetets gång.

Något som jag uppfattar som en fördel med transitivtetsanalysen är att den, som Olvegård (2014) skriver, "[...]synliggör hur roller och relationer mellan olika deltagare realiserar i texter." (Olvegård 2014:51). Jag menar att det är relevant i det här sammanhanget, i och med att just detta med att urskilja vem som gör vad i en text, kan innebära en språklig svårighet (Axelsson och Magnusson:251 f). Att också undersöka textdelarnas diskursiva mönster, motiverar jag, i enlighet med resonemang hos Olvegård, med att det för elevens läsning och förståelse av texten på djupet även ingår att läsa lärobokstexten kritiskt (Olvegård 2014:31 f och 152), och för att kunna göra det behöver de kunna få syn på vilka deltagarna i de historiska skeendena är. Att komplettera transitivtetsanalysen med en diskursiv analys faller sig naturligt då en analys av språkets ideationella metafunktion redan från början handlar om att ta reda på hur verkligheten framställs språkligt och som jag nämnde tidigare har kritisk lingvistik och kritisk diskursanalys utvecklats ur SFL. I likhet med Olvegård menar jag därför att det inte heller behövs några ytterligare verktyg för den analysen än de som analysen av transitivitet och agentivitet erbjuder (Olvegård 2014:31).

En nackdel med den valda metoden är att den innebär viss subjektivitet vad gäller exempelvis kategoriseringar av processtyper och deltagare. Alldeles lätt är det inte i alla lägen att avgöra vilken typ av process eller deltagarkategori det rör sig om, men jag har strävat efter konsekvens i bedömningarna och jag har också i resultatdelen diskuterat några tveksamma fall. En annan nackdel med metoden är det stora antalet steg som ingår. Dock innebär det på samma gång en fördel i och med att det ger flera ingångar till analysen av materialet.

För det resultat som gäller textdelarnas diskursiva mönster hade det troligtvis betydelse att textdelarna som analyserades handlade just om imperialismen och kolonisationen av Afrika. Jag kan tänka mig att en analys av textdelar som handlar om en helt annan historisk period, där maktperspektivet inte är lika uttalat, inte skulle ha gett samma resultat när det gäller detta. Dock kan jag inte i nuläget se någon anledning till att de språkliga utmaningarna skulle skilja sig åt för olika historiska perioder.

I syfte att göra undersökningen så *reliabel* som möjligt har min ambition varit att beskriva metoden noggrant och utförligt. Det ska möjliggöra för någon annan att genomföra samma undersökning och nå samma resultat (Cohen, Manion och Morrison 2011:199). När det gäller *intern validitet* menar jag att det i studien finns en röd tråd mellan syfte, material och resultat. Det innebär att syftet besvaras genom materialet och i materialet finns en grund för resultatet (Cohen, Manion och Morrison 2011:183). Däremot är det inte möjligt att utifrån den här studien dra några slutsatser för några andra textdelar än de textdelar som faktiskt ingår i studien. Det innebär att det inte finns *extern validitet* i den här undersökningen (Cohen, Manion och Morrison 2011:186). Resultatet kan inte generaliseras och påstås gälla några andra textdelar i läromedlet än de som faktiskt undersökts.

Under arbetets gång har jag stött på flera svårigheter. Till att börja med var det svårt att veta hur jag skulle hantera satser på olika nivåer. Lösningen fick dock bli att ta med alla satser i analysen, med undantag för inbäddade att-satser. En annan svårighet var kategoriseringen av processtyper och deltagare. I några fall skulle kanske en annan bedömare ha gjort en annan avvägning. Dock är det min förhoppning att kategoriseringen är någorlunda konsekvent.

### 6.3 Avslutande diskussion

Jag menar att systemisk funktionell lingvistik fungerar bra som teoretisk utgångspunkt för den här typen av studie. Språkmodellen ger goda verktyg för att analysera texter i ämnet historia. Det sätt på vilket historielärobokstexten framställer historien kan med hjälp av den ideationella analysen granskas. Genom den ideationella analysen kan läroboksförfattarens språkliga val studeras. Vad väljer läroboksförfattaren att lyfta fram? Vad tonas ned? Hur ser fördelningen mellan processtyper ut? Vilka är deltagarna?

