

Resor i rum, tid och relationer

Läroböckers geografiska perspektivväxlingar i historisk jämförelse 1890-tal/2010-tal

Av: Örjan Ahnoff

Handledare: David Östlund
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Självständigt arbete 1, 15 hp | vårterminen 2016
Grundläraiprogram med inriktning mot förskoleklass och år 1-3



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

English title Through space, place, time and relations. A historical comparison of perspective changes in geography textbooks of the 1890s and the 2010s.

Author Örjan Ahnoff

Supervisor David Östlund

Year Spring 2016

Keywords didactics of geography, textbooks, multimodality, Anna Whitlock

Nyckelord geografididaktik, SO-didaktik, läroböcker, multimodalitet, Anna Whitlock

Summary This essay examines how textbooks in primary geography offer readers to make changes in perspective. As the title suggests, spatial/temporal awareness and understanding of social relations are seen as interconnected aspects of what changes in perspective is about.

Two contemporary textbooks used in Swedish primary school are analyzed, as well as one written in 1893 by the Swedish reform educator Anna Whitlock. The analysis is made with tools from multimodal social semiotics and critical linguistics. Understanding didactics on a basis of curriculum theory, distinguishing varied offers of meaning is seen as an important basis for making decisions in didactic practice. The essay offers arguments to support that view.

A historical perspective is used to illustrate constructions of school geography in our time. Attention is paid to how the text from the 1890s introduces spatiality by letting the reader relate to the physical world, while spatiality in the texts from the 2010s is framed by social relations. When differences between the contemporary textbooks are described, some specific design choices offering varied reader interactions are suggested being crucial for inclusions/exclusions of experiences and worldviews.

Innehållsförteckning

Prolog: 1894, en ämnesdidaktisk blick	1
Geografi och läroböcker i historisk belysning.....	1
Anna Whitlock och reformpedagogiken.....	3
Geografiämnet, styrdokumentet och perspektivväxlingar	3
Syfte.....	4
Frågeställningar	5
Teoretiska utgångspunkter.....	5
Ett läroplansteoretiskt förhållningssätt till geografididaktik	5
Funktionell grammatik	7
Kritisk lingvistik	8
Socialsemiotik.....	9
Didaktisk design	11
Forskning om pedagogiska texter och SO-ämnet geografi.....	12
Material och tillvägagångssätt.....	14
Urval av texter	14
Texternas omfattning och grundkaraktär	14
Analys: överväganden och tillvägagångssätt.....	15
Resultat och diskussion	16
En första orientering	16
Med olika kartor genom rummet: <i>vad</i> och <i>hur</i>	19
När kartan introduceras närmare.....	22
Berättarkaraktärerna: från <i>vad</i> och <i>hur</i> till <i>vem/vems</i> och <i>varför</i>	24
När utgångspunkter för perspektivväxlingar formas	27
Sockar i söder, blåst i norr	27
Passiviserad kamp	30
"Vi" som befast perspektiv	30
Perspektivväxlingar: ett sammandrag	32
Geografiämnet: en utzoomning.....	33
Att definiera geografi – eller inte	34
Om de didaktiska frågornas relationer i SO/geografiämnet.....	35
Sammanfattning.....	36
Vidare forskning.....	37
Epilog: Ämnesdidaktik 2016	38
Referenser.....	39

Prolog: 1894, en ämnesdidaktisk blick

I februari 1894 träffas ett sällskap av ledande reformpedagoger i Stockholm för att diskutera de första skolårens geografiundervisning. Debatten, som refereras av *Svensk läraretidning*, rör normalplanens anvisning att *globkartan* ska introduceras tidigt. Är inte globen i själva verket för svårfattlig för de yngsta? Borde man inte, för att nå *realism i undervisningen*, börja med hemtrakten? Anna Whitlock, som deltar i mötet, har sin ståndpunkt klar: ”Att börja med jorden i sin helhet medför ingen svårighet. Barnen ha redan på förhand föreställningen om jorden såsom en himlakropp. Det medför ock den stora fördelen, att barnen lära känna sig som jordinvånare. Börjar man med Sverige, få lärjungarna på grund af ett slags okultiverad fosterlandskärlek den föreställningen, att vårt land är det märkvärdigaste land på jorden” (Den första geografiundervisningen 1894, s. 82). Första kapitlet i Whitlocks nyutgivna lärobok, *Barnens första geografi*, heter just »Om jordens form«.

Geografi och läroböcker i historisk belysning

Det här arbetet uppmärksammar skolämnet geografi och pedagogiska texter, eller läroböcker. Dessa två fenomen har spelat centrala roller för den moderna skolans framväxt, men idag kan man fråga sig om de verkligen finns kvar. Vad är läroböcker – i geografi – i vår samtid?

Arbetet uppmärksammar också hur skrivna ord, bilder och andra inslag samspelar i läroböcker. Jonsson (2010) menar att tiden 1879-1919 (mellan de årens normalplaner) är en period då ord och bild förenas i skolan. Från en tidigare period då läsning och lärande byggts på att memorera exempelvis svaren i *Luthers lilla katekes*, börjar *åskådandet av bilder* göras till utgångspunkter för betraktelser och samtal. Det är en iscensättning där exempelvis bilder på planscher direkt kan samspela med läroböckers ord. Med begrepp från senare tider är detta exempel på hur teckensystem, *modaliteter*, smälter samman; undervisningen blir *multimodal*. Den nya relationen mellan skrivna ord och bilder förändrar läsningen och läsundervisningen, och bidrar i förlängningen till kyrkans minskade makt över skolan (Jonsson 2010, s. 17-18).

Från 1880-talet stärks samtidigt det skrivna ordets roll genom de *läroböcker* som skapas när skolämnena utvecklas (Selander & Kress 2010, s. 56). Dessa blir en maktfaktor:

Medan läroplanen handlar om hur man i skolan *bör* tala om kunskaper och färdigheter, utgör de pedagogiska texterna den sociala instans där man *de facto* talar om kunskaper och färdigheter. Skolans pedagogiska texter är en social kodifiering av vad som gäller i skolans värld. (Selander 1994b, s. 46)

Med Selander kan man säga att glappet mellan talet om vad som *bör göras* och vad som *de facto* görs är produktivt: pedagogiska texter är med och *konstruerar skolämnena*.

Vad gäller ämnet geografi får det en allt viktigare roll i slutet av 1800-talet, när utbyggnaden av skolan tar fart och geografi samtidigt etableras som universitetsämne. Då som nu kan geografiämnet, i gränslandet mellan natur, samhälle och historia, beröra stora sammanhang och den enskilda människans plats i världen. Som Wennberg (1990) belyser, stärks geografin med nationalismen i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. Dessutom uppskattar den tidens lärare, inte minst i skolans tidiga år, hur bilder, kartor och skildringar ger levande ingångar till kunskap; här erbjuds mer än bara utantilläsning. Och reformpedagoger ser i geografin en viktig väg till människans bildning. När Anna Whitlock år 1918 avgår som föreståndarinna för den samskola hon byggt upp, skrivs i en hyllningstext:

Det var nog ingen tillfällighet att Anna Whitlock valde den vittomfattande geografin till sitt undervisningsämne. Det var ett alldeles naturligt uttryck för hennes universella läggning. Ämnets oändliga utvidgningsmöjligheter, vilka hon kanske insåg tidigare än andra, gjorde det särskilt lämpligt för henne, som förfogade över en enorm beläsenhet och en ovanlig vidsynthet. Här fanns plats för allt. (Holmgren 1918)

Under 1900-talet förändras den akademiska geografin med samhällets utveckling och i spänningen mellan ämnets natur-, samhälls- och humanvetenskapliga grunder. Från att beskriva regionala särarter, söks en allt mer kritisk förståelse för samspel mellan människa och miljö. För skolämnet uppstår ett spänningsförhållande mellan att följa med i geografivetenskapens förändringar och att vara ett allmänbildande och fostrande ämne. (Wennberg 1990)

Att uppmärksamma geografiämnet blir mot bakgrund av detta att närma sig frågor om tradition och förändring samt strider om skolan och dess roll i samhället. Ett mer nutida exempel illustrerar detta. Hösten 2010 kritiserar 14 professorer och lärare hur den dåvarande utbildningsministern Jan Björklund reviderat förslaget till en ny kursplan i geografi:

De nya skrivningarna i kursplanen för grundskolans geografi kommer att motverka elevens förmåga till öppen analys av världen, insikt om närområdet som en del av världen och förståelsen av olika kulturer i olika delar av världen och deras samverkan i en globaliserad värld. Omskrivningarna som Björklund gjort speglar en stark [sic] eurocentrisk världsbild. Frågan gäller vems värld som skolans undervisning i geografi lyfter fram och vilken världsbild som bör diskuteras i skolämnet geografi. (Destouni m.fl. 2010)

Björklund svarar med ett delvis annat fokus:

Hos det pedagogiska etablissemangen finns ofta en panisk rädsla att uppfattas som gammaldags. Att ”rabbla kunskaper” anses inte modernt. (...) Det finns ingen motsättning mellan att kunna fakta och ha förståelse för de stora sammanhangen. Tvärtom är faktakunskaper en förutsättning för vidare förståelse. (Björklund 2010)

Dessa olika *sätt att prata om* skolans geografi ger en ingång till klassiska *didaktiska frågor*: Vad ska undervisningen innehålla? Hur ska den genomföras? Vem riktar sig undervisningen till, vems värld ska lyftas fram – och varför? Det går att ana att det finns ett samspel, att dessa

frågor inte går att skilja från varandra. Det verkar också som att frågorna kan besvaras på olika sätt. Hur läroböcker i SO/geografi svarar på frågorna kan tåla att undersökas.

Anna Whitlock och reformpedagogiken

En av de läroböcker som det här arbetet handlar om är Anna Whitlocks *Barnens första geografi*, som nämndes i prologen. Whitlock (1852-1930) föds i Stockholm och arbetar också större delen av sitt liv där. 17 år gammal börjar hon vikariera som folkskollärarinna. 1879 startar Whitlock, i nära samarbete med Ellen Key, en flickskola som senare blir en av landets första samskolor – Whitlockska. I skolan, där Whitlock undervisar i geografi, praktiseras en radikal pedagogik med konfessionslöshet, omväxlande teoretiskt och praktiskt arbete, exkursioner, samtal och elevdemokrati – med *bildning* i sikte. Whitlock är samtidigt under många år ordförande i Landsföreningen för kvinnans politiska rösträtt, samt drivande i en mängd andra föreningar och verksamheter. Det pedagogiska och det politiska är oskiljaktiga delar i projektet.

Anna Whitlock är del i en reformpedagogisk rörelse som börjar just med flickskolorna, vars former blivit kritiskt belysta i skrifter av Anna Sandström (pseud. Uffe). Dessa blir grund för en debatt, som med flickors utbildningssituation som den brännande frågan, utvecklar det pedagogiska tänkandet och arbetet i Sverige. Med parollen *realism i undervisningen* ställs individens kunskapsökande och personlighetsutveckling före faktaförmedling. Genom att sträva efter både närhet till barns egna erfarenheter och helhetsperspektiv på människan och samhället, vill man forma en skola som ska låta den kommande generationen att ta plats som samhällsmedborgare – i ett nytt samhälle. (Ambjörnsson 2012, s. 158-161)

Geografiämnet, styrdokumentet och perspektivväxlingar

Vi lämnar Whitlock tills vidare, för att kasta ett öga på två styrdokument och sammanfatta några utgångspunkter för arbetet.

År 1889 sammanfattas geografiämnet av folkskolans normalplan: ”Hufvuddragen af den fysiska geografin; fäderneslandets geografi utförligare; de öfriga kulturländernas geografi i kortare öfversigt” (Normalplan 1889). Den samtida lokala stadgan för Stockholms folkskolor definierar den första geografikursen: ”Beskrifning af kartan öfver Stockholm och dess omgifningar för att uppöfva åskådningsförmågan och förklara de nödvändigaste geografiska begreppen. Globkartan” (Stadga för Stockholms folkskolor 1876).

Långt senare skriver Skolverket i ett kommentarmaterial till 2010-talets kursplan:

Syftestexten i geografi beskriver ett ämne som anlägger rumsliga perspektiv på samspelen mellan naturen, människan och samhället. På så sätt får eleverna genom undervisningen förutsättningar att kunna orientera sig i och förhålla sig till sin omvärld. (Skolverket 2011a, s. 6)

För tidigare generationer var avståndet till en plats ofta direkt avgörande för om det var möjligt att förflytta sig dit. (...) I dagens globaliserade värld har många människor kontaktytor som är betydligt mer komplexa och svåröverskådliga. (...) Eleverna har därför större behov av att utveckla *en geografisk referensram och ett rumsligt medvetande*. (Skolverket 2011a, s. 7)

Ämnets analytiska och problematiserande karaktär betonas mer än i den tidigare kursplanen. Det blir synligt genom att geografins metoder och arbetssätt (...) lyfts fram (...) Det kommer också till uttryck genom att kursplanen betonar vikten av att kunna växla mellan olika tids- och rumsperspektiv. Sårbara platser och intressekonflikter lyfts även det fram som ett tydligare innehåll, som uppmuntrar till problematisering och perspektivbyten. (Skolverket 2011a, s. 6)

Kommentarmaterialet uppmärksammar *rummet*, och sätter rum i nära relation till *tid*. Det antyds att man intar vissa *perspektiv* när man betraktar tiden och rummet, och att man i geografiämnet får träna på att *växla* perspektiv. Skolverkets skrivningar kan läsas som att man där talar om två plan av att växla eller byta perspektiv. Det ena är det grundläggande att tänka i dåtid, nutid och framtid samt att ”zooma in och zooma ut på jordklotet” (Skolverket 2011a, s.10). Det andra handlar om socialt relationella fenomen som intressekonflikter, vilka är länkade till de grundläggande operationerna. Kommentarmaterialet kan tolkas som att *rumsligt (och tidsligt) medvetande* bidrar med förutsättningar för att förhålla sig till en omvärld som består av mänskliga, samhällsliga *relationer* och *subjektiva uppfattningar*. Förmågan att inta olika rumsperspektiv samspelar med förmågan att inta *andra människors perspektiv*. Att utveckla de utgångspunkter från vilka man orienterar sig i världen är en mångfacetterad process.

Det här arbetet uppmärksammar särskilt geografiska *perspektivbyten*. En utgångspunkt är att olika aspekter av att växla perspektiv är sammanlänkade: vi rör oss i rum, tid och relationer samtidigt. Förhållningssättet är influerat av geografen Gunnar Olsson, som menar att människans *kartografiska tänkande* medför att vi orienterar oss i det sociala på samma sätt som i det fysiska, nämligen med hjälp av kartor – inre kartor: ”Vi begriper den osynliga världen *som om den var synlig*” (Filosofiska rummet 2014, min kursivering). Andra utgångspunkter som har berörts är att läroböcker kan ses som konstruktioner av skolämnet geografi, att ord och bild historiskt i skolan har relaterat till varandra på olika vis, att sätt att prata om skolans geografi synliggör didaktiska frågor i samspel med varandra, samt att skolan och samhället kring sekelskiftet 1900 söker nya former som pekar mot vår tid.

Syfte

Genom en historiskt jämförande textanalys av läroböcker från 1890-tal och 2010-tal syftar uppsatsen till att diskutera multimodala texters konstruktioner av skolämnet geografi samt, genom det, dessa texter som förutsättningar för didaktiskt arbete i SO/geografi. Särskilt syftar

arbetet till att studera hur texterna formar möjligheter för läsaren att göra *perspektivväxlingar*, samt med vilka övergripande perspektiv texterna bidrar till elevers omvärldsorientering.

