

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

”Ge mig guds röst”
En studie av röst och kausalitet i tre religionsläroböcker

Olivia Ledstam

Ämnesintegrerad uppsats på Lärarprogrammet
Svenska språket, LSV410
Höstterminen 2008
Handledare: Ingrid Sahlin
Examinator: Maja Lindfors Viklund

Sammandrag

I denna uppsats undersöks tre läroböcker i ämnet religion: en för år 4–6, en för år 6–9 och en för gymnasiet. Syftet med uppsatsen är att undersöka förekomsten av variablerna *röst* och *kausalitet* samt att jämföra böckerna med varandra. Även läsbarheten har jämförts efter LIX-värdesmodellen.

Materialet för undersökningen består av ett avsnitt i vardera av de tre läroböckerna, vilka alla behandlar hinduismen. Böckerna har samma författare men riktar sig till olika åldrar.

Variabeln *röst* har mätts med hjälp av tre begrepp. Det första är *Activity*, där graden dynamiska verb, passiver och bestämda pronomen har undersökts. Det andra är *Orality*, där andelen substantiv, facktermer och sammansättningar har undersökts. Det tredje begreppet är *Connectivity*, där förekomsten av direkt tilltal, frågor, utrop, berättar-jag och värderande ord, har undersökts.

Variabeln *kausalitet* har mätts genom att undersöka förekomsten av olika konjunktioner som signalerar orsak – verkan. Även implicit *kausalitet*, där sambandet är mindre tydligt, har undersökts.

Jämförelsen mellan böckerna visar att graden av *röst* minskar från den lägsta årskursen till den högsta. Men anmärkningsvärt är att ett av uttrycken för *röst*, *connectivity*, är minst framträdande i den text som är skriven för år 4–6. I den avslutande diskussionen ges några tänkbara förklaringar till detta. Undersökningen visar också att variabeln *kausalitet* är nästan obefintlig i boken för de lägsta åren och att den sedan förändras från att vara mer explicit, i boken för år 6–9, till mer implicit i boken för gymnasiet. LIX-beräkningen visar att det finns en progression i läsbarheten. Läroboken för år 4–6 har lägst LIX-värde, och boken för gymnasiet har högst.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
Syfte	1
2. Tidigare forskning.....	2
3. Material.....	5
4. Metod	7
4.1. Röst	7
4.1.1. <i>Activity</i>	7
4.1.2. <i>Orality</i>	8
4.1.3. <i>Connectivity</i>	9
4.2. Kausalitet	10
4.2.1. <i>Explicit kausalitet</i>	10
4.2.2. <i>Implicit kausalitet</i>	10
4.3. Läsbarhetsindex (LIX)	11
5. Resultat	12
5.1. Upptäck religion – Lärobok för år 4–6	12
5.1.1. <i>Röst – Activity</i>	12
5.1.2. <i>Röst – Orality</i>	13
5.1.3. <i>Röst – Connectivity</i>	14
5.1.4. <i>Kausalitet</i>	15
5.2. SO-S Religion – Lärobok för år 6–9.....	15
5.2.1. <i>Röst – Activity</i>	16
5.2.2. <i>Röst – Orality</i>	17
5.2.3. <i>Röst – Connectivity</i>	17
5.2.4. <i>Kausalitet</i>	18
5.3. Religion & sammanhang – Lärobok för gymnasiet	19
5.3.1. <i>Röst – Activity</i>	19
5.3.2. <i>Röst – Orality</i>	20
5.3.3. <i>Röst – Connectivity</i>	21
5.3.4. <i>Kausalitet</i>	21
6. Jämförelse	23
6.1. Röst – Activity	23
6.2. Röst – Orality	24
6.3. Röst – Connectivity.....	25
6.4. Kausalitet	25
6.5. Läsbarhetsindex (LIX)	26
6.6. Sammanfattande jämförelse	26
7. Diskussion.....	27
Material- och litteraturförteckning	31

1. Inledning

Att arbeta som lärare kan ofta vara ett ganska ensamt arbete. Det är läraren som förväntas ha kunskaperna, det är läraren som förväntas inspirera och engagera och det är läraren som förväntas kunna förmedla kunskapen vidare till sina elever. Till sin hjälp har läraren läroböcker. Det finns förstås en mängd olika läroböcker med olika upplägg och innehåll. Skolorna har också olika möjlighet att förnya och välja ut läroböcker som passar eleverna. Vad som betraktas som en bra lärobok råder det förstås delade meningar om och antagligen finns inte ett rätt svar på den frågan. Men en förutsättning för att eleverna ska kunna använda läroboken och kunna ta till sig texten är att den är läsbar. Något som påverkar läsbarheten i böcker är förekomsten av röst och kausalitet.

”Ge mig guds röst” upprepar artisten Tomas Andersson Wij flera gånger i en sång om en tung värld där guds röst är något positivt och förtröstansfullt. Med inspiration från denna textrad, behandlar min undersökning också röst i en ibland tung värld – lärobokstextens värld. Här är det dock inte guds röst det handlar om, utan istället författarens röst i läroböcker i religion. Eftersom jag läser för att bli lärare i svenska och religion ville jag på något sätt kombinera dessa två ämnen i min uppsats, och tyckte då att språket i just religionsläroböcker vore intressant att studera. Undersökningen innefattar förutom röst, också förekomsten av kausalitet i samma böcker. Läromedlen är centrala redskap i undervisningen därför tycker jag att det är viktigt att undersöka dessa för att försöka ge eleverna de bästa förutsättningarna att ta till sig och utveckla kunskap.

Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka förekomsten av röst och kausalitet i tre läroböcker i religion samt att sedan göra en jämförelse böckerna emellan med avseende på dessa båda variabler.