Den här uppsatsen fick titeln, ”Vem gör vad i historieläroboken?”, eftersom den röda tråd när det gäller de språkliga utmaningarna i textdelarna verkade vara just detta att förstå vem som är aktör i ett skeende. Med flera språkliga medel har läroboksförfattaren möjlighet att dölja detta. Jag tänker då på passiva konstruktioner med utelämnad agent, deltagare som representeras av grupper/generiska om det handlar om mänskliga deltagare, deltagare som representeras av platser eller abstraktioner om det handlar om icke-mänskliga deltagare, samt grammatiska metaforer. Alla dessa språkliga strukturer förekommer i varierad utsträckning i de tre textdelarna och för andraspråkseleven kan de utgöra hinder för förståelse och lärande.

Avslutningsvis vill jag återknyta till resonemanget i uppsatsens inledning om faran med förenkling (Axelsson och Magnusson 2012:308 f) och att det är just de språkliga strukturer i textdelarna som funnits vara utmanande som eleverna behöver möta för att utveckla sitt språk till en åldersadekvat nivå (Schleppegrell, Greer och Taylor 2008:176). Som resultatet för studien visar handlar svårigheterna i de studerade textdelarna många gånger om att förstå ”vem som gör vad” i det historiska skeendet. Här behöver då läraren fundera över på vilket sätt eleverna kan stötta i sin förståelse av detta. Nyttigt och användbart för både lärare och elever vore troligtvis att lära sig grunderna i ideationell analys, och med hjälp av denna läsa lärobokstexten kritiskt. Hur sådan undervisning skulle kunna gå till har Schleppegrell, Greer och Taylor visat (2008), och jag tänker mig att lärare i en svensk kontext skulle kunna utveckla en undervisning, som på ett liknande sätt inriktas på att i klassrummet samtala om texterna och analysera dem transitivt. De frågor som Schleppegrell och Fang föreslår (Axelsson och Magnusson 2012:330) är troligtvis användbara.

# Litteraturförteckning

## Litteratur

- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Del III Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren, I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg. *Flerspråkighet. En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bolander, M. (2012). *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison K. (2011). *Research methods in education*. 7<sup>th</sup> Edition. London: Routledge.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Vetenskapsrådet. Tillgänglig: [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf) (Hämtad: 2016-06-08)
- Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. (2014). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2573> (Hämtad: 2016-05-12)
- Holmberg, P & Karlsson, A-M (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 37.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Halleson, Y. Abstraktion i en DN-ledare. I Holmberg P., Karlsson, A.-M. & Nord, A. (Red.). (2011). *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts.
- Halliday, M.A.K. (2014). *Introduction to functional grammar*. 4<sup>th</sup> ed., revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Routledge.
- Norstedts svenska ordbok* (1990). Stockholm: Norstedts. (s. 320)
- Olvegård, L. (2014). *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. (Doktorsavhandling, Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 22). Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Schleppegrell, M. J., Greer S. & Taylor S. (2008). Literacy in history. Language and meaning. *Australian Journal of Language and Literacy* (31:2)
- Sellgren, M. Vem hotar haven och regnskogen? I Holmberg P., Karlsson, A.-M. & Nord, A. (Red.). (2011). *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

## Material

Tre textdelar ur det digitala läromedlet *Digilär*, [www.digilar.se](http://www.digilar.se)



## Bilaga 1

Textdel 1 = inledningstext

Nationskampen = rubrik

Imperialismen = rubrik

- a) Vad är ett *imperium*?
- b) Den härskare som medvetet försöker **erövra** andra länder och **underkuva** andra folk försöker **bygga upp** imperier.
- c) När européerna **gjorde** sina upptäcktsresor över oceanerna **var** det närmast en självklarhet att de områden som man **tog i besittning** skulle **omvandlas** till kolonier.
- d) Först **var** det Portugal och Spanien som **byggde upp** kolonialvälden omkring år 1500.
- e) Sedan **följde** holländare, engelsmän och fransmän.
- f) Under 1800-talet **fortsatte** märkligt nog denna strävan att skaffa sig kolonier.
- g) 1800-talet **var** nationalismens och imperialismens tidevarv på en och samma gång.
- h) Tyskar och italienare hade **kämpat** för sin egen självständighet, men det **hindrade** dem inte ifrån **att beröva andra folk deras frihet i Afrika**.
- i) I detta kapitel kan man **följa** utvecklingen hur hela Asien (med undantag för Japan) och praktiskt taget hela Afrika **hamnade** i ett kolonialt beroende.
- j) Överallt i Europa **ansågs** det under 1800-talet legitimt **att bygga upp egna kolonialvälden**.
- k) Ingen känd samhällsdebattör i Europa eller USA **ifrågasatte** detta imperiebyggande.
- l) Man **såg** det mycket som en välgärning att civiliserade länder på detta sätt ville **ta på sig** uppgiften att utveckla människor som **tillhörde** primitiva kulturer.
- m) Men **handlade** inte allt detta ytterst om att kolonialmakterna ville **tjäna pengar** på sina kolonier?
- n) Den ambitionen **fanns** säkert överallt, men alla kolonier **var** inte lönsamma affärer.
- o) Varför då denna jakt på kolonier under 1800-talet?
- p) Makter vill alltid **bli** mäktigare.
- q) Om inte annat för att slippa **bli utkonkurrerade av andra länder**.