Genom undersökningen är ambitionen vidare att belysa relationer mellan didaktikens *vad*, *hur*, *varför* och *vem/vems* – och på så sätt, med stöd av de historiska jämförelserna, skapa ingångar till vår tids pedagogiska utmaningar i SO för grundskolans tidiga år.

Frågeställningar

Med utgångspunkt i de lärobokstexter som studeras, ställs frågorna:

- Hur formar texterna, med hjälp av skrivna ord, bilder, kartor och andra meningsbärande inslag, förutsättningar för läsaren att göra *perspektivväxlingar* i rum, tid och relationer?
- Hur bidrar olika relationer mellan rumsliga och sociala perspektivväxlingar till konstruktioner av geografiämnet?
- Hur går det att, i historisk belysning, se på relationerna mellan didaktikens *vad*, *hur*, *vem/vems* och *varför* i geografi/SO-undervisning för grundskolans tidiga år?

Teoretiska utgångspunkter

Arbetets analytiska ramar grundar sig dels i en läroplansteoretisk förståelse för didaktik, dels i funktionell grammatik med dess tillämpningar i kritisk lingvistik och socialsemiotik. Med perspektivet didaktisk design, som förenar socialsemiotik och didaktik, formuleras slutligen ett sätt att se på lärobokstexter. Genom att uppmärksamma människors *menings-* och *betydelseskapande*, möjliggör dessa teoretiska perspektiv tillsammans en förståelse för den *mening som de studerade lärobokstexterna erbjuder sina läsare* – elever i skolan.

Ett läroplansteoretiskt förhållningssätt till geografididaktik

Det här arbetet utgår från en definition av didaktik som innefattar frågorna *vad*, *hur*, *vem/vems* och *varför*. Att inte bara se till *vad* och *hur* (eller enbart *vad*), knyter förståelsen för didaktik till läroplansteori; genom att exempelvis ställa frågan *varför* kan blicken vändas mot olika uppfattningar om undervisningens mål (Molin 2006, s. 55). Med Biestas resonemang om *subjektifiering* som en av utbildningens grundläggande dimensioner, kan *vem/vems* ses som aspekter av *varför*: *Vem* blir till genom undervisningen? Hur går det att på olika sätt förhålla sig till vem som ska bli till? Biesta kritiserar synen på hur utbildningssystem och pedagoger ”försöker ta fram en särskild sorts människa, till exempel den rationella, autonoma människan” (Biesta 2011, s. 85), och hävdar att utbildning bör grundas på ”frågan om hur vi, som unika

individer 'blir till' och mer specifikt, hur vi blir till i en värld av pluralitet och skillnad" (Biesta 2011, s. 85). I det här arbetet ses konkreta *tilltal* i undervisningen, men också undervisningens *urval*, som frågan om *vems världsbild* som lyfts fram (Destouni m.fl. 2010), som ett par av många delaspekter i den stora frågan om *vem* som blir till genom utbildningen.

Englund arbetar med ett läroplansteoretiskt perspektiv som intresserar sig för "undervisningsinnehållet som kontingent (icke på förhand givet) meningserbjudande" (Englund 1997, s. 121). Didaktiska praktiker handlar här om mer eller mindre medvetna *val*, som "erbjuder de studerande ett visst synsätt på vissa fenomen men utesluter andra möjliga synsätt" (Englund 1997, s. 127). I exempelvis lärobokstexter, som formats av olika didaktiska val, kan man analysera vilka skilda meningsskapanden och synsätt som erbjuds (ibid.).

Englund menar att urvalsfrågan i undervisningen "sällan eller aldrig kan avgränsas till 'fakta' i sig eller ett epistemiskt ämnesinnehåll utan måste ses som kontextualiserat i ett mer eller mindre bestämt sammanhang" (Englund 1997, s. 139). Olika pedagogiska handlingar speglar olika förhållningssätt, och vice versa: "Varje undervisningstillfälle eller undervisningssekvens har således ett (mer eller mindre uttalat) syfte som oftast också innebär att ett visst innehåll, vissa värderingar och ett visst arbetssätt följer därav" (Englund 1997, s. 139). En viktig uppgift för didaktikforskningen blir därför att synliggöra de förhållningssätt som finns, för att visa på de didaktiska val som går att göra. (Englund 197, s. 142)

Olika sätt att förhålla sig till och genomföra undervisning i ett visst skolämne kan presenteras i så kallade *typologier*, som sammanfattar vissa ämnesdidaktiska ställningstaganden. Englund presenterar en utbildningsfilosofisk karta som typologier kan relatera till. I den skissas ett spänningsfält upp mellan synen på skolan som *samhällsbevarande*, skolan som *underordnad samhällsutvecklingen* eller skolan som *medborgarförberedelse*. Dessa förhållningssätt har de centrala aktiviteterna *inläring*, *inläring/arbete* respektive *samtal* som centrala aktiviteter. Längst åt det samhällsbevarande hållet finns inriktningen perennialism, som fokuserar kulturarv och klassisk bildning. I mitten, där skolan relateras till samhällsutvecklingen, finns essentialismens fokus på kunskapsförmedling och progressivismens elevaktiva samarbete. Längst åt det medborgarförberedande hållet finns rekonstruktivismen, som sätter det kritiska samtalet i centrum. (Englund 1997, s. 134-135, 140-143)

När det gäller geografiämnet kan också dess *ämnestraditioner*, som beskrivits av ett flertal forskare, användas som en grund att relatera till. Molin (2006) redogör för dessa traditioner. Den *rumsliga traditionen* har kopplingar till antikens utforskande och mätningar av jordklotet. Efter medeltiden har den rumsliga traditionen sällskap av en *naturgeografisk*

tradition, som beskriver jordytans naturgivna processer. Under 1800-talet föds den *regionala traditionen* som beskriver olika regioners särarter. Traditionen *människa-miljö* pekar under 1900-talet på samspel mellan naturen och människans aktiviteter. Mot slutet av seklet utvecklas en tvärvetenskaplig *kritisk geografi* med etiska och moraliska perspektiv på utveckling. (Molin 2006, s. 23-24)

Oavsett inriktning är *rummet* grundläggande för geografin (Molin 2006, s. 24). Ett rumsligt begrepp är *plats*. Synen på rumslighet har förändrats från att rummet setts som enbart *fysiskt*, och med det exempelvis *plats* som en ”avgränsad del av rummet” (Molin 2006, s. 27), till att uppmärksamma rumslighetens mentala, sociala och subjektiva dimensioner. Med det kan begreppet *plats* ”användas som en relation mellan form och känsla” (Molin 2006, s. 27).

I utforskandet av sätt att göra *perspektivväxlingar* blir olika ingångar till *rumslighet* intressanta att urskilja. Vidare utgör geografins ämnestraditioner och utbildningsfilosofins traditioner möjliga referenspunkter för en analys av pedagogiska texters konstruktioner av geografiämnet. Med utgångspunkt i Englund's resonemang går det slutligen att tala om frågorna om *vad* som väljs ut som undervisningens innehåll, *hur* man går tillväga, *vem* man riktar sig till, *vems* värld som lyfts fram och *varför* undervisningen äger rum som aspekter av något gemensamt. Detta förhållande formar här en övergripande ram: att didaktiska val i lärobokstexter erbjuder vissa, och utesluter andra, synsätt på världen, uppmärksammar att lärobokstexter inte bara är ”ämnesstoff” utan också sociala handlingar som upprättar vissa relationer. I nästa avsnitt presenteras teoretiska verktyg som möjliggör analyser av sådana dimensioner av språket.

Funktionell grammatik

Här presenteras några grundantaganden och teoretiska/analytiska begrepp kopplade till den *funktionella grammatik* som, efter att den utvecklades på 1970-talet, influerat många textanalyser. Underavsnitten om kritisk lingvistik och socialsemiotik utvecklar perspektivet.

Enligt Halliday, som grundade den funktionella grammatiken, är språk inte något vi bara utrustats med, utan ett redskap som utvecklats för att möta människans behov att skapa mening och förståelse. Genom att språket används blir det också *funktionellt organiserat* för att möta dessa behov. Givet detta kan vi med hjälp av en *grammatik* urskilja språkets funktioner och *förstå vad det är vi gör när vi använder språket*. (Holmberg & Karlsson 2006)

Halliday utgår från att språket har tre så kallade *metafunktioner* som ”utgör ramarna för andra mer konkreta funktioner” (Holmberg & Karlsson 2006, s. 18). Den *interpersonella metafunktionen* handlar om människors relationer till varandra. Den *ideationella*

metafunktionen möter människors behov att beskriva olika sorters erfarenheter. Genom den *textuella metafunktionen* ordnas uttrycken för de första två till något begripligt. Denna indelning uppmärksammar olika lager av språket och kan på så sätt skapa olika analysingångar. Holmberg och Karlsson ger ett exempel på detta, med meningen *Hundratals människor betraktade den spännande upplösningen längs upploppet*:

	Hundratals människor	betraktade	den spännande upplösningen	längs upploppet
interpersonellt	subjekt	finit	rest	
ideationellt	deltagare (upplevare)	process (mental)	deltagare (fenomen)	omständighet
textuellt	tema	rema		

(Holmberg & Karlsson 2006, s. 27)

Tittar vi på den ideationella, innehållsliga, metafunktionen i exemplet finner vi analytiska begrepp som *deltagare* och *process*. I en grammatisk analys blir exempelvis olika typer av deltagare, om någon är *aktör* eller *mottagare*, intressanta att urskilja. (Holmberg & Karlsson 2006, s. 102)

De tre metafunktionerna verkar genom olika skikt av språket. Den kontext man är i skapar ramar för möjliga betydelser, som i sin tur möjliggör vissa lexikogrammatiska meningsbyggnader och uttryck. Åt andra hållet kan man göra olika val i språkanvändningen, som formar betydelse – och i förlängningen den kontext man är i. På så vis blir att analysera språkanvändning ett sätt att analysera den sociala världen. (Holmberg & Karlsson 2006, s. 20-24)

Den funktionella grammatiken har en stor uppsättning analysnivåer med tillhörande begrepp, vilka inte går närmare in på här. Poängen är att grammatiken ses som ett redskap för att urskilja och förstå hur människors meningsskapande kommunikation fungerar och vilka sociala relationer den upprättar – inte som en uppsättning regler för ett korrekt språk. Denna förståelse kan ligga till grund för språkundervisning och, som här, för kvalitativa textanalyser.

Kritisk lingvistik

Kritisk lingvistik bygger på Hallidays funktionella grammatik. Språket ses här inte bara fylla omedelbara kommunikativa funktioner; det är bär också i sig själv på föreställningar om världen. Därför kan man, genom att analysera det uttryckta språket på detaljnivå, få syn på olika föreställningar, uppfattningar och sätt att tänka. En utgångspunkt är att ”varje språk rymmer ett antal olika tankemodeller för hur man kan beskriva skeenden och relationer” (Boréus & Bergström 2012, s. 280). Att uttrycka sig språkligt medför att man använder någon av de tillgängliga tankemodellerna. (Boréus & Borgström 2012, s. 279-280)

Meningsbyggnadens, syntaxens, sätt att uttrycka ett visst perspektiv har tre byggstenar: Hallidays *processer*, *deltagare* och *omständigheter*. Processer är *handlingar* och *händelser*, som kan vara *materiella*, *verbala* eller *mentala*; handlingar kan *påverka andra* eller inte. Deltagare kan vara antingen *aktörer* eller *mål för* processer. Att analysera hur processer beskrivs som handlingar eller händelser, samt vilka deltagare som beskrivs som aktörer, ger konkreta ingångar till att ”frilägga vilket perspektiv som anläggs” (Boréus & Borgström 2012, s. 301), vilket sätt att se på världen som intas.

Kritisk lingvistik pekar också på att element i en text kan göras otydliga eller utsuddade. Detta kallas *transformation*, och kan göras genom *nominalisering* eller *passivisering*. Nominalisering innebär att ett substantiv *ersätter* ett verb (eller adjektiv). Det kan flytta fokus från att en handling utförts av någon, och istället beskriva något som ett tillstånd. Ett exempel är att säga ”det var slagsmål på skolgården” istället för ”lärarna slogs på skolgården”. *Passivisering* fyller en liknande funktion: ”det utväxlades slag på skolgården”.

Förutom meningsbyggnad kan även *ordval* avslöja tankemodeller. När Björklund i sitt replisksifte på s. 3 talar om ”etablissemanget” etablerar han ett visst, inte särskilt positivt, sätt att se på motparten i debatten. Detta ordval konstruerar även *relationer*: ”etablissemanget” är en maktelit avskild från exempelvis de som arbetar i skolans vardag. Björklund markerar själv avstånd från ”etablissemanget” och bjuder in läsaren att göra detsamma.

Att synliggöra underliggande sätt att tänka om världen genom analys av syntax och ordval kan, översatt till de didaktiska frågorna, utgöra en brygga från *vad* och *hur* till *varför* och *vem/vems*. I nästa underavsnitt kopplas det närbesläktade perspektivet socialsemiotik in för att lyfta blicken till hur verbaltext samspelar med bilder och andra visuella inslag, samt hur dessa två perspektiv tillsammans kan användas för att tala om subjekspositioner.

Socialesemiotik

Socialesemiotik analyserar *tecken* och *teckenskapande* som sociala processer, med Hallidays funktionella grammatik som grund (Leijon & Lindstrand 2012, s. 173). Inte bara skrivna ord ses som tecken. En lärobok, till exempel, är full av en mängd olika slags *representationer* i form av ord, bilder, andra visuella element och grafiska mönster. Med ett socialemiotiskt perspektiv ses dessa som olika *teckensystem*, eller semiotiska *modaliteter*. När texter bygger mening genom att använda olika modaliteter och låta dessa samspela med varandra, säger man att de är *multimodala*. (Danielsson & Selander 2014, s. 19-20; Leijon & Lindstrand, s. 174-175)

Kress säger något om varför multimodalitet blir allt mer relevant som grund för att förstå texter: ”[a]ll texts have always been multimodal (...) The current period is one where this is now

impossible to overlook” (Kress 1996, s. 29). Denna komplexitet motiverar analytiska *närläsningar* av texter med fokus just på hur olika modaliteter samspelar med varandra. Sådana läsningar kan bli konkreta ingångar till att se vilka förståelser och kunskaper som underlättas och försvåras i arbetet med olika pedagogiska texter. (Danielsson & Selander 2014)

Eftersom multimodalitet är en bärande dimension av läroböcker, innefattar begreppet *text* fortsättningsvis läroböckernas samlade representationer, medan den semiotiska modaliteten ”skrivna ord” betecknas som *verbaltext* (jfr Danielsson & Selander 2014, s. 17).

Kress & van Leeuwen (2006) tillämpar ett socialemiotiskt perspektiv när de diskuterar grammatiken i *bilder och visuell design*. De gör en grundläggande indelning i bilder som *narrativa* eller *konceptuella representationer*. En narrativ representation förmedlar processer och förändringar genom att *deltagare* förs samman av så kallade *vektorer*. En vektor är en diagonal som tar form genom bildens *komposition*. I en *konceptuell representation* placeras istället deltagare i relation till varandra på ett sätt som formar en viss klassifikation eller hierarki. Vidare får bildelement olika *informationsvärden* genom placering i exempelvis över- eller underkant av bilden, de *träder fram* i olika grad genom bland annat placering, storlek, och skärpa, samt *kopplas samman* eller *avskiljs* från varandra genom inramningar.