2. Tidigare forskning

Monica Reichenberg har skrivit en avhandling som heter *Röst och kausalitet i lärobokstexter* (2000) och det är också därifrån som begreppen till denna uppsats är hämtade. Begreppet *röst* har flera olika definitioner men Reichenberg refererar till den definition som Beck, McKeown och Worthy använder i en artikel i *Reading Research Quarterly* från 1995 som heter "Giving a text voice can improve students' understanding". Reichenberg sammanfattar definitionen med: "Att ge en text röst innebär för dem att inte distansera sig så kraftigt från läsaren utan istället tala direkt till honom/henne"(Reichenberg 2000:54). Detta sker genom att texterna får *Activity*, *Orality* och *Connectivity*. Med *kausalitet* menar Reichenberg "all form av orsak – verkan" (Reichenberg 2000:82)

I sin avhandling presenterar Reichenberg resultatet av en undersökning där hon gjort om autentiska lärobokstexter, i historia och samhällskunskap, genom att tillföra *röst* och *kausalitet*. Informanterna fick ta del av olika versioner av samma text. Fyra versioner användes i undersökningen: originalversionen, en röstversion, en kausalitetsversion och en röst-kausalitets-version. Reichenberg lät olika grupper högstadieselever läsa de olika versionerna och lät dem sedan svara på frågor om texten varvid alla fick svara på samma frågor trots att de läst olika versioner. Resultatet visar att både första- och andraspråksläsare fick en ökad förståelse när de läste de bearbetade texterna.

Genom att tillföra en text röst kan man "undvika komplicerade syntaktiska konstruktioner, för elevernas vardagsvärld mindre vanliga ord och istället skapa närhet till läsaren, t.ex. genom direkt tilltal" (Reichenberg 2000:68). Vidare redogör Reichenberg för annan forskning som visar på att både första- och andraspråksläsare får en ökad förståelse om texten har röst och en hög grad av *koherens*.

Marcus Ransgart (2003) har gjort en liknande undersökning som Reichenberg men i mindre skala. Ransgart har undersökt läsförståelsen hos

mellanstadieelever utifrån begriplighet och engagemang (Ransgart 2003). Ransgart har bearbetat en lärobokstext i naturkunskap med samma variabler som Reichenberg använder, nämligen *kausalitet* och *röst*, för att se om läsförståelsen hos mellanstadieelever då ökar. För att mäta läsförståelsen har frågor ställts till eleverna i efterhand och resultatet visar att eleverna som läst den bearbetade versionen av texten lyckades bättre med att besvara frågorna än de som läst originaltexten (Ransgart 2003:40).

Det har också gjorts C-uppsatser i detta ämne tidigare. En undersökning av röst och kausalitet i läroböcker i NO har gjorts vid Kalmar högskola av Erica Olsson, som tittade på dessa variabler i fyra samtida läroböcker i fysik för år 4–6. Olsson visar på att de fyra böckerna skiljer sig mycket åt både när det gäller röst och när det gäller kausalitet. Men gemensamt för alla böckerna är att de har hög grad av connectivity.

Andra undersökningar om språket i läroböcker som varit av intresse för mitt arbete är Danielsson (1975), Ekvall (1995) och Melin (2003).

Sylvia Danielson undersöker och jämför, i sin avhandling *Läroboksspråk* (1975), likheter och olikheter i språket i läroböcker för högstadiet och läroböcker för gymnasiet. Jämförelsen görs mellan böcker i samma ämne som riktar sig till olika stadier men också mellan böcker i olika ämnen. Danielsson undersöker vilka språkliga faktorer som påverkar läsbarheten i en text. Bland annat jämförs satsantal per mening och meningslängd.

Ulla Ekvall (1995) har undersökt språket i läroböcker i OÄ för mellanstadiet. Ekvall menar att utformningen av en lärobok är mönsterbildande för elevernas egna texter och har betydelse för skrivutvecklingen hos den enskilda eleven (Ekvall 1995:47). Undersökningen som Ekvall gjort går ut på att visa hur utformningen av texten påverkar förståelse och engagemang hos eleven. Undersökningen visar på flera textuella svagheter i lärobokstexter, bland annat att de har en styckeutformning som inte överensstämmer med vedertagna regler och att deras rubriker ofta inte underlättar för läsaren då de inte leder läsaren in i texten (Ekvall 1995:61). Ekvall visar också på att författarna till läroböckerna försöker skapa engagemang och aktivitet hos eleven genom att använda direkt tilltal. Författarna försöker också skapa samhörighet med läsaren genom att använda pronomenet ”vi” (Ekvall 1995:73).

Lars Melin (1995) har gjort en undersökning av text och grafisk form i läroböcker i SO för högstadiet. Han har där bland annat undersökt informationstätheten i läroböckerna genom att mäta andelen substantiv i

texten. Han visar på att substantivandelen ligger på 22 – 24% i texter riktade till högstadiet (Melin 1995:121).

Avslutningsvis kan nämnas att Björn Melander (2003) ger en överblick över svensk språkforskningen på lärobokstexter från 1960-talet och fram till 2003. Melander sammanfattar sin redogörelse med att när det gäller begripligheten i läroböcker så verkar det inte som att det finns möjlighet till en djupare förståelse. Läsningen blir istället ytlig och förståelsen stannar vid att lösryckta fakta memoreras utan att samband eller helheter tydliggörs. Han menar också på att ett grundläggande problem i många lärobokstexter är att informationsflödet är för snabbt (Melander 2003:144).

3. Material

Materialet för denna uppsats består av tre läroböcker i religion: *Upptäck Religion*, *SO-S Religion Ämnesbok* och *Religion & sammanhang*. Alla tre böckerna är utgivna av Liber förlag AB i Stockholm, eller Almqvist & Wiksell som är en del av Liber förlag. Ytterligare en gemensam nämnare för böckerna är att samma författare, Börge Ring, har varit med och skrivit alla tre, antingen ensam eller tillsammans med en annan författare.

Eftersom det, av tidsskäl, inte gått att undersöka hela böckerna har jag valt ut ett avsnitt i varje bok, vilket i alla böcker har varit ett avsnitt om hinduismen. Varför jag valt just denna religion har att göra med att jag ville undersöka texten om en religion vars kultur och tradition ligger långt från vår egen.

Den första boken, *Upptäck Religion*, är från 2008 och är skriven av Börge Ring och Daniel Johansson. Det står att läsa på förlagets hemsida att båda författarna är lärare och att Börge Ring har lång erfarenhet av att skriva läromedel i religion. Boken vänder sig till skolår 4–6 och är uppdelad i åtta huvudkapitel där de fem världsreligionerna, Kristendom, Judendom, Islam, Hinduism och Buddhism, har var sitt kapitel och dessa fem kapitel utgör också de största kapitlen i boken. Bokens övriga kapitel utgörs av ett inledningskapitel, där det ges en kort redogörelse för vad religion är för något, samt två avslutande kapitel som behandlar asatron respektive samernas religion. Utöver dessa kapitel finns också fyra uppslag som behandlar olika teman, etik i två uppslag, symboler samt vad som händer efter döden. Jag har, i min undersökning, valt att koncentrera mig på kapitlet ”Hinduismen” och närmare bestämt det avsnitt i detta som har underrubriken ”Den hinduiska tron”.