### Färgförklaringar:

relationell process

materiell process

mental process

verbal process

inbäddad sats

## Bilaga 2

### Textdel 2

Afrika = rubrik

Slaveriet = rubrik

- a) Långt in på 1800-talet visade de europeiska kolonialisterna inget intresse för Afrika söder om Sahara.
- b) Med undantag från slavhandeln hade det inte funnits något som lockat dem till denna del av världen.
- c) För européerna var slavhandeln enbart ett affärsföretag.
- d) Jakten efter slavar organiserades av svarta stamhövdingar.
- e) 1492 hade Columbus upptäckt Amerika.
- f) Redan 1518 gjordes reguljära turer med slavskepp från Afrika till Latinamerika.
- g) De europeiska erövrarna behövde billig arbetskraft till sina växande plantager.
- h) Under det första århundradet var det portugisiska sjöfarare som hade fått den spanske kungens licens att bedriva denna handel.
- i) Under 1600-talet fick de allvarlig konkurrens främst av holländarna.
- j) Under 1700-talet när slavhandeln blev verkligt storskalig var det britterna som fullständigt dominerade denna handel i Västafrika.
- k) Slavhandeln till Amerika överträffar det mesta vi känner till i historien av mänsklig förnedring.
- l) Olika beräkningar har gjorts över hur många svarta afrikaner som på detta sätt förslavades.
- m) En amerikansk historiker beräknar att 9,5 miljoner afrikaner fraktades över Atlanten.
- n) Men detta anger bara den del av de tillfångatagna slavar som levande kom fram till Amerika.

### Färgförklaringar:

relationell process

materiell process

mental process

verbal process

inbäddad sats

## Bilaga 3

### Textdel 3

Henry Stanley = rubrik

- a) Men mot slutet av 1800-talet blev européerna plötsligt mycket intresserade av Afrikas inre.
- b) Det berodde inte minst på *Henry Stanley*.
- c) Denne journalist hade gjort sin första resa till Afrika 1871 för att försöka hitta den försvunne skotske missionären och läkaren *David Livingstone*.
- d) Denne hade mer än någon annan utforskat Afrikas inre.
- e) Stanleys expedition blev framgångsrik.
- f) Vid Lake Tanganyika möttes dessa båda gentlemän.
- g) Efter denna framgångsrika expedition återkom Henry Stanley till Afrika.
- h) Nu utforskade han Kongofloden.
- i) Överallt såg han oanade resurser, som bara låg och väntade på dem som var beredda att ta för sig.
- j) När han återvände till civilisationen, uppsökte han olika europeiska huvudstäder för att försöka intressera tidens mäktiga män att skaffa sig kolonier i Afrika.
- k) Men alla verkade helt ointresserade.
- l) Alla utom den belgiske kungen *Leopold II*. (ingen process)
- m) Det bildades ett privat bolag med Leopold II som huvudägare för att styra Kongo.
- n) Stanley och andra utsända reste tillbaka till Afrika och följde Kongofloden djupt in i landet.
- o) Så fort de träffade på stamhövdingar övertalade de dem att sätta sina bomärken på kontrakt, där det stod att de hade sålt det land som de kontrollerade.
- p) För detta fick de tyger och närmast värdelösa prydnadsföremål.
- q) Leopold II:s privata bolag hade snart köpt upp det som på dagens Afrikakartor kallas Kongo.
- r) Det var ett område som var lika stort som halva USA.
- s) Här kunde de anlägga omfattande gummiplantager.
- t) Vad de gjorde kan bäst beskrivas som rovdrift av både natur och människor.
- u) De förstörde genom oskicklig hantering massor av kautschukträd och de bekymrade sig inte om återväxten.
- v) När dessa kolonisationer förstod att de svarta inte var intresserade av att frivilligt lönearbeta för dem, införde de tvångsarbete.

- w) Försökte någon **rymma** från sin arbetsplats, **bestraffades** han på det mest brutala sätt.
- x) Ett ofta förekommande straff **var** att hugga ett finger av dem, som hade vägrat lyda sin arbetsgivare.

### Färgförklaringar:

relationell process

materiell process

mental process

verbal process

inbäddad sats