Genom sättet av avbilda människor skapas olika *symboliska interaktioner* mellan läsaren av en text och avbildningarna som läsaren tar del av. Genom perspektivval i avbildningen kan en porträtterad person framstå som exempelvis överlägsen, underlägsen eller jämlik den som betraktar, och även ”presenteras som om de är en del av betraktarens sociala värld eller inte” (Björkvall 2012b, s. 311). Det är ett exempel på hur man genom att fokusera på Hallidays *interpersonella* dimension av språket, kan närma sig ”frågor om makt och inkludering och exkludering från en social gemenskap” (Björkvall 2012b, s. 311).

Den *ideationella*, innehållsliga, funktionen går också att analysera i det visuella, med hjälp av exempelvis begreppen *deltagare* och *process*. Här är också fenomenet *vektor*, som nämndes ovan, viktigt. En vektor kan finnas i föremål eller kroppars riktning, men även i blickar. Att urskilja vektorer blir ett sätt att se vilka processer som gestaltas, vilka slags deltagare som konstrueras och hur de relaterar till varandra. Detta kan ses som beståndsdelar som gestaltar ett visst sätt att se på världen. (Björkvall 2012b, s. 325-326)

Kress & van Leeuwen diskuterar hur bilder kan avbilda deltagare som antingen vänder sig rakt mot läsaren eller inte, och ser i dessa typer fundamentalt skilda funktioner. Medan deltagare som inte vänder sig mot läsaren skapar ett *erbjudande* (offer) att ta del av en viss information, *begär* riktningen mot läsaren något av densamma. Kress & van Leeuwen använder Hallidays begrepp *demand*: ”the participant’s gaze (and the gesture, if present) demands

something from the viewer, demands that the viewer enters into some kind of imaginary relation with him or her” (Kress & van Leeuwen 2006, s. 118). Vad en begäran innehåller formas av de meningsbärande inslagen runt omkring; det intressanta är till att börja med *att* något begärs av en läsare, samt att läsaren tilltalas och därmed tydligt *positioneras*. Texten upprättar på så vis ett ”du”, och detta ”du” blir möjligt att *göra någonting* riktat mot.

Både kritisk lingvistik och socialsemiotisk multimodal analys är en slags diskursanalyser. Begreppet diskurs är inte centralt i det här arbetet, men kan sägas handla om sätt att tala om och förstå världen. I diskursanalyser kan grammatik i verbaltext och bild användas som en analysnivå tillsammans med andra. (Boréus & Bergström 2012s s. 279) I det här arbetet utnyttjas möjligheten att även titta på hur fenomenet ”vi” kategoriseras. Det blir här en slags förlängning, eller utzoomning av de mer grammatiska analysgreppen, som pekar mot vilka *subjektspositioner*, ”det utrymme som människor kategoriserade på olika sätt ges för sitt agerande” (Boréus 2015, s. 165), som skapas. Subjektspositioner kan för övrigt ses som en fråga relaterad till didaktikens *vem/vems* och varför.

Ett par grunder för dessa analysramar bör nämnas. Det ena är en *konstruktivistisk* verklighetsuppfattning; det man tittar på är just *vilka sätt att se på världen som texter konstruerar*. (Björkvall 2012b, s. 323) Det andra är att det man kan urskilja är *betydelsepotentialer*, konstruktioner av mening som är möjliga att utvinna ur texterna. Vad en läsare, genom medvetna eller omedvetna val, verkligen utvinner kräver andra, eller fler, angreppssätt. (Björkvall 2012b, s. 312-313)

Även om detta arbete är inriktat på texterna, läroböckerna, i sig, är det viktigt att komma ihåg att dessa skapas av någon och blir lästa av någon. *Didaktisk design*, som förenar socialsemiotik med didaktik, används här för att ge perspektiv på det.

Didaktisk design

Didaktiskt arbete är multimodalt: ingångar till lärande skapas med kombinationer av till exempel skrift, tal, bild och sång (Leijon & Lindstrand s. 175). Enligt perspektivet *didaktisk design* är teckensystem mer än ingångar; *lärande är teckenskapande aktiviteter* (Selander & Kress 2010). Lärande ses i människors aktivitet ”i en mängd mikrosituationer” (Selander & Kress 2010, s. 105), där man söker mening och mönster i material och situationer, man imiterar och utför handlingar. Det är processer som inte börjar på ett enda ställe, genomförs på ett enda sätt och går mot en enda slutpunkt. Tvärtom är lärandet ett mångriktat prövande och ett sammanlänkande av spretande erfarenheter. Genom att individen *transformerar* resurser, skapas *representationer*, uttryck, nya *tecken* – som kan ses som tecken på lärande. Genom att

tänka sig en startpunkt där det finns en situation med resurser för lärande samt normer som möjliggör vissa aktiviteter, och en fas av transformering och formering av tecken, som mynnar ut i en representation, kan man tala om en *läarsekvens*. (Selander & Kress 2010, s. 102-108)

Begreppet *design* handlar här om just människors omformande av meningsskapande resurser. Detta omformande griper ofta in i flera samspelande nivåer: materiella, idémässiga, språkliga, funktionella, estetiska etc. Människors handlingar och val bygger på repetition av sådant som finns och gjorts tidigare, men leder hela tiden till små förskjutningar och förändringar av ordningar, former och artefakter. Såväl elever, lärare och läroboksförfattare sysslar med *design* i denna bemärkelse. (Selander & Kress 2010, s. 22-23)

Med en designteoretisk lins kan pedagogiska texter ses som resurser för lärande – delar av iscensättningar i början av lärasekvenser. Men de kan också ses som *representationer* i slutet av en annan process, nämligen läroboksförfattarnas interventioner av resurser, transformeringar, och teckenskapande formeringar. Detta synsätt ger en ingång till att se på hur en pedagogisk text har använt och organiserat teckensystem, och därmed vilken slags multimodal resurs den själv utgör. Lärobokstexter kan i ljuset av detta ses som ett gränssnitt mellan samhällsinstitutioners (till exempel läroboksförlags) meningsproduktion och individers (till exempel elevers) meningsproduktion. (Selander 1994a, s. 83-84)

Forskning om pedagogiska texter och SO-ämnet geografi

Selander (2003) strukturerar en översikt över läromedelsforskning efter fyra inriktningar: produktion av texter, produkten/texten i sig, läsning, samt perspektivet design. Detta arbete är inriktat på texten i sig. Selander menar att ämnesdidaktik, kritisk diskursanalys och historiska studier varit aktuella fokus inom denna inriktning de senaste decennierna. Dessa tre spår finns närvarande i den här texten. Design, som begreppet används i kommunikativa sammanhang, skär enligt Selander igenom de övriga perspektiven, så även i detta arbete.

Johnsson Harrie (2011) menar i en översikt över SO-didaktisk forskning i Sverige att antalet geografididaktiska studier i Sverige är relativt litet, samt oftare är inriktad på äldre åldrar. Nedan presenteras några varierade exempel på geografididaktiska och läroboksinriktade studier från Sverige och andra länder, varav flera också bygger också på historiska jämförelser.

Olsson (1986) går igenom kultursynen i läromedel i geografi för realskola och gymnasium utgivna i Sverige 1870-1985 och visar hur den bygger på rasistiska och etnocentriska element i form av hierarkiseringar av folkgrupper och företeelser, rasstereotyper samt bilder av den egna kulturen och dess utveckling som världens måttstock. Från 1950-talet

tonas rasismen ner men etnocentriska utgångspunkter är kvar. En mer interkulturellt grundad kunskap måste enligt Olsson hantera att etnocentrism inte går att helt komma ifrån.

Molin (2006) tecknar didaktiska typologier för geografiämnet, med stöd i en läroplanshistorisk analys av geografiämnets utveckling, klassrumsobservationer på gymnasiet samt en textanalys av läromedel från början av 1900-talet till början av 2000-talet. Tre typologier med förankring i geografiämnets traditioner dominerar undervisningen i dagens praktik, menar Molin. Dessa utgörs av en traditionell värdebaserad, en naturvetenskapligt baserad och en samhällsvetenskapligt baserad geografiundervisning. Två andra, möjliga, typologier härleds ur läroplanen: en tvärvetenskapligt baserad respektive en aktualitets- och värdebaserad geografiundervisning. Att de tre första typologierna dominerar ser Molin som ett tecken på att lärare formas av selektiva ämnestraditioner snarare än att de aktivt tolkar och utvecklar geografiämnet. Detta får konsekvensen att geografiämnets moraliska dimensioner förloras samt att geografiämnet avskiljs från skolans demokratiska fostransarbete. Vad gäller läroböckerna ser Molin även att texterna påbjuder, snarare än erbjuder, kunskap; de är mindre bra på att stimulera elever till eget tänkande. I likhet med Olsson (1986) ser Molin (2006) att läroböcker blivit mindre öppna rasistiska, men att de i grunden inte förändrats utan snarare stylats om; läroböcker ärver, oreflekterat, mening och ideologi från tidigare skrivna texter.

Ett annat grepp på läroböcker tar Julkunen (1991), som analyserar 49 finska läroböcker i olika ämnen, med fokus på (verbalspråkliga) texttyper och begrepp. Ett övergripande resultat är att texterna går att beskriva som samlingar av ”berättelser” innehållande en hög andel abstraktioner. Generellt sett är texterna mindre bra på att rent språkligt bygga samband mellan begreppen. Vad gäller böckerna i geografi ser Julkunen bland annat att de, jämfört med andra ämnen, har en relativt hög koncentration av abstrakta begrepp. Samtidigt kan dessa ofta länkas samman med exempelvis kartbilder och elevers erfarenheter, och genom det bli mer begripliga.

Pike (2006) studerar hur elever i femte klass på Irland definierar ’geografi’. Utifrån kategorierna ”themes”, ”places”, ”skills” och ”concepts” syns en klar tyngdpunkt på ”places” och ”themes”; geografi ses som ett ämne där man lär sig om olika länder och teman som väder och hav. Att se geografi som redskap, aktiviteter eller färdigheter var mindre vanligt. Synsätten eleverna i studien uttrycker ligger nära de som eleverna stött på i sina läroböcker.

Bezemer & Kress (2010) beskriver historiska förändringar i läroböcker för secondary school i England mellan 1930 och 2000, genom en multimodal, socialsemiotisk analys. De visar att alla modaliteter bidrar till texternas mening och potential för lärande. En förskjutning blir belyst: från att författaren av verbaltext ansvarat för att texten blir ett sammanhängande meningserbjudande har andra designers och textens läsare i allt större grad fått börja göra detta.

Material och tillvägagångssätt

I denna del presenteras de texter som utgör uppsatsens empiriska material samt överväganden som gjorts i arbetet.

Urval av texter

Tre läroböcker har valts ut: två från 2010-tal och en från 1890-tal. Detta möjliggör ett jämförande både mellan två historiska nedslag samt mellan texter i den aktuella utgivningen.

SO-boken (i serien PULS) av Göran Körner och Maria Willebrand, utgiven 2011 på Natur & Kultur, samt *Boken om SO 1-3* av Annica Hedin och Elisabeth Ivansson, utgiven 2013 på Liber, representerar två av de större läromedelsförlagen idag. Böckerna är skrivna för grundskolans år 1-3, vilka ryms i inriktningen för utbildningen som det här arbetet skrivs inom.

Barnens första geografi av Anna Whitlock, utgiven 1893 på C. E. Fritzes har valts eftersom den är skriven i ett sammanhang och en tid då skolan, pedagogiken och samhället reformeras, och geografiämnet i takt med detta finner nya former. *Barnens första geografi* är utgiven i en enda upplaga, och verkar inte ha fått någon större spridning. Valet av boken gjordes för att den genom sitt pedagogiska tilltal framstod som jämförbar med vår tids läroböcker.

I Whitlocks projekt i stort är det pedagogiska och det politiska en tydligt integrerad helhet. En historiskt jämförande analys mellan hennes text och 2010-talets, kan därför tänkas ha potential att synliggöra pedagogiska-politiska aspekter i vår tid. Eftersom Whitlock både är etablerad i sin tid och samtidigt står för och är med och genomför radikala förändringar är det intressant att utforska om hennes lärobok och dagens på några sätt kan påminna om varandra.

Texternas omfattning och grundkaraktär

Texterna från 2010-tal ingår i material som förutom grundböcker i pappersformat innefattar elevarbetsböcker, digitala versioner av grundböckerna samt lärarböcker. Studien har avgränsats till grundböckerna, som täcker in större delen av den tryckta text som möter eleverna.

Barnens första geografi består av 116 sidor á 17,8 cm × 11,2 cm. Boken rymmer verbaltext samt 83 illustrationer. *SO-boken* består av 144 sidor á 24,0 cm × 19,8 cm, *Boken om SO* av 120 sidor á 24,0 cm × 19,0 cm. I böckerna från 2010-tal är olika sorters visuella inslag och verbaltext så integrerade att det knappast är meningsfullt att räkna antal illustrationer.

Boken om SO och *SO-boken* integrerar de fyra SO-ämnena. *Barnens första geografi* har, sett till dagens skolämnen, tyngdpunkten i geografi, delar av historia och samhällskunskap, samt inslag som idag skulle sparas för matematik- och NO-böcker.

Analys: överväganden och tillvägagångsätt

I *Lgr11* är *centralt innehåll* och *kunskapskrav* gemensamma för SO-ämnena upp till år 3. Samtidigt är geografi ett ämne med en egen syftesbeskrivning. För att möta denna dubbelhet har texterna dels behandlats i sin fulla form, med förståelsen att allt är relaterat till geografi. Samtidigt har specifika delar, som extra väl kunnat fungera som underlag för att besvara frågeställningarna, valts ut för närmare analys.

För att, med en variation av analytiska verktyg, se texterna i ljuset av varandra har texterna vid olika tillfällen lästs sida vid sida eller en i taget, med fokus på antingen olika modaliteters samspel med varandra eller på mer specifika aspekter av det verbala eller visuella.

Ett analysverktyg har funnits nedtecknat, med olika tänkta analysingångar samt fokus och frågor som hör till dessa. En *närläsning av multimodala texter* (Danielsson & Selander 2014) har fungerat som ett slags paraply för analysen. Här fokuseras modaliteters samspel och möjliggör frågor om texternas övergripande struktur och iscensättning, läsriktningar, prioriteringar och didaktiska val. Underordnat denna närläsning har mer specifika frågor formulerats med hjälp av de presenterade analytiska begreppen från kritisk lingvistik, socialsemiotik och geografididaktisk teori. *Hur beskrivs aktörer och andra deltagare?* eller *Vilken mening erbjuds respektive påbjuds?* är exempel på frågor som har varit möjliga att ställa.

Några problem med arbetets upplägg behöver beaktas. Inte minst kan olika *antaganden* uppmärksammas. Exempelvis baseras förståelsen för perspektivväxlingar på en tolkning av läroplanen. Säkerligen är andra tolkningar möjliga, liksom andra slutsatser om vad som är relevant att fokusera. Man kan dock argumentera för att *läroplanstolkning* i sig är en nödvändig del av didaktiskt arbete (jfr Molin 2006, 206). Att låta en tolkning av styrdokument ta plats kan därför vara något som leder uppsatsen mot relevanta didaktiska problem.