Den andra boken, *SO-S Religion Ämnesbok*, är från 2004, och den är skriven av Ingrid Berlin och Börge Ring. Boken vänder sig till skolår 6–9 och är del i en serie böcker. Hela serien omfattar fem böcker, dels denna ämnesbok, dels fyra böcker som är numrerade från 1–4 och där bok 1 riktar

sig till år 6, bok 2 till år 7, bok 3 till år 8, och bok 4 till år 9. *Religion Ämnesbok* är ett alternativ till att välja årskursböckerna och omfattar istället 4 delar där varje del riktar sig till en årskurs. Världsreligionerna tas upp i del 1 där läsaren får bekanta sig med religionerna. Del 2 har en mer historisk inriktning och behandlar, bland annat, antikens religioner och de gamla flodkulturerna. I del 3 och 4, återkommer dagens världsreligioner och behandlas då lite mer ingående. Jag har valt att titta på ”Hinduismen” och har då valt den text som finns i del 4, som riktar sig till år 8–9. I kapitlet om hinduismen har två avsnitt undersökts, nämligen de som heter ”Kastsystemet” respektive ”Brahman – det gudomliga och gudarna”.

Den tredje, och sista boken, som undersökts är *Religion & sammanhang* som Börge Ring står som ensam författare till. Den utkom 2001 och riktar sig till kurs A och B i gymnasieskolans studieförberedande program. Till denna bok finns även en antologi med kompletterande texter till varje religion. För övrigt finns även en något förenklad och mindre omfattande version av denna bok som heter *Religion & sånt* och riktar sig till gymnasieskolans yrkesförberedande program, men denna ingår inte i min undersökning. I *Religion & sammanhang* har kapitlet om hinduismen undersökts, men eftersom kapitlet är långt har jag valt ut den del som handlar om kastsystemet, för att använda samma innehåll som i de andra böckerna.

4. Metod

Detta är en komparativ läroboksanalys med utgångspunkt i variablerna *röst* och *kauslighet*. För att analysera röst har jag utgått från de begrepp som Reichenberg (2000) använder, det vill säga *activity*, *orality* och *connectivity*. Reichenberg har tagit dessa begrepp från Beck, McKeown och Worthy utan att översätta dem till svenska och därför har inte heller jag översatt dem. Även när det gäller kausalitet har jag utgått ifrån Reichenbergs definition, det vill säga, uttryck för orsak – verkan (Reichenberg 2000:82).

Förutom röst och kausalitet har jag även tittat på textens läsbarhet och därvid använt mig av läsbarhetsindex (LIX) (Björnsson 1968).

4.1. Röst

Att en text har röst innebär att författaren vänder sig direkt till läsaren och på så sätt inte distanserar sig från denne, och syftet med det är att öka engagemanget och motivationen för läsaren (Reichenberg 2005:48). För att undersöka och jämföra förekomsten av variabeln röst i mina tre lärobokstexter har jag, som sagt, använt mig av samma tre faktorer, *activity*, *orality* och *connectivity*, som Reichenberg använder i sin avhandling (Reichenberg 2000).

4.1.1. Activity

Activity handlar om att göra texten mer dynamisk. För att åstadkomma detta, används verb som beskriver konkreta handlingar (Reichenberg 2000:54): ju fler sådana verb, desto mer röst blir det i texten. Därför har jag

i min analys bland annat studerat verben utifrån just kategorierna dynamiska och statiska verb. Ett dynamiskt verb beskriver en förändring, en händelse eller handling, t.ex. verb som *berätta, resa, meddela*. Ett statiskt verb däremot beskriver ett tillstånd, t.ex. verb som *är, har, bor* (se exv. Hellspong & Ledin 1997:69). För att se om ett verb är dynamiskt kan man testa att sätta in det i meningen ”håller på att...” och om det passar in, är det ett dynamiskt verb enligt Hellspong och Ledin (1997:69f).

Ytterligare tecken på att en text karakteriseras av activity är, enligt Reichenberg, att verben står i aktiv form istället för passiv samt att texten innehåller bestämda pronomen, det vill säga personliga eller demonstrativa pronomen (Reichenberg 2000:87). Passiv form gör ofta att subjekten blir obestämda eller otydliga, vilket gör att författaren distanserar sig mer från läsaren. Samma effekt har användningen av obestämda pronomen som *man* och *någon* istället för bestämda pronomen som *jag, du* och *den här* (Reichenberg 2000:54,87). Jag har därför i min undersökning studerat i vilken utsträckning verben står i passiv form och i vilken utsträckning det förekommer bestämda pronomen i texterna.

4.1.2. Orality

Att en text karaktäriseras av orality innebär att texten är talspråklig, att den innehåller vardagliga ord och uttryck samt att den ofta innehåller dialog. Reichenberg menar att det ibland kan förekomma inslag av kanslispråk i lärobokstexter, vilket skiljer sig mycket från en text med orality (Reichenberg 2000:54, 62). Kanslispråk är en avancerad form av skriftspråk som ofta förekommer i, t.ex: lagar, officiella skrivelser och protokoll. Teleman och Wieselgren beskriver i sin bok *Abc i stilistik* (1980) skillnaden mellan talspråk och kanslispråk. De menar att kanslispråket är opersonligt, konservativt och koncentrerat (1980:98f). Kanslispråket innehåller en hög andel substantiv, vilket innebär att texten blir mycket informationstät (Reichenberg 2000:74). För att mäta informationstätheten, och på så sätt ta reda på hur mycket eller hur lite orality texterna innehåller har jag, i likhet med Reichenberg, räknat antalet substantiv och sedan dividerat det med det totala antalet ord i texten. Även Melin tar upp detta sätt att mäta informationstäthet i text (Melin 1995:100). Melin menar att

andelen substantiv i en lärobok för högstadiet bör ligga på drygt 20% (Melin 1995:121).

En text med röst bör inte heller innehålla alltför många svåra ord (Reichenberg 2000:90). Men eftersom det är mycket svårt att svara på vad som är svåra ord för en viss åldersgrupp har jag i analysen koncentrerat mig på att se om de eventuella fackord eller ämnesspecifika ord som förekommer i texten, förklaras.