Björkvall poängterar att grammatiska analyser av bilder inte har lika lång tradition av teori och tidigare forskning att luta sig på, jämfört med analyser av verbaltext. Det gör att sådana arbeten får svårare att nå hög reliabilitet och validitet. Även här är problemet de *antaganden* som görs, som exempelvis hur socialsemiotiken ser på funktionen av *vektorer* (Björkvall 2012a, s. 140). I detta arbete analyseras verbaltext, bilder och andra visuella element på varierade sätt. Man kan argumentera för att denna variation ökar arbetets möjligheter att närma sig en komplexitet i det som ska undersökas (som ”perspektiv” och ”mening”), och därmed dess tillförlitlighet. Samtidigt ställer en sådan sammansättning krav på genomskinlighet.

Slutligen baseras resultatet på tolkningar och antaganden om hur materialet kan läsas. Det gör diskussionens *argumentation* till en nyckel för analysens giltighet. (Boréus, s. 174)

Resultat och diskussion

Här presenteras resultatet av den historiskt jämförande analysen. Först görs en utförligare beskrivning och analys av hur läroböckerna skapar förutsättningar för *perspektivväxlingar i rum och tid och relationer*. Framställningen har tre tänkta centra i *kartor* och deras funktioner i samspel med andra modaliteter, *ord* och deras laddningar av betydelse, samt de *karaktärer* eller *berättargrepp* som skapar ett läsartilltal.

Därefter följer en kortare diskussion om hur dessa förutsättningar bidrar till *konstruktioner av geografifämnet* samt de *didaktiska frågornas relationer i SO/geografifämnet*.

En första orientering

Väderstrecken tas upp i samtliga tre undersökta läroböcker. En närmare titt på hur det görs ger en första ingång till några fenomen som återkommer i andra delar av texterna. Därför kan detta tema fungera som en startpunkt.

Läroböckerna från 2010-talet avhandlar ämnet väderstreck kort, i synnerhet *Boken om SO* (Liber). Intill en illustrerad kompassbild i gult står, vid respektive kardinalstreck, ”Uppåt = norr | Vänster = väster | Neråt = söder | Höger = öster” (Hedin & Ivansson 2013, s. 73). Till vänster om illustrationen finns ett stycke verbaltext med rubriken ”Väderstrecken”:

Kan du upp, ner, höger och vänster? Då kan du också väderstrecken. De använder man på kartor.
(Hedin & Ivansson 2013, s. 73)

SO-boken är något mer utförlig och ägnar en sida åt väderstreck och kompass. I en ruta, som innehåller en kartavbildning över Skandinavien och Finland och en kompassbild med N i rött, skrivs bland annat:

När man tittar på kartor är det bra att kunna väderstrecken. Väderstrecken talar om åt vilket håll en plats ligger. (...) På en karta är norr alltid uppåt. Det finns en pil på kartan som pekar mot norr. Hur långt norrut har du varit? (Körner & Willebrand 2011, s. 87)

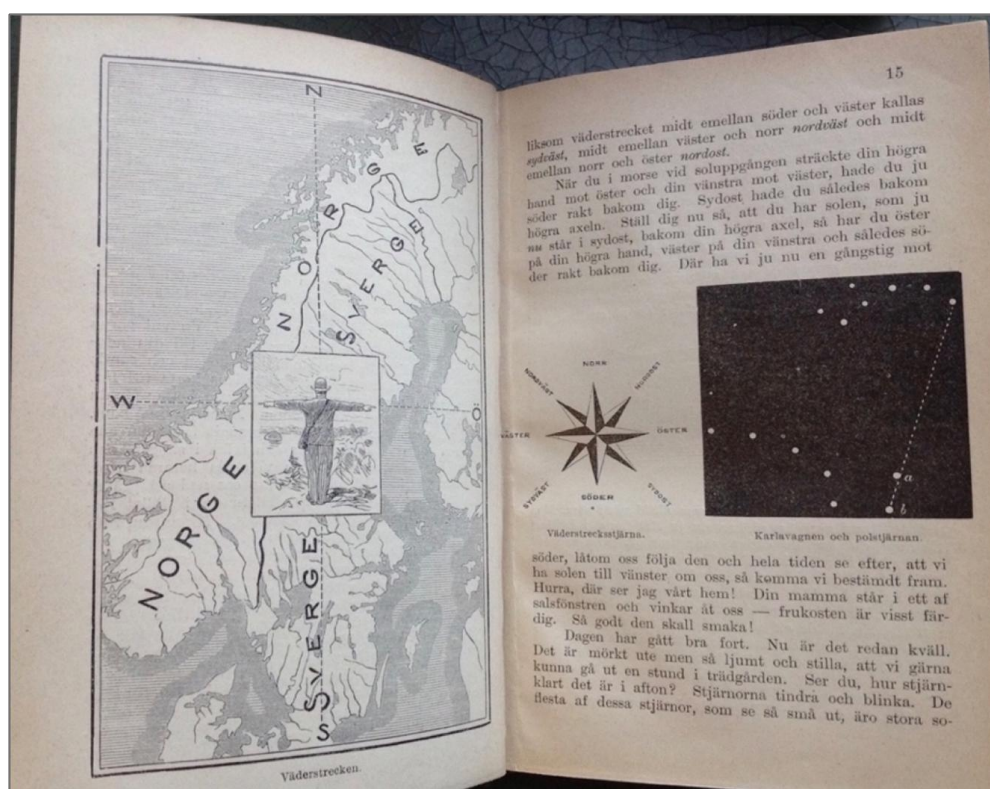
Med Danielssons & Selanders (2014) sätt att titta på vilken förståelse som underlättas respektive försvåras genom olika modaliteters samspel, går det att rikta en kritisk uppmärksamhet mot dessa designval. Det är tydligt att texterna avser att göra en kort och enkel presentation av väderstrecken, men vad blir enkelt att förstå? För det första är det inte säkert att man ”kan väderstrecken” för att man kan upp, ner, höger och vänster. Att sätta likhetstecken mellan ”uppåt” och ”norr”, förutsätter att man själv drar slutsatsen att detta ”uppåt” inte är samma ”uppåt” som man pratar om i andra sammanhang. I *SO-boken* (PULS) gör *närheten* mellan kartan och kompassbilden, tillsammans med verbaltexten, det lättare att förstå att ”uppåt” här har med kartan och jordytan att göra, inte uppåt i luften. Men att kartor alltid har

norr uppåt är en lätt vilseledande förenkling (vad ska man med en en pil som pekar mot norr, om norr alltid är uppåt?).

I *Barnens första geografi* (Whitlock) ägnas väderstrecken ett helt kapitel. Där gestaltas en promenad upp på ett berg; läsaren och berättaren beskådar soluppgången. Därifrån beskrivs ingående och målade hur väderstrecken relaterar till solen och jorden, och hur man själv kan relatera till fenomenen på jorden genom väderstrecken.

Ställ dig med utsträckta armar så, att din högra hand pekar mot öster och din vänstra mot väster.
Då har du norr mitt framför dig och söder rakt bakom dig. (Whitlock 1893, s. 12)

En av de fyra illustrationerna i kapitlet består av en karta över Sverige och Norge, på vars mitt en bild finns inklippt, där en person är avbildad bakifrån, stående på ett berg med benen ihop och armarna och pekfingerarna utsträckta. Från personens kropp går streckade linjer som leder till bokstavsmarkeringarna för de fyra väderstrecken.



"Väderstrecken"; "Väderstrecsstjärna"; "Karlavagnen och polstjärnan" (Whitlock 1893, s. 14-15).

När Whitlock återkopplar till väderstrecken i ett kapitel om kartor är hon noggrann:

I allmänhet är kartan gjord så, att norr ligger uppåt, söder neråt, öster på din högra hand och väster på din vänstra. (Whitlock 1893, s. 33, min kursivering).

Att Whitlock på 1890-talet så mycket större vikt vid att förklara väderstrecken än vad *SO-boken* och *Boken om SO* gör på 2010-talet, vittnar om att kunskap om väderstrecken då sågs som viktigt

och på ett annat sätt grundläggande för människors orientering i sin omvärld. *Sättet* som Whitlock introducerar väderstrecken speglar vidare något utmärkande för hennes framställning: den bygger på att låta läsaren relatera sig själv och sina kroppsliga erfarenheter till *den fysiska världen*. Detta, som vi ska återkomma till i kommande avsnitt, är det som är ingången till *rumslighet* i *Barnens första geografi*.

Med Molin (2006), som diskuterar påbjuden och erbjuden mening, kan vi se att meningen är *påbjuden* när samtliga texter behandlar väderstrecken. Det är givet vad det är man ska lära sig när man läser. Den text som, i just den här delen, mest skapar öppningar för reflektion och därmed *erbjuder* mening, är *Barnens första geografi* (Whitlock), som till exempel skriver:

Norr, söder, öster och väster kallas med ett gemensamt namn *väderstreck*. Då du känner dem, är det många saker, du lättare kan förstå. Kanske du har hört, att växterna ej trifvas i matsalen hemma, därför att fönstren ligga mot norr? ... (Whitlock 1893, s. 12)

Orden ”många saker” och ”kanske” signalerar att det finns mer att tänka vidare på själv. Frågorna i *Boken om SO* och *SO-boken* är, just här, mer av slaget att de har ett enda svar.

Utdragen av verbaltext som presenterats går även att analysera med begrepp från kritisk lingvistik. I exemplet från *Barnens första geografi* (Whitlock) som inleds ”Ställ dig...” (föregående sida), tilltalas läsaren tydligt som *aktör*, en utövare av *handling*. Denna aktörs handling *påverkar* något, nämligen den egna kroppens relation till väderstrecken (på så vis blir också läsaren ett *mål för en process*). I utdraget från *SO-boken* (Natur & Kultur), som inleds ”När man tittar...” (föregående sida), är de som gör något i framför allt det abstrakta ”man” (som tittar på kartor), väderstrecken (som talar om) och pilen på kartan (som pekar). Frågan som knyter an till läsarens erfarenheter, ”Hur långt norrut har du varit?” kommer som en följd av pilens aktörskap; läsaren blir här mer *mål för en process* än en aktör. Även i stycket från *Boken om SO* (Liber), som inleds ”Kan du...” (föregående sida), är handlingen förlagd till det abstrakta ”man”. Inte heller här gör anknytningen till läsarens erfarenheter densamma till *aktör*. Whitlocks sätt att beskriva läsaren som en aktör blir en del av ett tilltal som låter läsaren uppmärksamma just sin egen relation till den fysiska omgivningen som aktiv.

Detta avsnitt har visat att det didaktiska greppet i *Barnens första geografi* (Whitlock) bygger på att ge läsaren redskap för att relatera till den fysiska omgivningen. Detta skapar en grund för vilken slags perspektivväxlingar som erbjuds, som skiljer sig mot de grunder som 2010-talets läroböcker formar. Detta fokuseras närmare i kommande avsnitt. Exempel har vidare getts på hur förståelse för ett visst fenomen (här väderstrecken) kan underlättas eller försvåras beroende på hur väl samspelet mellan olika modaliteter utnyttjas. Hur någon i en viss situation (här ”läsar-duet” i relation till väderstrecken) i olika texter kan beskrivas som *aktör*

eller *mottagare* har också diskuterats. Dessutom har avsnittet närmat sig fenomenen påbjuden och erbjuden mening.

Med en blick på det här avsnittet med de didaktiska grundfrågorna i tanken, går det att uppmärksamma att *vad* och *hur* hänger nära samman. Det *sätt* som exempelvis Whitlock går tillväga (*hur*) är samtidigt ett *vad*: människans relaterande till det fysiska rummet.

I följande två avsnitt uppmärksammas hur läroböckerna presenterar kartor.

Med olika kartor genom rummet: *vad* och *hur*

Samtliga tre texter rymmer ungefär 10 *kartavbildningar*. I urvalet, det didaktiska *vad/hur*, som ligger bakom dessa finns, grovt sett, en skiljelinje mellan de nya texterna och den äldre. Medan *Barnens första geografi* (Whitlock) rymmer åtta kartor som på olika sätt avbildar *jordklotet*, samt den nämnda karta över Sverige och Norge som illustrerar väderstrecken, förmedlar *SO-boken* (Natur & Kultur) och *Boken om SO* (Liber), på lite olika sätt, en annan slags variation av utsnitt: en del av en stad, ett landskap, kartor över Sverige, Skandinavien/Norden, samt världen indelad i länder eller världsdelarna.

Hur olika semiotiska modaliteter samspelar på vägen fram de till första kartorna i respektive bok, ger en lite närmare bild av hur de nya läroböckerna skiljer sig från Whitlocks. *Barnens första geografi* inleds på första kapitlets första sida, över verbaltexten, med en bild på ett ”svenskt landskap” (Whitlock 1893, s. 1). På nästa sida finns en kartbild över jordklotet, där Sverige är synligt. I både *SO-boken* (Natur & Kultur) och *Boken om SO* (Liber) är det inledningsvis inte naturlandskap som avbildas, utan snarare sociala landskap, inblickar i *samhället*. Fram till den första kartan förekommer *människor* på samtliga bilder. Den första kartan avbildar, i båda böckerna från 2010-tal, Sverige, och kommer ungefär 30 sidor in i boken. *SO-boken* (Natur & Kultur) har intressant nog *människor i ett landskap* som en slutscen. Denna kommenteras mer längre fram, på sidan 26.

Hos Whitlock finns fram till slutet av boken endast några människor avbildade, och då med mindre betydelse i bilderna. Istället kommer bilder av människor, och fokus på samhället, i bokens avslutande kapitel.

Barnens första geografi etablerar bilden av *jorden som ett klot*, genom det *fysiskt rumsliga* relaterande som togs upp i föregående avsnitt. Detta samspelar med vilka sorters tänkanden och handlingar som Whitlock vill aktivera hos läsaren/eleven. Till exempel uppmanar hon eleven att kombinera egna *kroppsliga erfarenheter* och ett *matematiskt tänkande*:

Har du någonsin gått en halfmil fram och en halfmil tillbaka? Då minns du nog att du blef trött, men att du var stolt öfver att ha vandrat en hel mil. Om det finnes en rak väg tvärs öfver hela

Sverige och du kunde gå en mil kvar enda dag, så skulle du behöva 40 dagar för att gå tvärs över vårt land, där det är bredast. Och finnes en annan sådan väg på längden, så behöfde du 150 dagar för att gå den längs öfver Sverige. Så stort är vårt land. (Whitlock 1893, s. 2)

I direkt anslutning till dessa ord finns kartbilden över jordklotet, med parallellcirklar och meridianer utritade, vilket bjuder in till att relatera längden på den egna långpromenaden och tröttheten inte bara till Sveriges längd och bredd utan till resten av klotet.

Resonemangen leder vidare till jordklotets rörelser runt solen, vilka blir utgångspunkt för berättelser om dag och natt, årstider och årens gång. Whitlock går på så sätt via *fysiken* för att skapa en ingång till *tiden* och möjligheterna att växla tidsperspektiv. Hennes sätt att tala om *klotet* gör således *rummet* och *tiden* till sammanlänkade storheter, och själva jordklotet och dess rörelse som en grund för växlingar i perspektiv.

SO-boken och *Boken om SO* låter istället läsaren tänka genom att relatera till *det sociala* eller *subjektiva*. *SO-boken* (Natur & Kultur) domineras av målade bilder, som både tar relativt stort utrymme på uppslagen, där bildmässiga perspektiv utgör en grund för intrycken. I de olika utsnitt av rum som iscensätts avbildas människorna som tydligt relaterar till varandra, rent rumsligt men också socialt. Rumsperspektiven i bilderna skapar en blick lite ovanifrån på till en början kända platser som skolgård, skolsalar och hem. På ett uppslag med tema trafik lyfts blicken något ytterligare. Här syns några kvarter, och man får följa barnkaraktären Jans väg till skolan. Vyn fungerar som ett slags försteg till de kartor som presenteras senare, vilket förstärks av att det är just karaktären Jan, som inledningsvis presenterats som intresserad av just kartor. En parallell till Whitlocks matematikinslag kan göras här: att följa Jans väg över gatstrukturen aktiverar ett konkret matematiskt tänkande.

Med en återkoppling till hur Whitlock skrev fram läsar-duet som en aktör, är det i *SO-boken* (Natur & Kultur) de fiktiva barnkaraktärerna, och personer omkring dem, som ofta beskrivs som handlande aktörer. Exempelvis beskrivs på uppslaget om trafiken hur Jan ”går igenom en tunnel” (Körner & Willebrand 2011, s. 16), ”tittar noga” (ibid.), ”går (...) förbi en stor parkeringsplats” (a.a., s. 17) och så vidare. Läsarens möjlighet till identifikation och inlevelse med de gestaltade karaktärerna blir här en ingång till att, i likhet med Whitlock, relatera till det rumsliga med egna kroppsliga erfarenheter.

Även i *SO-bokens* senare kapitel ”Min familj” är rumslighet en tydlig ingrediens. Verbaltexten talar om olika *platser* som relaterar varandra med olika *avstånd*. Det är exempelvis föräldrar som bor i olika delar av staden, eller föräldrar som arbetar och bor i olika städer. Det tar *tid* att åka mellan olika platser. Även här länkas alltså rum och tid ihop, om än med något andra grepp än hos Whitlock. Inte minst är processen att tänja ut det rumsliga perspektivet mer

utdragen här: Resan från skolgården som startpunkt, via olika platser som spelar roll i barnens liv, till kartan över Sverige tar 30 sidor, att jämföra med *Barnens första geografi* där en promenad på en halvmil blir en resa runt jordklotet på mindre än en sida.

Även *SO-boken* arbetar således med att aktivera ett rumsligt medvetande, men till skillnad från den *fysiska* ingång som *Barnens första geografi* skapar, kan man säga att ramen här utgörs av *det sociala*; det är *människor* som befinner sig på olika platser, det är för *deras relationer* platser och avstånd spelar roll.

Även *Boken om SO* (Liber) skapar en social ingång till rummet. För att se hur denna ter sig i jämförelse med *SO-boken* (Natur & Kultur) kommer analytiska begrepp från socialsemiotiken till användning. Relaterat till uppdelningen i avbildanden av *deltagare* som antingen vänder sig rakt mot läsaren eller inte (Kress & van Leeuwen 2006), finns här en genomgående skillnad. I *SO-boken* (Natur & Kultur) är deltagare oftast *inte* vända rakt mot läsaren. De fiktiva barnkaraktärer som framställningen bygger på avbildas första gången på omslaget. Där tittar de rakt ut mot läsaren genom ett runt hål (bakom detta hål skymtar en värld). I resten av boken är dock barnkaraktärerna aldrig vända rakt ut mot läsaren. Det ger läsaren positionen av att vara betraktare av karaktärerna i deras värld. Att *vektorer*na finns mellan olika avbildade deltagare möjliggör i *SO-boken* fokus på relationer mellan människor, samt gör att dessa relationer framställs som ett *erbjudande* (offer), en information att betrakta.

I *Boken om SO* (Liber) är deltagare ofta vända mot läsaren. Det gäller både guidekaraktären lodjuret Lovis, porträtterade människor och även saker och ting. På det första uppslaget efter textens introducerande sidor är denna typ av tilltal tydligt. Fem olika barn porträtteras i separata fotografier. De vänder blicken mot läsaren och berättar om sig själva. Deras berättelser vittnar om relationer till andra, men dessa finns i bakgrunden; det viktiga är barnens *individuella* eller *subjektiva identiteter*. Jämte porträtten finns så ett stycke verbaltext med rubriken "Vem är du?" (Hedin & Ivansson 2013, s. 8): "Vad tycker du om att göra? Vad tycker du inte om? Vad gör dig glad? Vad gör dig arg? När blir du ledsen? Allt det här gör att du är du" (ibid.). Den tecknade karaktären lodjuret Lovis är avbildad, sneglandes mot texten med ett fundersamt uttryck. Lovis blick är en *vektor* som kopplar samman Lovis uttryck med texten, förebildar att detta är något för alla att fundera på. Den övergripande rubriken för uppslaget är "Du och jag" (ibid.). Längst ner till höger finns en textruta med frågor om de porträtterade barnen som läsaren uppmanas att fundera över, där den sista frågan lyder "Varför kan det vara bra att vi är olika?" (a.a., s. 9).

Bild och verbaltext begär här, genom ett direkt tilltal i både det visuella och i det verbala, att läsaren ska svara på vem den *är*. Jämfört med *SO-boken*s rumsliga uppmärksamhet som ger

ett fysiskt utrymme för sociala *relationer*, blir vägen som *Boken om SO* tar fram till den första kartan mer präglad av fragmentariska positioneringar av individers olikheter, intressen och identiteter.

Detta avsnitt har tagit upp att urvalet, det didaktiska *vad/hur*, och samspelet mellan semiotiska resurser, i läroböckerna från 2010-tal formar ingångar till rumslighet och perspektivväxlingar med *den sociala världen* som ram. De fiktiva barnkaraktärernas aktörskap har kommenterats och jämförts med aktörskapet hos Whitlocks läsare-du. Slutligen har en skillnad i tilltal mellan böckerna från 2010-tal beskrivits, via användningen av olika typer av visuella representationer. Denna skillnad berörs mer längre fram. Först ska vi stanna kvar vid kartorna och titta på en överraskande likhet mellan två av läroböckerna.

När kartan introduceras närmare

Vissa didaktiska grepp verkar ha överlevt två sekelskiften, men samtidigt transformerats med tiden. Kapitlet ”Om kartor” i *Barnens första geografi* (Whitlock) inleds:

Har du någon gång varit borta ensam utan mamma och syskon? Kanske har du legat hos någon skolkamrat öfver natten på landet? Då du kom hem, hade du stor lust att berätta, hur rummet låg, där du hade bott, hvar era sängar stodo, hvar din vän hade sitt leksaksskåp o. s. v. Du kunde ej rita af rummet, men du hittade möjligen på att rita ett slags plan ... (Whitlock 1893, s. 30)

Häriifrån leder Whitlock läsaren genom hur man gör en ritning över ett rum, vilket också illustreras med två ritningar i olika skalor. Därefter berättar hon att ”[a]ndra människor, som äro skickliga att rita planer, ha ritat af staden, där du bor” (Whitlock 1893, s. 32), liksom ”öfver andra större och mindre delar af jordens yta” (ibid.). Därefter presenteras en världskarta, i form av två runda bilder av västra och östra halvklotet, där läsaren får veta att denna karta är ritad i mycket liten skala jämfört med andra kartor över till exempel Sverige, samt att det man kan se på kartan är ”formen och hur allting ligger i förhållande till hvartannat, just som på din plan öfver rummet” (Whitlock 1893, s. 33).

Kapitlet ”Kartan” i *SO-boken* (Natur & Kultur) inleds med en bild på barnkaraktären Jan som sitter med penna och skissblock i knät. Texten berättar att ”Jan funderar på hur han vill ha det i sitt rum. Därför ritar han en bild av hur rummet ser ut uppifrån” (Körner & Willebrand 2011, s. 84). Nederst på sidan finns Jans ritning och en bild av rummet ovanifrån. Fortsättningsvis berättar kapitlet om kartor över olika stora områden, med först en målad vy över några kvarter i en stad samt en karta över samma kvarter, en karta över Dalarna samt en liten karta över Skandinavien och Finland, och slutligen en världskarta med världsdelarna och världshaven. Längst upp till höger återkommer Jan med några frågor till läsaren. Att Jan

porträtteras blir en subtil återkoppling till hur kapitlet började med Jans rum, en parallell till Whitlocks mer explicita återkoppling.

De många likheterna är intressanta. Texterna börjar med att uppmärksamma *ett barns vilja och behov* att rita en karta, och fortsätter med att redogöra för själva *handlingen att göra detta*. När detta är gjort går det att peka på *kartan som fenomen*, som *överförbart* till olika situationer och skalperspektiv – som beskrivs i en successiv gång från det omedelbara, överblickbara *rummet i ett hem* till den oöverblickbara *globen*, två nivåer som må vara långt ifrån varandra, men som i grunden går att bearbeta på samma sätt – med kartan. Båda texterna trycker hårt på hur *användbar* kartan är.

I läroböckerna från både 1890-tal och 2010-tal utnyttjas kartors och bilders möjlighet till ett analytiskt läsande. ”Kan du på östra halfklotet taga reda på Sverige?” (Whitlock 1893, s. 33), frågar *Barnens första geografi* och uppmanar läsaren att jämföra denna kartan med andra den sett tidigare. *SO-boken* (Natur & Kultur) använder en tecknad vy över några kvarter i en stad jämte en karta över samma kvarter, med uppmaningen att *jämföra* dessa två: ”Vad är det som kommer med? Vad betyder de olika färgerna? Hur ser tecknet för en kyrka ut på den här kartan?” (Körner & Willebrand 2011, s. 85).

Dessa två texters kapitel om kartor är kanske så lika som en lärobokstext från 1890-talet och en från 2010-talet kan tänkas bli. I ljuset av det blir det spännande att betrakta de förskjutningar som finns. Att Whitlock skriver fram ett barn som vill berätta om hur någon annan har det, medan dagens författare beskriver ett barn som funderar på hur hen själv ska ha det, säger något om olika tiders tilltal av barn. En annan liten skillnad är att när båda texterna betonar *nyttan* med kartor, trycker Whitlock även på att det är ett stort *nöje*: ”Det är roligt att se på kartor” (Whitlock 1893, s. 34). Vad sådana olikheter vittnar om skulle kunna utvecklas mer inom ramen för ett annat arbete. Intressant här är att tankar om hur man kan lära ett barn att växla rumsliga perspektiv, och vad som är intressant att ta upp i samband med detta, kan vara så *lika* hos läroboksförfattare med nästan 120 års mellanrum.

En slående skillnad som har med sätt att växla perspektiv på är att Whitlock i *Barnens första geografi* mycket ingående beskriver hur man arbetar med skala. Som redan nämnts ligger ett matematiskt tänkande nära till hands i Whitlocks relaterande till den fysiska världen, och det går igen även här. Det är intressant att varken *SO-boken* eller *Boken om SO* arbetar med skalperspektiv när det handlar om kartor. En enkel förklaring till detta kan vara att ”skala” i *Lgr 11* i geografiämnet endast är ett ”centralt innehåll” i årskurs 4-6, samt utöver det i matematikämnet (Skolverket 2011b, s. 48, 182).

En annan skillnad mellan de här exemplen ligger i det narrativa. *SO-bokens* har sina fiktiva barnkaraktärer, i detta kapitel Jan. Dessa kan ses som motsvarigheter eller ersättningar för Whitlocks mer grundläggande berättargrepp *jag* och *du*: de fyller liknande men varierade funktioner. Om detta handlar nästa avsnitt.

Berättarkaraktärerna: från *vad* och *hur* till *vem/vems* och *varför*

De tre texterna kan sägas använda sig av en slags berättarkaraktärer, som visserligen är av kvalitativt skilda slag, men som alla fungerar som nav för framställningarna och som nycklar för hur läsaren tilltalas och positioneras. Genom detta spelar de stor roll för de möjligheter till perspektivväxlingar som erbjuds.

I *Boken om SO* (Liber) är det tecknade lodjuret Lovis en slags guide. Textens huvudberättare är osynlig och objektiv; Lovis som vänder sig direkt mot läsaren med kommentarer, fungerar som en länk, ett textens sätt att sträcka ut sig mot läsaren. ”Tänk, förr var barnen lediga från skolan för att jobba” (Hedin & Ivansson 2013, s. 15), säger Lovis i kapitlet ”Förr i tiden”, med en lätt medlidsam blick riktad mot läsaren. *SO-boken* (Natur & Kultur) bygger sin framställning på sex fiktiva barn från Falun. Läsaren kommer först till en skolgård där barnen berättar: ”Vi är nyfikna på samhället där vi bor. Vi ska lära oss mer om hur det är att bo här. Men vi vill också lära oss mer om hur det var här förr” (Körner & Willebrand 2011, s. 4). Därefter följer läsaren barnen genom en allmän röst som berättar om vad barnen gör, tänker och tar del av. *Barnens första geografi* (Whitlock) har inte samma slags tydliga ”karaktärer”. Här berättar istället ett allvetande ”jag”, och tilltalar genomgående ett ”du”. Inte sällan tar ”jaget” med ”duet” på utflykter, som i kapitlet om väderstrecken: ”Har du lust att gå ut och gå med mig? Skola vi taga hvarandra i hand, gå upp på berget och se på soluppgången?” (Whitlock 1893, s. 12). ”Jaget” och ”duet” finns bara i verbaltexten, inte i bilder (vilket gör det möjligt för exempelvis en lärare som läser högt, att ge gestalt åt ”jaget”).

De olika typerna av berättarkaraktärer möjliggör olika typer av läsarinteraktioner. Här påminner *Boken om SO* (Liber) och *Barnens första geografi* (Whitlock) om varandra. Genom Lovis skapar *Boken om SO* ett direkt du-tilltal; Lovis blir ett sätt för textens ”jag” att träda fram. Lovis är oftast vänd mot läsaren, med en blick som riktar sig rakt ut mot densamma, ofta ackompanjerad av olika gester och ansiktsuttryck som förebildar förhållningssätt till textens innehåll, som ofta utgörs av *konceptuella representationer*. Berättargreppet kan delvis ses som en förlängd, visuell, motsvarighet till Whitlocks ”jag” som hela tiden talar rakt ut till ”läsar-duet”, inte sällan med värde- eller känsloladdade uttryck. De fiktiva barnen i *SO-boken* (Natur & Kultur) avbildas på ett annat sätt. På omslaget möter, som tidigare nämnts, barnens blickar

läsaren (fem av sex rakt ut, en sneglandes), men väl inne i boken är karaktärernas blickar konsekvent vända åt andra håll. Representationerna är oftast *narrativa*, och läsarpositionen liknar snarast den som åskådaren av en spelfilm intar: en betraktare med en viss distans (jfr Kress & van Leeuwen 2006, s. 120).

Kress & van Leeuwen (2006) diskuterar illustrationer som vänder blicken rakt mot läsaren, och menar att dessa skiljer sig fundamentalt från de som inte gör det. Den utåtvända blicken, och eventuella gester, blir en *vektor* som kopplar samman den avbildade direkt med läsaren – till skillnad från vektorer som kopplar samman olika avbildade med varandra. Detta upprättar ett ”du” som texten *gör någonting* riktat mot. Genom den *begäran* (demand) som deltagaren framställer, *positioneras* läsaren (Kress & van Leeuwen 2006, s. 118). På sidan 19 beskrevs hur bild och verbaltext riktade en begäran till läsaren: att svara på vem den ”är”. Längre fram tas fler liknande exempel på begärande och positionerande tilltal upp.