Ytterligare något som enligt Reichenberg (2006:49) skulle vara karaktäristiskt för skriftspråkliga texter till skillnad från talspråkliga, är förekomsten av satsförkortningar istället för fullständiga satser. Variabeln satsförkortningar gentemot fullständiga satser undersöks dock inte närmare i denna uppsats.

En faktor som däremot undersöks är sammansättningar. Sammansättningar är vanliga i kanslispråk och förekomsten av många och långa sammansättningar kan, enligt Reichenberg, göra texten ansträngande och svårläst (Reichenberg 2000:78).

4.1.3. Connectivity

Connectivity i en text innebär att det finns en närhet mellan texten och läsaren. En sådan närhet kan åstadkommas på flera olika sätt. Det kan ta sig uttryck i att det ställs frågor till läsaren eller att det görs utrop i texten. Ett annat sätt är att det dras slutsatser om samband när det gäller olika händelser i texten, vilket också är ett närhetsskapande drag (Reichenberg 2000:54). Ett mycket tydligt drag i en text som präglas av connectivity är förekomsten av direkt tilltal. Det innebär att det används bestämda personliga pronomen, till exempel *du* och *vi* istället för det mer allmänna *man* (Ekvall 1995:65ff). Ekvall är visserligen tveksam till huruvida *du* alltid uppfattas som ett närhetsskapande drag, men hon menar att det oftast används så, eftersom användandet av personliga pronomen ”gör det svårare för läsaren att slingra sig undan” (Ekvall 1995:65).

Ett annat sätt att skapa connectivity i en text på är att författaren gör sig själv synlig i texten. Detta kan ske genom att författaren framträder med ett tydligt berättar-jag (Ekvall 1995:62). Det kan också ske genom att författaren använder värderande ord eller drar slutsatser om personerna i texten, t.ex. om deras känslor och tankar. Allt detta synliggör författaren

och bidrar således till att skapa närhet mellan författaren och läsaren (Reichenberg 2000:54).

De variabler som har analyserats i denna uppsats är förekomsten av frågor, utrop, direkt tilltal samt författarens synlighet genom pronomenet *jag* och värderande ord.

4.2. Kausalitet

Kausalitet handlar om samband i texten, om signaler som visar på orsak – verkan. För att det ska bli lättare för en läsare att hänga med i och förstå en text behövs kausalitet (Reichenberg 2000:82). Det finns olika sätt att uttrycka detta på: implicit och explicit. Båda dessa typer av kausalitet undersöks i denna uppsats.

4.2.1. *Explicit kausalitet*

Kausalitet kan uttryckas explicit, vilket innebär att sambanden, orsak – verkan uttrycks med hjälp av konjunktioner¹ eller andra satskonnektiver. Det är framförallt kausala konjunktioner som *därför att*, *eftersom*, *då* och *emedan*, men kausalitet kan även signaleras med konditionala, konsekutiva, finala och koncessiva konjunktioner som *för att*, *så*, *så att*, *trots att*, *även om* och *ifall*. Även de adverbiala uttrycken *därför*, *nämligen* och *av det skälet* kan användas för att uttrycka kausalitet explicit eller de lexikaliska uttrycken *berodde på*, *gjorde att*, *medförde* (Reichenberg 2000:82ff). Dessa sätt att uttrycka explicit kausalitet har undersökts i läroböckerna för att se i vilken utsträckning sådana används för att tydliggöra orsak – verkan.

4.2.2. *Implicit kausalitet*

Implicit kausalitet innebär att ett orsakssamband inte signaleras av någon satskonnektiv utan att det mer eller mindre framgår av kontexten. När

¹ I uppsatsen används begreppet konjunktioner för både samordnade och underordnade konjunktioner.

sambandet är mindre tydligt kan detta bero på att det vilar på underförstådda, helt överhoppade tankeled som läsaren måste fylla i själv. Olika typer av implicita orsakssamband behöver därför också analyseras för att man ska få en bild av texternas kausalitet. Ofta är den implicita kausaliteten visserligen tydlig och inte alls i behov att göras explicit, men ibland blir det alltför stora led som är överhoppade så att det är svårt för läsaren att förstå (Reichenberg 2000:83ff). I värsta fall skulle det då kunna leda till att hela texten för läsaren, framstår som ”fragmentariskt med viss information utlämnad” på ett sätt som överensstämmer med Caroline Libergs definition av begreppet *implicit språk* (se Liberg 1993:116). Även implicit kausalitet har således undersökts, för att se om den tydligt framgår av kontexten eller om det förutsätts att läsaren har vissa förkunskaper för att förstå texten.

4.3. Läsbarhetsindex (LIX)

Ytterligare en faktor har använts för att jämföra texterna med varandra, och det är läsbarhetsindex (LIX). LIX mäts utifrån pedagogikforskaren Björnssons (1968) modell, där meningslängden och andelen långa ord beräknas. Meningslängden är det genomsnittliga antalet ord per mening, och med långa ord menas ord som har fler än sex bokstäver (Björnsson 1968:66). Beräkningen av detta ger ett värde på en skala, där mindre än 30 är tecken på mycket lättläst och över 60 tyder på att den är mycket svårläst. Reichenberg använder i sin avhandling LIX-värdet för att jämföra sina olika versioner av texter. Hon tar samtidigt upp, vilket också Björnsson (1968) gör, kritik som riktas mot denna typ av mätningar och påpekar att LIX-värdet har begränsningar (Reichenberg 2000:106). Det tar till exempel inte hänsyn till rytmen i texten, vilken kan vara av stor betydelse för läsbarheten. Men Reichenberg (2000) menar ändå att det är värt att använda sig av LIX, eftersom det ger en indikator på ytspråklig komplexitet (2000:106). Björn Melander refererar i sin uppsats *Läsebokssvenska, bruksprosa och begreppslighet* (Melander 1995), till Björnssons LIX-värdering där medelvärdet för LIX för årskurs 2 är ca 22, för årskurs 5 ca 31 och för årskurs 8 ca 37 (Melander 1995:34). Detta och Björnssons gradering fungerar som måttstock i min analys när det gäller LIX-värdet på texterna.