Gestaltningarna av barnkaraktärerna i *SO-boken* (Natur & Kultur), är exempel på vad Kress & van Leeuwen snarare skapar ett *erbjudande* (offer); de avbildade görs till en slags information att betrakta. (Kress & van Leeuwen 2006, s. 116-120)

Vilka konkreta perspektivväxlingar relaterade till rumslighet möjliggörs då för läsaren, genom dessa karaktärer? *SO-boken* (Natur & Kultur) utnyttjar exempelvis att de fiktiva barnen är flera till antalet. På uppslaget med rubriken ”Väder och årstider” görs en iscensättning av ”en dag i april”, då fyra av barnen befinner sig på fyra olika orter från norr till söder i Sverige, och skriver några rader på varsin dator om vad de gjort och hur vädret var – vilket visar sig vara väldigt olika på de olika platserna. (Körner & Willebrand 2011, s. 42-43). Från bilderna av barnen och miljöerna går pilar till en Sverigekarta där orterna som barnen befinner sig på markeras. Ett liknande grepp tas på sidorna 88-95 (fyra uppslag). På ett första uppslag finns världskartan med världsdelarna i olika färger. På nästa sida är de sex barnen utplacerade runt världskartan, där nu sammanlagt tio länder är markerade. Barnen berättar om sina olika kopplingar till dessa länder. På kommande två uppslag finns berättelser relaterade till barnkaraktärerna från fem av dessa länder, där de antingen har varit eller har någon släkting. I båda dessa exempel används alltså karaktärerna, tillsammans med bokuppslagens ytor, kartor, bilder och verbaltext för att lyfta fram olika *platser*, i olika rumsliga skalor, och se dem *i relation till varandra*. Det är ett möjliggörande av en av de grundläggande perspektivväxlingarna, att zooma in och zooma ut på (olika platser på) jordklotet. På samma gång möjliggör karaktärerna perspektivväxlingar av det relationella, sociala slaget, genom att det berättas om deras liv och erfarenheter kopplade till de olika platserna, med vidare berättelser om livet för människor på dessa olika platser.

De fiktiva karaktärerna i både *Boken om SO* (Liber) och *SO-boken* (Natur & Kultur) avbildas genomgående med perspektivval som framställer dem som jämlika med läsaren. Man kan argumentera för att de fiktiva barnkaraktärerna i *Boken om SO* tydligare framställs som en möjlig del av läsarens sociala värld: de är själva barn på lågstadiet i en skola i Sverige, och de har sociala relationer och nätverk som är möjliga för många elever att känna igen sig i. (jfr Björkvall 2012b, s. 311).

En likhet mellan *Barnens första geografi* (Whitlock) och *SO-boken* (Natur & Kultur) är att de båda placerar in sina karaktärer i berättelser som kan sammanfattas som *resor*. Whitlocks berättar-jag tar hela tiden med läsare-duet på resor från det kända till det okända. Något liknande sker med de fiktiva barnkaraktärerna i *SO-boken*. Resan börjar på skolgården, går via barnens utforskande aktiviteter på olika platser, och slutar med en scen som gestaltar att resan fortsätter, eller kanske bara har börjat: de sex barnen står tillsammans på en kulle i ett svenskt landskap, intill en stolpe, en vägvisare med sju skyltar som pekar i olika riktningar. Genom *resan*, en ofta använd metafor för *bildning*, förmedlar både Whitlock och Körner & Willebrand (Natur & Kultur) mellan raderna och penseldragen en viss syn på kunskap och kunskapande.

Berättarkaraktärerna är ett didaktiskt *hur*, ett sätt för läroboksförfattarna att förmedla något. Men de blir ofrånkomligen också ett *vad*, vilket *SO-boken* (Natur & Kultur) kan sägas utnyttja: att utveckla förståelse för de gestaltade barnkaraktärerna innebär att utveckla förståelse för en del av SO-kursens innehåll. Dessa karaktärer ger också en ingång till att *vad* och *hur* även har att göra med *vem/vems*; urvalet av livsberättelser som karaktärerna gestaltar, bär en del av svaret på *vems* värld som lyfts fram, och *vem* som tilltalar *vem*.

Vi såg att en skillnad hade att göra med läsarens position i relation till böckernas tilltal. Ett förenklat sätt att beskriva denna skillnad är att tilltalet i *Barnens första geografi* (Whitlock) och *Boken om SO* (Liber) är svårt att värja sig ifrån, eftersom positionen ”du” hela tiden pekas ut av texten, medan läsaren av *SO-boken* har möjlighet till en annan sorts distans.

Detta förhållande skapar, subtilt, varierade innebörder i exempelvis två likartade rubriker. *Boken om SO* (Liber) har ett uppslag med rubriken ”Vi bor i Sverige” (Hedin & Ivansson 2013, s. 34), som kan jämföras med *SO-boken* (Natur & Kultur) ”Här bor vi” (Körner & Willebrand 2011). Under dessa rubriker, högerställt på samma sida, finns i båda böckerna kartor över Sverige. I *Boken om SO* (Liber) definierar ”Vi bor i Sverige” läsarens position. Identifikationen blir *påbjuden*. I *SO-boken* (Natur & Kultur), där några av de fiktiva barnen pekar på Falun där de bor, blir det möjligt att både vara en del av det vi som bor i Sverige, och samtidigt läsa ”här bor vi” som ”där bor de”. Identifikationen blir mer *erbjuden* än *påbjuden*. Utöver barnen med deras utpekade position på kartan, finns på motstående sida typbilder av fjäll, hav och kust,

skog, stad och odlad mark, vilka fungerar som resurser för läsaren att relatera till: ”Titta på kartan och bilderna. Var bor du? Vilken bild passar bäst med ditt område av Sverige?” (Körner & Willebrand 2011, s. 30).

Även *Boken om SO* (Liber) frågar var ”du” bor, men här ges andra betydelser att relatera till i svaret på frågan: ”De flesta människor i Sverige bor i en stad. Men en del bor på landet. Var bor du?” (Hedin & Ivansson 2013, s. 34). Här är det läsaren får relatera till, utöver kartan, just detta påstående, som påbjuder läsaren att positionera sig i antingen en ”stad” eller ”på landet”. Diskussionen i avsnittet som följer här nedan fortsätter där, för att sedan ta positioneringar av ”du” (och ”jag”) vidare till kategoriseringar av ”vi”.

När utgångspunkter för perspektivväxlingar formas

De perspektiv som en text anlägger kan ses som en grundläggande del i förutsättningarna för en läsare att göra perspektivväxlingar. Hittills har olika slags designval och berättargrepp som skapat fysiska och sociala eller subjektiva ingångar till rumslighet diskuterats som sådana grundperspektiv. I tre underavsnitt fokuseras här rumsligheternas sociala lager med dess relationella och identitetsmässiga förlängningar tydligare. I avsnitten som följer på dessa samlas beskrivningarna av perspektivväxlingar ihop till en diskussion om konstruktioner av geografiämnet.

Socker i söder, blåst i norr

När det kommer till fenomen som stad och landsbygd formulerar sig *SO-boken* (Natur & Kultur) och *Boken om SO* (Liber) på lite olika sätt. I den förstnämnda texten skrivs:

Idag bor nästan alla människor i Sverige i tätorter. En tätort är en stad eller ett större samhälle. Där ligger husen nära varandra. (Körner & Willebrand 2011, s. 32)

Landsbygden är områden utanför staden. Du kanske kallar det landet? På landsbygden finns det mycket skog. Där finns också odlad mark med till exempel säd och grönsaker. Människorna bor i mindre samhällen eller byar. En del bor i hus som ligger helt för sig själva. Det kan vara bondgårdar. (Körner & Willebrand 2011, s. 34)

I *SO-boken* (Liber) går att läsa:

De flesta människor bor i en stad. Men en del bor på landet. Var bor du? (Hedin & Ivansson 2013, s. 34)

Simon bor på en gård på landet. Man måste åka bil i en halvtimme för att komma till skolan och kompisarna. Men Simon trivs. På gården finns både hästar och katter. (Hedin & Ivansson 2013, s. 38)

Citaten ovan visar på olika ansatser att verbalspråkligt skapa *samband* mellan rumsliga begrepp (jfr Julkunen 1991). I utdraget från *SO-boken* (Natur & Kultur) sätts begrepp som ”tätort”, ”stad”, ”större samhälle”, ”mindre samhälle”, ”by” och ”landsbygd” i relation till både varandra

och till olika definitioner. Utan att ställa upp förenklade dikotomier – kanske just genom att undvika det – skapas ingångar till att förstå begreppen. I utdraget från *Boken om SO* presenteras istället ”stad” och ”land” som en enkel dikotomi, utan att begreppen får någon mer nyanserad relation till varandra. Varken ”stad” eller ”land” definieras, mer än att ”landet” inte är ”staden”. Resonemanget får sin förlängning i att en enskild gård är det enda man får veta om att bo ”på landet” idag. Detta liv laddas för övrigt också negativt. Ordet ”men”, som här markerar ”landet” som undantag och avvikelse, används dessutom återkommande.

I *Boken om SO* (Liber) följs uppslaget med huvudrubriken ”Vi bor i Sverige” av ett uppslag med underrubriken ”Människor vill bo där det är lätt att leva”. Här finns på vänster sida ett stort flygfoto som visar Skandinaviska halvön och landområdena runt Östersjön. Sverige norr om Västmanland är täckt av moln eller snö (liksom Norge och Finland), medan Götaland och de södra delarna av Svealand är moln- och snöfria. Till vänster om flygfotot finns en liten bild av ett jordklot med en satellit som visas göra ett utsnitt över det område som avbildas. Till fyra platser i Sverige på det stora flygfotot går pilar i olika färger. Här gör närvaron av dessa pilar, som är starka *vektorer*, att rubriken lätt kan uppfattas som syftandes på Sverige på så sätt att människor vill komma till Sverige för att det är lätt att leva där. När blicken når pilarnas startpunkter, som finns vid fyra fotografier med bildtexter på uppslagets högra sida, uppenbaras dock andra associationer.

De fyra fotografierna visar en grön åker (med pil mot Skåne), en stad vid havet (med pil mot västkusten), en affärsgata full med människor (med pil mot Stockholmstrakten) och en bilväg, en bit av en skog och ett berg som sticker upp över trädgränsen (med pil mot norra Norrlands inland, ungefär mellan Arvidsjaur och Arjeplog). Under bilden på den skånska åkern sägs att:

Det bor flest människor i södra Sverige. Där är vintern kortare än i norr. På åkrarna växer sockerbetor och annat vi kan äta. Av sockerbetor kan man göra socker. (Hedin & Ivansson 2013, s. 37)

De andra två bilderna som kopplas till södra Sverige fylls även de med positiva associationer: liv, arbete, pengar och historia. Slutligen beskrivs bilden som pekar mot en plats i Sveriges nordligare delar:

Längst upp i norr på fjälltopparna bor inga människor. Där är vintern lång. Då är det kallt och blåsig. (Hedin & Ivansson 2013, s. 37)

Formuleringen är anmärkningsvärd. Visserligen är fjälltopparna obebodda, men det låter som att norra Sverige enbart består av fjälltoppar, att det inte bor någon där. Att vintern är lång gäller inte bara fjälltopparna – faktum är att bilden, texten och pilen handlar lika mycket om ”längst upp i norr” som om ”fjälltopparna”; pilen från bilden pekar mot ett område där många tätorter

ligger. ”Längst upp i norr” ges för övrigt en svepande innebörd i och med att pilen pekar mot en position ungefär 40 mil söder om Sveriges nordligaste punkt (jfr om Norrköping skulle betecknas ”längst ner i söder”). Avslutningen är negativ, i tydlig kontrast mot södra Sverige, där det växer socker. Bilden, texten och pilen är den enda tydliga markeringen av någonting – *i hela boken* – norr om Stockholm (bortsett från att Kebnekajse nämns i en faktaruta på ett annat uppslag). Rubriken påstår att människor vill bo där det är lätt att leva. Sammantaget erbjuder uppslaget ingen förståelse för varför någon människa skulle vilja, eller ens kunna, leva norr om Stockholm.

På uppslaget erbjuds möjligheter till in- och utzoomningar på jordklotet: globen, en region och lokala nedslag avbildas. Intressant här är ändå vad som ges stort respektive litet *informationsvärde*. Jordgloben är väldigt liten och inte särskilt tydlig. Den måste därför sägas ha ett lågt informationsvärde. Även det perspektiv som illustreras, satellitens utsnitt, har ett lågt informationsvärde: dels är det en detalj som tar litet utrymme, dels stämmer inte det illustrerade perspektivet riktigt överens med det som avbildas på flygfotot. Det uppstår även en viss motsägelsefullhet i pilarna som pekar på specifika punkter på flygfotot, men avbildar typområden, med bilder som inte är hämtade från exakt dessa positioner. Man kan tänka sig att Whitlock, om hon hade suttit med i redaktionen för *Boken om SO*, hade propsat för en större matematisk precision, bättre koherens, och inte minst ett lite större jordklot. Exemplet visar tydligt att perspektivväxlingar genom den *fysiska rumsligheten*, som prioriteras högt i *Barnens första geografi* (Whitlock), i *Boken om SO* är underordnade de socialt relationella eller subjektiva perspektivväxlingarna, samt informationer och budskap kopplade till dessa. Förmedlade av elementen med högt informationsvärde: fotografierna, av vilka de tre från södra Sverige dessutom är färgstarka, bildtexterna, flygfotot, samt pilarna som kopplar samman dessa delar.

Bezemer & Kress (2010) belyser att ansvaret för att en texts framställning ska vara sammanhängande har förskjutits från författaren av verbaltext till andra designers och läsaren. Vilket ansvar som läggs på läsaren för att skapa sammanhang kan i ljuset av det vara en intressant diskussionsingång. Tittar man på meningarna i *Boken om SO* (Liber) syns att de konsekvent är lite kortare än i *SO-boken* (Natur & Kultur). Man skulle kunna tänka sig att det gör texten lättare att läsa. Frågan är *vad* som blir lättare att läsa. De exempel som berörs i det här avsnittet antyder både att denna text inte lyckas lika bra med att skapa *samband* mellan begrepp. Dessutom verkar ett mer förenklat resonemang ha närmare till hands att göra vissa utgångspunkter till norm för en blick.

Passiviserad kamp

Passiviseringar och *nominaliseringar* förekommer inte särskilt ofta i lärobokstexterna. Det gör att det blir intressant när dessa grepp väl tas. I *SO-boken* (Natur & Kultur) leder kapitlet ”Kartan”, som gör en successiv utzoomning från ett barns rum till världskartan med världsdelen, över till kapitlet ”Hela världen”. Här visas först en världskarta med olika länder markerade. Runt kartan berättas om hur de sex fiktiva barnkaraktärerna har länkar till tio länder runt om i världen. Karaktären Rikards pappa ”arbetar ibland i olika länder i Afrika” (Körner & Willebrand 2011, s. 91). Några sidor längre fram sammanfattas Rikards berättelse om Sydafrika.

Rikard berättade att det under flera hundra år varit väldigt orättvist mellan olika folk i Sydafrika. Några var rika och bestämde nästan allt. Många var väldigt fattiga och hade inget att säga till om. Därför blev det oroligt i hela landet med mycket bråk och våld. Nu har det förändrats och Sydafrika styrs mer rättvist. Men det är fortfarande ganska stora skillnader mellan fattiga och rika (Körner & Willebrand 2011, s. 94, min understrykning).

”Mycket bråk och våld” är en *nominalisering*; våldet beskrivs som ett allmänt tillstånd, inte som specifika människors ageranden. ”Det har förändrats” är en *passivisering* som också suddar ut människors handling, här att människor förändrade systemet genom kamp. Vad som inte minst suddas ut, sammantaget, är förstas det rasistiska apartheidsystemet.

Avsnittet är ett exempel på hur ut- och inzoomningar på jordklotet får mening genom att relatera till sociala fenomen. Här syns också att *vad* som berättas, och *hur* det berättas, spelar roll för *vems* historia och *vems* världsbild som blir (o)synliggjord. Frågan är: *varför* är framställningen gjord på det här sättet? Den här analysen kan peka ut den frågan, men inte leverera något svar.