5. Resultat

Resultatredovisningen är uppdelad i två delar. I den första gås de tre läroböckerna igenom var och en för sig utifrån *activity*, *orality*, *connectivity* och *kausaltet*. Därefter följer en jämförelse böckerna emellan utifrån samma rubriker.

5.1 Upptäck religion – Lärobok för år 4–6

Ur *Upptäck religion* har textavsnittet *Den hinduiska tron* undersökts. Avsnittet består av sju stycken med underrubriker. Totalt är det 554 ord inklusive rubrikerna. LIX-värdet på texten är 27 vilket motsvarar mycket lättläst barnlitteratur.

5.1.1. Röst – Activity

För att undersöka hur mycket activity, det vill säga hur dynamisk texten är, har verben i texten analyserats. Avsnittet innehåller 119 verb varav 44 är dynamiska och 75 är statiska. Detta gör att texten är mycket dynamisk då mer än en tredjedel, 35 procent, av verben utgörs av dynamiska verb. De statiska verben fungerar på flera ställen som hjälpverb, t.ex: *kan* och *ska*, andra vanligt förekommande statiska verb är *är* och *har*. Dessutom förekommer verbet *tro* på ett antal ställen. Huruvida detta verb är statiskt eller dynamiska kan eventuellt diskuteras, men jag har i min analys utgått från Hellspong och Ledins definition och ställer detta verb i samma kategori som t.ex: *tänker* och *tycker* vilka betecknar inre processer som är statiska (Hellspong och Ledin 1997:130). Exempel på en mening med

dynamiska verb är ”Människor som tillber honom sjunger därför till hans ära.”

Vidare är texten skriven mestadels i aktiv form. Sju verb är dock skrivna i passiv form t.ex: ”Det berättas[...]” och ”världen skapas[...]” i dessa meningar med passivt verb är subjekten eller agenten ofta vaga. Endast på ett ställe är agenten tydlig trots passiveringen; det är i meningen som slutar med ”Shiva som förstör världen, så att den kan *skapas* igen *av Brahma*”[min kursivering] i övriga passiva meningar är subjektet oklart.

När det gäller pronomen så finns det flera exempel på bestämda pronomen, både personliga och demonstrativa, där pronomenet syftar tillbaka på något eller någon som redan är given och läsaren kan förstå vad som menas, t.ex: ”En av dem är *Shiva*. *Han* är en av de mest[...]” [min kursivering] Men i texten förekommer det obestämda pronomenet *man* vid 17 tillfällen vilket gör texten något otydlig och svävande och graden av activity sjunker.

Texten som helhet har hög grad av activity på grund av de dynamiska verben men de passiva verben och de många obestämda pronomen gör att den tappar i grad av activity.

5.1.2. Röst – Orality

Orality i texten har undersökts med hjälp av substantiven. Som tidigare nämnts kännetecknas en text med hög orality av att texten inte är särskilt informationstät, och till låg informationstäthet hör en låg andel substantiv (se 4.1.2). Denna text innehåller 119 substantiv vilket motsvarar 21% av det totala antalet ord vilket innebär att det ligger i ungefärlig nivå med Melins (1995) undersökning, där andelen substantiv var mellan 22% och 24%. Den undersökningen var dock gjord på läroböcker för högstadiet, och i ljuset av det kan sägas att informationstätheten är hög med tanke på att denna text riktar sig till mellanstadiet.

Det förekommer inte många sammansatta ord, endast fem stycken: *flöjtspelande*, *flöjtspel*, *kretslopp*, *kretsloppet* och *huvudkaster*. Det förekommer också partikelverb som är fast sammansatta vid sex tillfällen, nämligen: *indelade* (två gånger), *tillhör* (tre gånger), och *tillber* (en gång). För att skapa orality i en text är det istället lös sammansättning, förutsatt att det har samma betydelse, som är att föredra, t.ex: *delade in* eller *hör till*, då

fast sammansättning är mer typiskt för kanslispråk (Reichenberg 2000:78). Det är dock i denna text endast några få substantivistiska sammansättningar och partikelverb, vilket gör texten förhållandevis talspråklig.

Det är svårt att avgöra vilka ord som är svåra för den ålder som texten riktar sig till, men överlag finns det inte särskilt många mer avancerade ord i texten. De som finns, t.ex: *förfäder* och *kaster*, är dessutom kursiverade när de används för första gången och förklarade vid sidan av texten. Även termer som hör ämnet till, t.ex: *karma*, *samsara* och namnen på gudarna, är kursiverade och förklarade. Detta skapar orality i texten.

Sammanfattningsvis kan sägas att texten har en ganska hög grad av orality på grund av att informationstätheten är låg, de sammansatta orden är få och det finns inga svåra ord som inte är förklarade.

5.1.3. Röst – Connectivity

Graden av connectivity i texten har undersökts genom förekomsten av: frågor, utrop, direkt tilltal, författarens synlighet genom pronomenet *jag* och värderande ord, i texten.

I den löpande texten förekommer inga frågor, varken till läsaren eller i någon slags dialog i texten. Däremot finns en ruta med rubriken "VAD tycker du?" som avslutar kapitlet om den hinduiska tron. I rutan finns två frågor som är adresserade till läsaren. Frågorna handlar om hur man ska göra för att motverka gruppindelningar i samhället. Här skapas lite connectivity men dessa rutor ingår inte i min undersökning. Närhetsskapande med hjälp av utrop är också obefintligt i den löpande texten. Direkt tilltal förekommer på ett ställe i texten, i rubriken "Allt vi gör har betydelse". Här skapar författaren en närhet till läsaren genom att ta med läsaren i ett *vi* som gör att läsaren känner sig delaktig och påverkad av texten. Däremot gör sig författaren inte synlig genom det personliga pronomenet *jag*. Den enda gång som författaren är inkluderad i texten är som sagt i ordet *vi*. Det förekommer inte heller några direkt värderande ord som kan avslöja författaren. Denna text har mycket låg grad av connectivity då kriterierna på denna kategori antingen saknas helt eller återfinns i mycket liten utsträckning.

5.1.4. Kausalitet

Vid sex tillfällen i texten uttrycks kausalitet explicit med hjälp av satskonnektiver. Två gånger förekommer adverbet *därför* och i övrigt är det de underordnade konjunktionerna: *så att*, *då*, *om* och *för att* som uttrycker explicit kausalitet i texten. Den konsekutiva konjunktionen står att finna i ”Shiva som förstör världen, så att den kan skapas igen av Brahma”, eftersom *så att* visar på en följd. Den konditionala konjunktionen finns i ”Om karman är bra föds man till ett bra liv[...]” där *Om* uttrycker villkor.

Vid två tillfällen är orsak och verkan inte explicit uttryckt, vilket gör att läsaren själv måste förstå sambandet, kausaliteten är med andra ord implicit. Till exempel:

För en hindu är det viktigt att leva rätt, att tänka rätt, och handla kärleksfullt. Allt man gör har betydelse för detta liv och vad som händer i nästa liv.

Här måste läsaren själv lägga in ett ”därför att” mellan de två meningarna för att se att det finns orsak – verkan mellan dem. Det skulle också kunna uttryckas ”Allt man gör har betydelse [...] Därför är det viktigt att leva rätt[...]” Detta hade förtydligat sambandet här. Det finns dock bara två sådana exempel i texten utan de kausala sambanden är oftast explicit uttryckta.

I övrigt kan sägas att texten inte är skriven så att många orsakssamband förklaras överhuvudtaget. Detta är en text för 10–12 åringar och det är mer ett upprådande av fakta än en text som förklarar varför saker och ting sker.

5.2. SO-S Religion – Lärobok för år 6–9

Ur *SO-S Religion* har en del av kapitlet *Hinduism* undersökts. Kapitlet är långt och består av fem delar med tillhörande uppgifter. Den del som har undersökts här har rubriken *Hinduismens lära* och innefattar underrubrikerna *Kastsystemet* och *Gudar*. Den undersökta texten innehåller 901 ord. LIX-värdet är 33 vilket motsvarar lättläst skönlitteratur. Värdet är något lägre än medelvärdet för LIX för årskurs 8 som är 37 (se 4.3.).

5.2.1. Röst – Activity

För att mäta activity i texten, det vill säga hur dynamisk texten är, har verben även här delats upp i dynamiska och statiska. Det totala antalet verb är 159 och av dem är 39 dynamiska och resten statiska. Det gör att andelen dynamiska verb är 24,5%. De statiska verben beskriver tillstånd, och de allra flesta statiska utgörs av verb som *är*, *har*, *tillhör* och *finns*. De dynamiska verben beskriver något som hänt historiskt sett, t.ex: *härskade*. De beskriver också vad en hindu gör, t.ex: *tillber* eller *badar*. De dynamiska verben upprepas i princip inte utan förekommer bara en gång med samma böjning med undantag för ett par ord. Det finns många exempel på dynamiska meningar och hela texten framstår som mycket dynamisk. Exempel på en mening med dynamiskhet är ”För nästan fyra tusen år sedan delade de som härskade i Indien in människor i fyra huvudgrupper” här återfinns två dynamiska verb *delade* och *härskade*.

Texten är, till största delen, skriven i aktiv form, det vill säga, de flesta verben är aktiva. Men det finns även många passiver i texten, hela 12 stycken, vilket minskar graden av activity. Exempel på passiver som gör att texten distanserar sig från läsaren är *följs* och *stys*. Den passiv som förekommer flest gånger är *kallas* vilken inte någon gång förtydligas med en agent eller ett subjekt, men denna passiv kan inte räknas som *lika* passiv som de övriga. Det skulle kännas aningen onaturligt att ha en agent vid *kallas*. På flera andra ställen är subjektet eller agenten tydlig vid passiverna t.ex: ”Visserligen har det *gjorts* försök av *politiker* att förbjuda detta urgamla system” [min kursivering] här får man tydligt veta vem som har gjort försök. Det finns dock ställen där subjektet eller agenten är oklar t.ex: ”I Indien har människor *delats* in i grupper sedan flera tusen år” [min kursivering] här får läsaren inte reda på vem som har delat in människorna i grupper. Detta kan dock förstås längre fram i texten, om man läser noga.

Bestämda pronomen finns det många av i texten. Främst tillbakasyftande *det* eller *de*, t.ex: ”Över hela Indien ser man människor som badar i floder och vattendrag. Det gör de naturligtvis för att bli rena på kroppen, men det är även en religiös reningsceremoni.” Här syftar *det* tillbaka, två gånger, på *badar* och *de* syftar tillbaka på *människor*. I den här meningen finns också ett obestämt *man* som också återkommer sju gånger i texten. Även de vaga orden *många*, *alla* och *ingen* förekommer i texten men det är inte symptomatiskt för texten.

Sett till de många aktiva verben och de många bestämda pronomina har texten en hög grad activity. Men den har samtidigt många passiver som gör att graden av activity dras ner något.

5.2.2. Röst – Orality

Texten innehåller 211 substantiv vilket gör att substantiven utgör ca 23% av det totala antalet ord i texten. Detta ligger i linje med den studie som Melin (1995) gjort på två läroböcker för högstadiet, där motsvarande procentsiffra var drygt 20 (Melin 1995:101, 121).

Texten innehåller 29 (ca 3%) sammansatta substantiv vilket inte är särskilt mycket då det i Melins undersökning var ca 5–6% substantivistiska sammansättningar i lärobokstext för samma ålder. Det är heller inte många olika sammansatta ord utan samma ord upprepas flera gånger. Ordet *kastsystem* eller *kastsystemet* återkommer sex gånger, och även i övrigt innehåller de flesta sammansatta orden *kast*, vilket inte är så konstigt eftersom stycket handlar om just kastsystemet. Men de många sammansatta orden drar ner graden av orality något. Dessutom förekommer det även i denna text ett antal fast sammansatta partikelverb, t.ex: *tillhör* (11 gånger).

De ämnesspecifika ord som förekommer i texten, t.ex: *kast*, *samsara*, *dalits* är kursiverade och förklaras, antingen i den löpande texten eller i förklaringsrutor vid sidan av texten. De gudar som omnämns i texten är också kursiverade och förklarade. De återfinns också på bild bredvid texten med en kort beskrivande text under. Det används dock inga ord som specifikt kan förknippas med läsarens vardag eller liknande, men det finns heller inga direkt svåra ord. Det finns ingen dialog i texten, vilket annars hade bidragit till orality. Texten är inte särskilt pratig eller talspråklig men inte heller svår eller kanslispråklig.