”Vi” som befäst perspektiv

I tidigare avsnitt har normativa utgångspunkter för vilka perspektiv som tas i texterna diskuterats. Att titta på hur ordet *vi* används kan ses som en förlängning av dessa resonemang. Vad som görs till ”vi” säger något om vad som befästs som grund för perspektivväxlingar.

I *SO-boken* (Natur & Kultur) placeras ordet *vi* från start in i de fiktiva barnkaraktärers berättelse: ”Hej! Vi går i Västra skolan, som ligger i staden Falun” (Körner & Willebrand 2011, s. 4). Sammanvävt i denna berättelse följer rubriker som ”Vi bor mitt i Sverige” (a.a., s. 4), ”Vårt samhälle” (a.a., s. 74), ”Vi får också bestämma” (a.a., s. 10) och ”Vår historia” (a.a., s. 46). Barnen skriver i en dikt på slutet: ”Vi ska vara rädda om naturen” (a.a., s. 141).

Ibland blir textens röst mer osynlig/objektiv. Också då kan ordet *vi* användas: ”Vi tänker och tycker olika i olika länder på jorden” (a.a., s. 96); ”Vi firar [jul] i flera dagar (...). Kristna

firar Jesus födelsedag” (a.a., s. 65). Gemensamt för dessa ”vi”-kategoriseringar är att det samtidigt finns en ansats till diversifiering, det ”vi” som skrivs fram är inte helt solitt.

Boken om SO (Liber) använder ordet *vi* på lite andra sätt. Berättelsen drivs av bokens osynliga/objektiva berättare tillsammans med lodjuret Lovis som guide. Ett explicit ”vi” skrivs fram gällande såväl människor som art, människor som samhällsvarelser och människor som tillhörande en svensk-kristen kulturgemenskap:

”Vi människor är också en djurart” (Hedin & Ivansson 2011, s. 68); ”Vi har stora hjärnor och kan tänka bra” (a.a., s. 68); ”Vi människor använder det som finns i naturen på olika sätt” (a.a., s. 42); ”Vi ska dela rättvist på det som naturen ger” (a.a., s. 42); ”Woho, där bor ju vi! [tass pekar på Sverige]” (a.a., s. 70); ”Den 6 juni hissar vi flaggan” (a.a., inlaga) ”Söndagar i december firar vi advent: vi tänder adventsljusstaken [...] (a.a., inlaga)”

Whitlock bygger i *Barnens första geografi* ibland ett ”vi” som en förening av det berättande jaget och det läsande duet: ”Du och jag ha kommit öfverens om att mötas (...) Vi stiga upp för den smala trappan (...)” (Whitlock 1893, s. 47). ”Vi” kan även både vara något universellt, som i ”Det är således efter jordens rörelse som vi indela vår tid i dag och natt” (a.a., s. 6), och en markör av svensk gemenskap: ”Sverige, så heter vårt land (...) vårt fädernesland” (a.a., s. 1). I bokens avslutande kapitel skriver Whitlock om olika folk på jorden. Här skrivs ett rasmässigt ”vi” fram:

Har du sett en fransman eller en ryss någon gång? Nog har du väl sett en jude? Du vet då, att det är någon skillnad i utseendet (...) men vi äro dock mycket likare hvarandra, än vi äro lika mongoler eller negrer. Vi tillhöra alla de hvita eller *kaukasiska* folken. (...) Af de tre hufvudrasernas folk är den kaukasiska den kunnigaste och skickligaste. (a.a., s. 112)

Att uttryckligen använda idén om mänskliga raser som grund för ett ”vi” gör ingen lärobok idag. Hur kan då de tre undersöka texternas ”vi”-kategoriseringar ses i ljuset av varandra?

I *SO-boken* (Natur & Kultur) är ”vi” något relativt komplext. Samtidigt som det är upplagt för igenkänning och identifikation, skapas genom det *erbjudande* tilltalet en öppning för att samtidigt inta en viss *distans*; när barnen i boken säger ”här bor vi”, är det möjligt att tänka ”där bor de”. Detta skiljer *SO-boken* från *Barnens första geografi*; Whitlocks ”vi” går inte att distansera sig ifrån.

Inte heller *Boken om SO* (Liber) kan sägas bjuda in till att läsa ”vi” med distans. Tilltalet som riktas rakt mot läsaren *begär* snarare identifikation. Och liksom hos i *Barnens första geografi* (Whitlock) skrivs gemenskap fram på olika nivåer: artmässigt, kulturellt, nationellt. Där den senare talar om olika *människoraser*, talar dock *Boken om SO* (Liber) istället om människan som *en art* bland andra djur. Whitlock framhäver den ”kaukasiska rasens” intelligens och skicklighet, *Boken om SO* den mänskliga artens dito. Skillnaden är förstas tydlig och viktig att poängtera, men de retoriska parallellerna är samtidigt intressanta, i synnerhet med

tanke på att ”vi:et” i andra delar av *Boken om SO* även förlängs till svenskhet (och en specifik kristen kulturgemenskap, vilken Whitlock å sin sida distanserar sig ifrån). ”Vi” är i båda framställningarna ett intelligent, driftigt, svenskt och solitt ”vi”. Med hjälp av Molin (2006) och Olsson (1986) kan det gå att se som ett exempel på hur rasismen som arv i läroböckerna inte helt och hållet försvunnit, utan ”stylats om”, transformerats, späts ut, och tagit formen av en annan slags, delvis mer diffus, kulturell identitetspositionering.

Samtidigt syns, tydligast i *SO-boken* (Natur & Kultur), att det går att hitta andra sätt att konstruera ”vi:n”.

Perspektivväxlingar: ett sammandrag

Diskussionen om perspektivväxlingar inleddes med texternas sätt att presentera väderstrecken. Där syntes en skillnad mellan Whitlocks sätt att relatera till rummet som fysiskt och 2010-talsförfattarnas sociala rumslighet. Efterföljande avsnitt belyste användningen av kartor, rumsliga begrepp och läsartilltal. Skillnader mellan den sociala rumsligheten i de nya böckerna berördes där. Dessa kan sammanfattas med att rummet i *SO-boken* (Natur & Kultur) inramas av *relationer* medan det i *Boken om SO* (Liber) färgas av mer subjektiva, fragmentariska intryck. (jfr Molin 2006, s. 27)

En konsekvens av Whitlocks framställningssätt är att en känsla för jorden som ett *klot* tydligt etableras som grund för orienteringen och de olika perspektivväxlingarna som görs. I ljuset av vår samtid kan detta ses ha sina för- och nackdelar. Att uppfatta och kunna relatera till jorden som ett klot är givetvis en viktig beståndsdel i att förstå hur världen hänger samman. Det ger även rika ingångar till rumsliga in- och utzoomningar, samt ett naturligt sätt att förankra en tidsuppfattning relaterad till det rumsliga. Samtidigt gör Whitlock, som vi ska se ett närmare exempel på i nästa avsnitt, misstaget att härleda allt för mycket av liv och samhällsformer ur klotets matematik: parallellcirkelar på klotet blir jordbälten med klimatzoner, som formar olika människorasers karaktärer och samhällen. I dessa avseenden det idag lätt att känna sig främmande inför texter från 1800-talet. Med den upplevelsen kan det vara viktigt att se att de vägar som skapas till rumslighet och perspektivväxlingar *idag* också spelar roll för vad man får känsla för och inte; vilka synsätt på världen, vilka perspektiv som blir befästa respektive utestängda. Att synliggöra skilda meningserbjudanden i pedagogiska texter kan på så sätt bidra till att förstå vilka krav som ställs på ett användande av dessa texter i en undervisning som strävar efter en problematiserad förståelse. (jfr Englund 1997)

Argumentationen här har gått ut på att designval som möjliggör vissa sätt att växla perspektiv mellan rumsliga fenomen som platser och områden i Sverige tydligt gör bland annat

staden och södra Sverige till utgångspunkt för blicken, eller norm om man så vill. Dessa har tydligast återfunnits i *Boken om SO (Liber)*. Här har påbjuden mening, påbjudna blickriktningar, hierarkiseringar samt förenklade och normerande tilltal ansetts försvåra socialt relaterade perspektivväxlingar. Ställt mot detta har mer pluralistiska grunder för perspektivväxlingar synliggjorts, främst med exempel från *SO-boken (Natur & Kultur)*. Erbjuden mening, visuella och verbala läsartilltal som erbjuder distanserade läsaktiviteter samt tydliga samband mellan rumsliga begrepp och människors sociala relationer har lyfts fram som designval som kan underlätta för läsare att göra olika sorters perspektivväxlingar. En fråga som går att ställa är om det skulle gå att förena den fysiska rumslighet som kommer till uttryck i *Barnens första geografi* med exempelvis *SO-bokens* socialt relationella rumslighet. Det skulle kunna ses som en didaktisk utmaning i vår tid.

Geografiämnet: en utzoomning

Tidigare avsnitt har belyst att rumsliga och sociala perspektivväxlingar relaterar till varandra på olika sätt i texterna. I *Boken om SO (Liber)* och *SO-boken (Natur & Kultur)* kan de rumsliga perspektivväxlingarna sägas vara inramade av, och underordnade, de sociala, medan de sociala perspektivväxlingarna härleds ur de rumsliga i *Barnens första geografi* (Whitlock).

Whitlock gör den fysiska rumsligheten till en del av en *naturgeografisk* förståelse för geografiämnet: det är olika förutsättningar i naturen som beskrivs först, därefter människors liv och samhällen. Den naturgeografiska förankringen stärks genom att de flesta av bokens illustrationer inte utgörs av kartor utan av bilder av landskap, naturfenomen, växter, djur och människor. Tendensen är vidare ett *naturdeterministiskt* förhållningssätt, där naturen är bestämmande för människors utveckling (jfr Molin 2006, s. 25). Whitlock ger några tydliga exempel på vad naturdeterminism kan innebära: i enlighet med Montesquieus klimatlära (Molin 2006, s. 92) förklaras att olika klimatzoner skapar olika karaktärer, och i förlängningen samhällen. Här poängterar Whitlock att de medelvarma zonerna är optimala att leva i: ”Jag föreställer mig att du gärna vill *se* det heta [jordbältet], men *bo* i ett af de medelvarma. I dem bo de flesta och de mest bildade människorna” (Whitlock 1893, s. 30).

Uppslaget i *Boken om SO* med rubriken ”Människan vill bo där det är lätt att leva” är kanske inte naturdeterministiskt på samma sätt som Whitlocks framställning, men kan sägas bära spår av sådana tankesätt. I södra Sverige beskrivs naturens frodighet och samhällslivet som utvecklat, till skillnad från norra Sverige som beskrivs som blåsigt, murrigt och ensligt.

I relation till geografiämnets didaktiska typologier stämmer Whitlocks framställning till mångt och mycket med den typologi som Molin kallar *naturvetenskapligt baserad*

geografiundervisning (Molin 2006, s. 201). Detta kan ses som ett ställningstagande i sin tid. Den andra typologi som fanns tillgänglig vid denna tid, som kallar Molin kallar *traditionell värdebaserad geografiundervisning*, fokuserar nationell, lydnadsinriktad fostran med ett innehåll bestående av ”namngeografi och regionalgeografi som baseras på fakta och detaljkunskap” (Molin 2006, s. 201).

I *Boken om SO* (Liber) kunde som sagt spår av den naturvetenskapligt baserade typologin skönjas. Men man skulle även kunna säga att texten har spår av Molins tredje traditionella typologi, den samhällsvetenskapligt baserade undervisningen, som på ett lagsökande sätt beskriver ”rörelser och samband i rummet” (Molin 2006, s. 201).

I *SO-boken* (Natur & Kultur) beskrivs också naturens skiftande förutsättningar, men dessa beskrivs inte på samma sätt som lika bestämmande för mänskligt liv. Att skildringarna av hur de fiktiva barnkaraktärerna undersöker världen är så centrala skapar överlag en framställning som är något mindre präglad av att fakta och förklaringsmodeller är *färdiga*. Man kan säga att *Barnens första geografi* (Whitlock) och *Boken om SO* (Liber) gestaltar ett utbildningsfilosofiskt tänkande som rör sig mellan *essentialism* och *progressivism*. Det är mer eller mindre givet vad som ska läras, men samtidigt söker man ett tilltal som aktiverar eleven; kunskapsförmedlingen är inte en enkelriktad process från lärare till elev. Ställt mot dem har *SO-boken* (Natur & Kultur) en lite tydligare tyngdpunkt i det progressivistiska.

Att definiera geografi – eller inte

En intressant skillnad mellan de tre läroböckerna är hur själva ordet ”geografi” behandlas. Whitlock placerar ordet i bokens titel (men ingen annanstans). Det markerar att hela bokens innehåll är geografi. Samtidigt är titeln formulerad på ett sätt som gör ”geografi” till något mer än stoff; *barnens geografi* är barnens *lära*, deras *redskap* för att orientera sig.

Boken om SO (Liber) gör en definition av geografi, jämte de andra SO-ämnena: ”I geografi lär man sig om olika länder och om olika platser. Geografi handlar också om vår miljö och hur det ser ut på jorden” (Hedin & Ivansson 2013, s. 6). Här är geografi något man är ”i”, där man lär sig ”om” saker, närmare bestämt platser som länder och teman som miljö och hur det ser ut på jorden. Definitionen är intressant i ljuset av den studie av Pike (2006) som visade att elever tenderade att definiera ”geografi” just som något där man lär sig ”om” platser och teman men inte se som vissa redskap eller aktiviteter, och att eleverna talade om ämnet på de sätt som deras läroböcker gjort det. Att Skolverket poängterar att geografiämnet ”metoder och arbetssätt” (Skolverket 2011a, s. 6) tydligare lyfts fram i *Lgr11* väcker frågan hur ämnet geografi ska förstås i relation till de omgivande SO-ämnena. Är det framför allt ett visst stoff,

som man lär sig om på samma sätt som stoff som sorteras in i andra ämnen, eller är det ett kunskapande genom vissa aktiviteter och praktiska sammanhang?

I *Boken om SO* (Natur & Kultur) nämns inte begreppet geografi alls. Här möjliggörs dock en förståelse för SO-ämnena som undersökande, kunskapande aktiviteter genom att bokens framställning byggs på hur de fiktiva barnkaraktärerna på olika undersöker platsen de bor på. Det går att argumentera för att detta val, att låta läroboken *gestalta ett elevaktivt kunskapande arbetssätt*, kan underlätta för ett didaktiskt arbete som vill ansluta sig till de geografididaktiska typologier som Molin (2006) menar saknas i skolans praktik: de som bygger på tvärvetenskap, aktualitet och konfliktperspektiv, där just ett elevaktivt arbetssätt även lyfts fram som centralt (Molin 2006, s. 202). Barnkaraktärerna med deras mångfald av erfarenheter och sociala relationer kommer också närmast i att gestalta människors tillblivelse genom pluralitet och skillnad (jfr Biesta 2011).

Om de didaktiska frågornas relationer i SO/geografiämnet

Med ett läroplansteoretiskt synsätt kan didaktiska frågor som *vad*, *hur*, *vem/vems* och *varför* ses som sammanlänkade. Med Whitlock som exempel går det att se hur föreställningar om *varför* och ställningstaganden rörande *vem/vems* formar konkreta val, *vad* och *hur*. Det är inte underligt att Whitlock, som såg geografiämnet som en nyckel till att sammanhang och bildning, skapar ett tilltal som låter läsaren konsekvent relatera sina egna erfarenheter till olika aspekter av jordklotet och världen, i en sammanhängande framställning. Val som Whitlock gör, som att arbeta med kartor över jordklotet istället för mindre områden, att väva samman ämnesstoff, verbala och visuella skildringar av jorden och det pedagogiska läsartilltalet, är konkretiseringar av hennes syften. Genom att studera Whitlocks *vad* och *hur* går det att få syn på hennes förståelse för *varför*.