5.2.3. Röst – Connectivity

Det finns flera drag av connectivity i texten. Ett av dem är att författaren använder direkt tilltal vid sex tillfällen. Fyra gånger används därvid pronomenet *vi* och två gånger används *du*, t.ex: ”Men vi människor har för

lite kunskap för att se det” och ”Om du reser till Indien är det inte säkert att du skulle märka av kastsystemet”. Författaren vänder sig här direkt till läsaren genom att använda *du* och genom att använda *vi*, och på så sätt skapas en gemenskap mellan författaren och läsaren. Detta ökar graden av connectivity i texten, även om det direkta tilltalet inte är utmärkande för texten.

Författaren engagerar läsaren ytterligare genom att ställa frågor. Tre av rubrikerna är frågor: ”Är kastsystemet förbjudet?”, ”Syns det vilken kast man tillhör?” och ”Alla gudar är en gud?”. Dessa frågor verkar inte direkt vara ställda till läsaren utan är snarare frågor som läsaren skulle kunna ställa till texten eller författaren. En av rubrikerna är dessutom inte ställd som en fråga utan som ett påstående, men med ett frågetecken. Detta ökar dock graden av connectivity, eftersom författaren bjuder in läsaren och svarar på läsarens eventuella frågor.

Det finns i övrigt inga utrop eller värderande ord som skulle kunna avslöja författarens ställning eller synpunkter.

5.2.4. Kausalitet

Kausaliteten i denna text uttrycks fjorton gånger explicit genom konnektiver. Av dessa utgörs fyra av finala konjunktioner, t.ex: i ”*För att vi människor ska förstå vad det gudomliga är visar det sig som gudar[...]*”. En utgörs av kausal konjunktion: ”Stora delar av Indiens befolkning vill ha kvar kastsystemet *eftersom* det står för ordning och trygghet.”. Kausaliteten uttrycks också med koncessiva och konditionala konjunktioner. Dessutom förekommer adverbet *därför* en gång för att uttrycka kausalitet.

När det gäller implicit kausalitet förekommer det inte särskilt mycket av sådan i denna text. Texten är inte skriven så att den förklarar orsak och samband, utan den redogör mer för fakta. Det finns dock något exempel där det skulle behövas en förklaring för att tydliggöra sambanden; det är: ”Att de kallats för de oberörbara hänger samman med att de betraktas som orena. De har ofta yrken där man får ta hand om det som är orent [...]” här är det svårt att avgöra vad som är orsak och vad som är verkan. Är det därför att de betraktas som orena som de har dessa yrken eller är det på grund av att de har den typen av yrken som de betraktas som oberörbara? Detta kunde eventuellt förtydligas med en kausal konnektiv. Detta är dock

inget större problem i texten. Där texten innehåller orsak och verkan är detta samband oftast tydligt även om det finns enstaka tillfällen där läsaren lämnas med varför-frågor som inte besvaras.

5.3. Religion & sammanhang – Lärobok för gymnasiet

Ur läroboken *Religion & sammanhang* har ett avsnitt på 707 ord undersökts. Det är hämtat ur ett kapitel som heter *Hinduism*, och inom det kapitlet är det texten under rubriken *Kastsystemet* som undersökts. LIX – värdet för texten är 39, vilket ligger på gränsen mellan lättläst skönlitteratur och medelsvår text. Om man jämför med medelvärdet för en lärobok för årskurs 8 som ligger på 37 (Melander 1995:34) kan detta värde vara rimligt för en gymnasielärobok.

5.3.1. Röst – Activity

Activity är, som sagt, ett uttryck för hur dynamisk texten är, och detta kan mätas genom att fastställa andelen dynamiska verb i förhållande till det totala antalet verb. I den här texten finns totalt 126 verb och av dessa är 39 dynamiska vilket motsvarar ca 31%. Det vanligaste verbet är här, precis som i de andra texterna, det statiska verbet *är*, vilket förekommer 16 gånger. Överlag är det de statiska verben som upprepas mest, medan ett och samma dynamiska verb förekommer högst 2 gånger. De dynamiska verben beskriver konkreta händelser som till exempel *äta* och *satte*. Passiver förekommer vid hela 17 tillfällen vilket gör att textens grad av activity dras ner. Av dessa 17 tillfällen är det dessutom bara 3 gånger som subjektet eller agenten är tydlig. Detta gör texten mer avancerad, till exempel när det sägs att "[...]vissa grupper sågs som orena och inte ens fick besöka templen." Här får läsaren inte veta vem eller vilka som såg grupperna på detta sätt – till skillnad från vad som är fallet i den sista meningen i kapitlet, där både subjektet och agenten är tydliga: "I byar, men även städer, styrs stora delar av umgänget av föreställningar om rent och orent." Läsaren får veta både vad det är som styrs och vad som styr det.

Det finns många bestämda pronomen i texten och samtliga dessa återknyter till någon eller något som har nämnts tidigare, t.ex: ”pojken får ett mantra, ett ord som han ska använda vid meditationen.” Här syftar *han* tillbaka på pojken. Ett annat bestämt pronomen som används ofta i texten är *denna*. Obestämda pronomen förekommer också, och då framförallt gäller det ordet *man*, t.ex: ”Redan som barn måste man lära sig vilka man kan leka och umgås med”. De bestämda pronomen är dock i majoritet, och det råder aldrig tveksamheter om vad pronomenet syftar tillbaka på, vilket skapar activity i texten.

5.3.2. Röst – Orality

Antalet substantiv i texten är 185, det vill säga 26,5% av det totala antalet ord i texten. Detta ligger över värdet för substantiv i Melins undersökning. Eftersom den undersökningen gällde böcker för högstadiet är det rimligt att det ligger över, dvs. att det föreligger en något högre grad av informationstäthet i den aktuella religionsboken, eftersom denna ju vänder sig till gymnasieelever. Det krävs dock en del förkunskaper hos läsaren när substantiven utgör mer än en fjärdedel av texten (Melin 1995:101).

I texten återfinns 29 substantivistiska sammansättningar, vilket motsvarar ca 4% av det totala antalet ord. I jämförelse med Melins undersökning är detta ungefär i fas då sammansättningar i de undersökta texterna låg på ca 5–6%.