Detsamma gäller läroböcker på 2010-talet. Det kan vara svårt att få syn på uppfattningar om *varför* och ställningstaganden rörande *vem/vems*. Att få syn på olika svar på *vad* och *hur* kan därför fungera som nycklar.

Varför är detta då viktigt, att få syn på *varför* och *vem/vems*? Ett svar på det är att det är där striderna står, som i debatten som återgavs på sidan 2:

Frågan gäller vems värld som skolans undervisning i geografi lyfter fram och vilken världsbild som bör diskuteras i skolämnet geografi. (Destouni m.fl. 2010)

Frågor om *inkludering* och *exkludering* skär igenom pedagogiken. Den analys som gjorts i det här arbetet kan ses som ett sätt att systematiskt närma sig förståelse för sådana aspekter av tillvaron.

Sammanfattning

De tre böckerna i undersökningen introducerar *rummet* på olika sätt. *Barnens första geografi* (Whitlock 1893) skapar ingångar till rumslighet genom att konsekvent låta läsaren relatera egna kroppsliga erfarenheter till den fysiska världen. *SO-boken* (Körner & Willebrand 2011) leder genomgående till det rumsliga genom gestaltningar av sociala relationer. I båda dessa framställningar formas tidsbegrepp i nära relation till det rumsliga. Även *Boken om SO* (Hedin & Ivansson 2013) gör det sociala som ingång till det rumsliga, men på ett mer fragmentariskt subjektivt vis. Dessa varierade upplägg ger både olika förutsättningar för, och olika innebörd åt perspektivväxlingar. Att förena Whitlocks angreppssätt, som i jämförelsen tydligast skapar känsla för jorden som ett *klot*, med den utvecklade socialt relationella förståelsen för människor och platser på jorden, kan ses som en intressant utmaning för framtida pedagogiska texter.

Möjligheten att som läsare, rent lästekniskt, inta distans till det som en lärobokstext gestaltar verkar spela roll för vilka perspektiv som blir möjliga att inta. De undersökta texter som verbalt och visuellt riktar sig med ett tilltal rakt ut mot läsaren tenderar att ha närmare till att påbjuda snarare än att erbjuda kunskap. Dessa texter hamnar även lättare i skapanden av odistanterade "vi"-kategoriseringar, hierarkiseringar och etnocentrism. Ett indirekt läsartilltal såg, i den här begränsade undersökningen, ut att vara mer fruktbart för att skapa ingångar till pluralistiska, relationella och icke-hierarkiska gestaltningar.

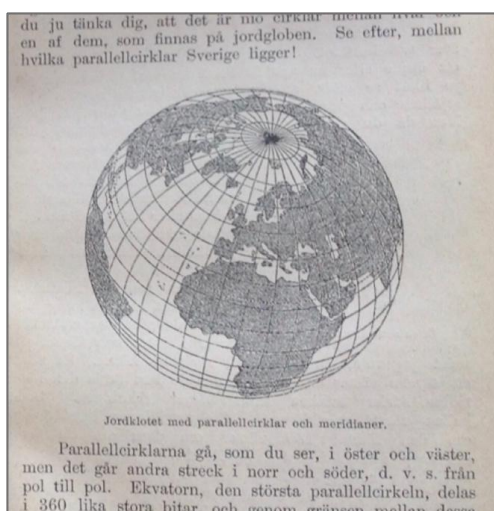
I ett historiskt perspektiv är Whitlocks lärobok särskilt intressant genom att den på en och samma gång uppvisar viljan att komma bort från en "okultiverad fosterlandskärlek", med syftet att barn ska känna sig som "jordinvånare" (Den första geografiundervisningen 1894, s. 82), och samtidigt har stora inslag av etnocentrism, rasism och hierarkiska kategoriseringar. Dubbelheten är värd att begrunda; i ljuset av den forskning som Olsson (1986) och Molin (2006) gjort går det att se hur Whitlocks tvetydighet pekar mot vår tid. Arbetet för en mer interkulturellt grundad kunskap kan, förutom insikterna om att etnocentrism är svårt att eliminera, sträva efter att urskilja de konkreta didaktiska val som finns (jfr Englund 1997, s. 142). Det är förstås ett stort arbete, men en ingång dit kan vara att se *att* det finns olika meningserbudanden närvarande i dagsaktuella SO-böcker som till det yttre är väldigt lika.

Skillnaderna mellan de två läroböckerna från 2010-talet visar slutligen att det inte finns *ett* svar på de didaktiska frågorna *vad* och *hur*. Förståelsen för hur de didaktiska frågorna hänger samman påminner om att det inte heller går att finna svar på *vad* och *hur* utan att bearbeta frågorna *vem/vems* och *varför*.

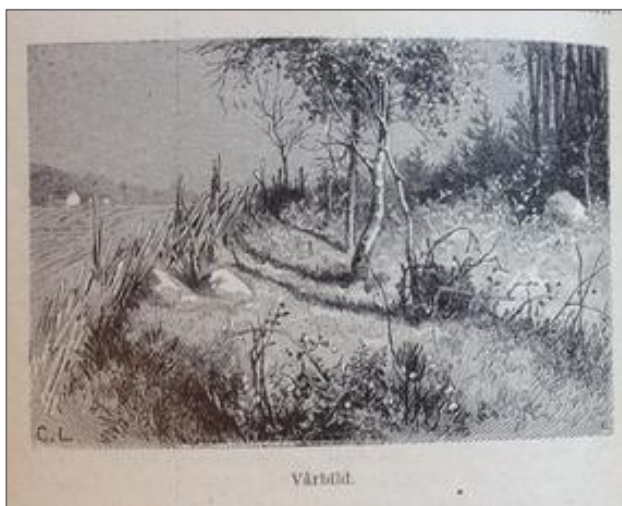
Vidare forskning

I detta arbete har lärobokstexters *potentiella* meningserbjudanden analyserats. För att få syn på vilken mening som pedagogiska texter *i realiteten* bidrar till måste man studera vad som sker när människor i skolan – elever och lärare – interagerar med dessa texter. I ljuset av det här arbetets resultat vore det intressant att studera och jämföra just vilka meningsskapanden som blir till när *SO-boken* respektive *Boken om SO* används på skolor idag. *Går det att urskilja mönster i, och skillnader mellan, klassrum där den ena respektive andra boken används?*

Mot bakgrund av Skolverkets påpekande om att det i en värld av komplexa globala nätverk blir allt viktigare att utveckla ett *rumsligt medvetande*, och hur det här arbetet pekat på olika sätt att tolka, gestalta och skapa ingångar till rumslighet, skulle studier av *hur rumsligt medvetande tolkas och utvecklas på skolor idag* kunna ge intressanta infallsvinklar till vår samtids pedagogik. Sådan forskning skulle bidra till att uppmärksamma en dimension av barns utveckling och lärande som för tillfället kanske inte prioriteras särskilt högt. För vem har tid att relatera till *rummet*?



”Jordklotet med parallellcirkclar och meridianer” (Whitlock 1893, s. 21).



”Vårbild” (Whitlock 1893, s. 8).

Epilog: Ämnesdidaktik 2016

Reformpedagogernas diskussion som refereras i prologen tar sin utgångspunkt i ett *vad-hur* (frågan om globkartan) men kommer snart att handla om *vem/vems* och *varför* (olika tolkningar av vad det innebär att möta barnets värld, och större syften med att göra det). Att man för att svara på *vad* och *hur* måste gå till frågorna *vem/vems* och *varför* kan låta självklart, men tål ändå att påminnas om. Ibland kan det låta som att allt är färdigdiskuterat – som i marknadsföringen av *Boken om SO*:

Helt nyskrivna böcker till lågstadiets SO-undervisning. Innehåller allt eleverna behöver kunna i geografi, samhällskunskap, historia och religion enligt kursplanerna i åk 3, Lgr11. (Liber 2016)

Är det rimligt att tänka sig att en bok innehåller allt eleverna behöver kunna? I så fall hade det kanske inte funnits plats för mer än en lärobok per årskurs och ämne. Att det ändå finns olika läroböcker, som erbjuder olika mening, visar att de didaktiska frågorna inte blir besvarade en gång för alla utan behöver fortsätta att ställas och bearbetas i pedagogiska samtal.

Och vad är förresten att kunna något? Vad är geografikunskaper idag? Finns geografi? Joel Rudnert, SO-lärare som arbetat med kursplanerna i SO för år 1-3 och 4-9, gjorde för några år sedan ett inlägg i ett samtal som är intressant i relation till de frågorna. Det handlar om konceptet ”The Big 5” som formulerar fem generella förmågor som undervisningen i alla ämnen bör fokusera på: analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, förmåga att hantera information och begreppslig förmåga (Svanelid 2011). Rudnert invänder att kunskaper är knutna till olika kontexter och praktiker, vilket ”The Big 5” tenderar att ignorera. ”Istället bör det didaktiska arbetet i skolämnena utvecklas så att alla lärare, även de i lägre stadier som har ett stort antal ämnen att hantera, får en möjlighet att bygga en undervisning utifrån de ämnesspecifika förmågorna” (Rudnert 2013). Att orientera sig i vad de här skilda förhållningssätten kan innebära framstår som en viktig uppgift för lärare i F-3. Vad en implementering av The Big 5 gör med undervisningen i SO/geografi kanske beror på hur konceptet uttolkas. Hur som helst, om Rudnert har rätt och får genomslag för sitt förhållningssätt, kanske integreringen av SO-ämnena i år 1-3 kan öppna för att lärare kan frigöra sig från de selektiva ämnesstraditioner som Molin (2006) uppmärksammar, och istället få syn på förmågor och kunskaper knutna till olika praktiker. Geografin löses upp, men föds samtidigt på nytt.

Referenser

- Ambjörnsson, Ronny (2012). *Ellen Key. En europeisk intellektuell*. Stockholm: Bonnier.
- Bezemer, Jeff & Kress, Gunther (2010). Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. *Designs for learning* 10(1-2), s. 10-29.
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Björklund, Jan (2010). Fakta och samband hör ihop. *Svenska dagbladet*. 12 november. <<http://www.svd.se/fakta-och-samband-hor-ihop>> Hämtad 2016-04-20.
- Björkvall, Anders (2012a). Text- och resursorientering inom multimodalitetsforskningen. En teoretisk diskussion om förklaringsvärden. *Språk och stil* 22(1), s. 135-161.
- Björkvall, Anders (2012b). Visuell textanalys, i Bergström & Boréus (red.): *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, s. 307-352). Lund: Studentlitteratur.
- Boréus, Kristina (2015). Texter i vardag och samhälle, i Ahrne & Svensson (red.): *Handbok i kvalitativa metoder*, s. 157-175. Stockholm: Liber.
- Boréus, Kristina & Bergström, Göran (2012). Analys av metaforer, syntax och ordval, i i Bergström & Boréus (red.): *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, s. 263-306. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, Kristina & Selander, Staffan (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups.
- Den första geografiundervisningen (1894). *Svensk läraretidning*, 13(7), 14 februari.
- Destouni, Gia m.fl. (2010). Björklund kör över experterna om geografi. *Svenska Dagbladet*. 11 november. <<http://www.svd.se/bjorklund-kor-over-experterna-om-geografi>> Hämtad 2016-04-20.
- Englund, Tomas (1997). Undervisning som meningserbjudande, i Uljens, Michael (red.): *Didaktik*, s. 120-145. Lund: Studentlitteratur.
- Filosofiska rummet* (2014). Gunnar Olsson och det kartografiska tänkandet. [Radioprogram] Producent: Thomas Lunderquist. Sveriges Radio, P1 31 augusti.
- Hedin, Annica & Ivansson, Elisabeht (2013). *Boken om SO 1-3*. Stockholm: Liber.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Ord och stil 37. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmgren, Ann Magret (1918). Ett livsverk i skolans tjänst. *Rösträtt för kvinnor*, 7(12) 15 juni, <<http://runeberg.org/rostrattkv/7/0052.html>> Hämtad 2016-04-20.
- Johnsson Harrie, Anna (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik. Rapport från en inventering*. Skrifter från Forum för ämnesdidaktik Linköpings universitet nr. 2.
- Jonsson, Olof G. (2010). *Bilden och texten. En studie av ljusets och seendets pedagogik*. Uppsala Studies in Education No 126. Uppsala Universitet.
- Julkunen, M-L. (1991). Text types and Teaching of Concepts in Finnish School Books, i M.L. Julkunen, S. Selander & M. Åhlberg (red.): *Research on Texts at School*, s. 11-34. Joensuu: Joensuu yliopisto.
- Kress, Gunther (1996). Representational resources and the production of subjectivity. Questions for the theoretical development of Critical Discourse Analysis in a multicultural

- society, i C.R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (red): *Texts and practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Körner, Göran & Willebrand, Maria (2011). *PULS SO-boken 1-3*. Stockholm: Natur och kultur.
- Leijon, Marie & Lindstrand, Fredrik (2012). Socialsemiotik och design för lärande. Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3-4), s. 171-192.
- Liber (2016). Boken om SO 1-3 (webbsida). <<https://www.liber.se/Grundskola/Grundskola-ar-F-3/SONO/Grundlaromedel/Boken-om-SO-1-3/>> Hämtad 2016-04-20.
- Molin, Lena (2006). *Rum, frirum och moral. En studie av skolgeografins innehållsval*. Geografiska regionstudier 69. Uppsala universitet.
- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor* (1889). Stockholm: P.A. Norstedt & Söner.
- Olsson, Lena (1986). *Kulturkunskap i förändring : kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870-1985*. Göteborgs universitet. Malmö: Liber.
- Rudnert, Joel (2013). "The Big 5 saknar tyngd". *Pedagogiska magasinet*, 29 april, <<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2013/04/29/big-5-saknar-tyngd>> Hämtad 2016-04-20.
- Susan Pike (2006) Irish primary school children's definitions of 'geography', *Irish Educational Studies*, 25:01, 75-91.
- Selander, Staffan (1994a). Pedagogiska texter och konstituering av mening eller Pedagogikens kinesiska askar, i Gustafsson, Christina & Selander, Staffan (red.): *Ramfaktorteoretiskt tänkande. Pedagogiska perspektiv. En vänbok till Urban Dahllöf*, s. 63-84. Uppsala universitet.
- Selander, Staffan (1994b). Pedagogiska texter och retorik, i Selander, Staffan & Englund, Boel (red.): *Konsten att informera och övertyga : en antologi om pedagogik, text och retorik*, s. 41-54. HLS Förlag.
- Selander (2003). Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning, i SOU 2003:15 *Läromedel - Specifikt*, s. 181-257.
- Selander, Staffan & Kress, Gunther (2010). *Design för lärande - ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i geografi*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och frididshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Stadga för Stockholms folkskolor* (1876). Stockholm.
- Svanlid, Göran (2011). Lagg krutet på The Big 5. *Pedagogiska magasinet*, 8 november. <<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/08/lagg-krutet-pa-big-5>> Hämtad 2016-04-20.
- Wennberg, Gösta (1990). *Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändringar*. Uppsala studies in education 33. Uppsala universitet.
- Whitlock, Anna (1893). *Barnens första geografi*. Stockholm: Fritzes.