Termer som skulle kunna vara avancerade eller svåra för läsaren är markerade med fet stil och förklarade antingen direkt i texten eller i marginalen på den sida där ordet förekommer första gången. De ord som förklaras i marginalen är: *kast*, *jati*, *mantra*, *varna haridjan* och *sekularisering*. Även ordet *guru* förklaras i texten, men det är inte fetat och återfinns inte i ordförklaringarna i marginalen. Att de ämnesspecifika termerna är förklarade, bidrar till orality i texten.

Inslag av dialog återfinns inte vid något tillfälle i texten.

5.3.3. Röst – Connectivity

Det finns inslag av connectivity i texten, men de är inte särskilt många. Texten innehåller inga direkta tilltal i texten där författaren använder ordet *du* för att etablera kontakt med läsaren. Däremot används ordet *vi* vid ett tillfälle: ”Så här ser kastväsendet ut i teorin. Senare ska vi titta på hur det ser ut i praktiken.” Här tar författaren med läsaren och ger en känsla av att författaren och läsaren gör detta tillsammans. Detta är connectivity. Vid ett tillfälle, i sista stycket, förekommer också en fråga i texten: ”Vilka är rena, vilka är orena?” Här bjuds läsaren in att delta.

Denna text har alltså låg grad av connectivity, eftersom författaren ”tar med” läsaren endast vid två tillfällen.

5.3.4. Kausalitet

Det finns många exempel på kausalitet i texten, både explicit och implicit sådan. Vanligast är explicit kausalitet, när orsak och verkan förklaras. Det förekommer åtta gånger att någon form av kausal konnektiv används, till exempel: ”Kastlösa kallas därför oberörbara” Här används adverbet *därför* för att förklara orsaken. ”Det går alltså inte att hindra någon från att söka vissa arbeten och tjänster för att den personen tillhör fel kast eller är kastlös” *för att* är en egentligen en final konjunktion men är kanske i detta fall en talspråklig användning av den kausala konjunktionen, *därför att* och uttrycker därmed orsak snarare än avsikt. Vid ett par tillfällen används också den konditionala konjunktionen *om* för att beskriva ett villkor, varpå följderna av villkoret beskrivs, t.ex: ”Om en person som anses oren råkar ta i en, måste man gå hem och tvätta sig.”

Implicit kausalitet förekommer också, t.ex:

Det går egentligen inte att tala om *ett* kastsystem – det finns flera. Det som gäller i städer gäller inte i byar och det som gäller i en viss stad eller by gäller inte i en annan.

Här skulle, till exempel, den kausala konjunktionen *eftersom* förtydliga sambandet. Exempel som dessa gör att texten blir mer avancerad. Läsaren måste dra egna slutsatser och kunna se sambanden, trots att de inte är

uttryckta explicit. Texten är ändå tydlig, och ofta behövs inte några förtydligande konnektiver för att läsaren ska förstå sambandet. Men den implicita kausaliteten gör texten mer avancerad, och det krävs mer av läsaren för att förstå den.

6. Jämförelse

Här följer en redogörelse för hur de tre böckerna förhåller sig till varandra när det gäller *röst*, *kauslighet* och *läsbarhetsindex*.

Inom variabeln röst har de tre delarna *activity*, *orality* och *connectivity* jämförts. Som mått på texternas *activity*, har andelen dynamiska verb, andelen passiver och bestämda pronomen undersökts. Som mått på *orality*, har andelen substantiv, substantivistiska sammansättningar och svåra ord undersökts. Avslutningsvis när det gäller röst har som mått på *connectivity* förekomsten av: direkt tilltal, utrop, frågor, berättar-jag och värderande ord undersökts.

När det gäller kausalitet har jag jämfört förekomsten av, dels explicit kausalitet, dvs. när orsak – verkan är uttryckt med konnektiver eller adverb, dels implicit kausalitet, d.v.s. när kausaliteten inte uttrycks med någon konnektiv utan förstås av kontexten.

Jämförelse har också gjorts när det gäller texternas läsbarhetsindex (LIX) för att se huruvida det finns någon progression i läsbarheten mellan de olika texterna.

6.1. Röst – Activity

Av tabell 1 framgår att boken *Upptäck religion* för år 4–6 har högst andel dynamiska verb, och lägst andel passiver, vilket gör att den boken har högst grad *activity*. När det gäller *SO-S Religion*, för år 6–9 och *Religion & sammanhang*, för gymnasiet, är dessa två mer lika varandra. Den förra har 24,5% dynamiska verb vilket är mindre än gymnasieboken som har 31% dynamiska verb. Det som gör att de båda böckerna är ganska likvärdiga i sin grad av dynamiskhet är att *Religion & sammanhang* har nästan dubbelt så stor andel passiver. Passiverna har också oftare oklart subjekt i *Religion & sammanhang* vilket gör den mer avancerad och mindre dynamisk.

När det gäller pronomen, är har *Upptäck religion* lägst andel bestämda pronomen, vilket är anmärkningsvärt i och med att denna text har högst activity i övrigt.

Tabell 1: Andel dynamiska verb, passiver och bestämda pronomen i de tre undersökta texterna.

	<i>Upptäck Religion</i> (4-6)	<i>SO-S Religion</i> (6-9)	<i>Religion & Sammanhang</i> (gy)
Dynamiska verb	35 %	24,5 %	31 %
Passiver	5,8 %	7,5 %	13,5 %
Bestämda pron.	43 %	75 %	68 %

6.2. Röst – Orality

För att få ett mätbart instrument för orality har jag som sagt (se 4.1.2.) räknat, å ena sidan den procentuella andelen substantiv, vilket ger en uppfattning om texternas informationstäthet, å andra sidan procentuella andelen sammansatta substantiv i respektive text. Jag har också undersökt förekomsten av svåra ord samt om de förklaras i de olika texterna.

Av tabell 2 kan utläsas att det finns en progression i informationstätheten. *Upptäck religion* har lägst andel substantiv och *Religion & sammanhang* har högst. Även när det gäller sammansatta ord har *Religion & sammanhang* den högsta andelen. Läroboken för gymnasieskolan är mest avancerad och har lägst grad av orality, även om skillnaden mellan den och läroboken för högstadiet inte är särskilt stor.

När det gäller svåra ord som inte tillhör elevernas vardagsspråk handlar det i alla tre böcker om ämnesspecifika ord, de vill säga ord som är specifika för hinduismen. Dessa ord är i alla tre böckerna markerade med kursiv-, eller fet stil och förklarade både i texten och vid sidan av texten.

Tabell 2: Andel substantiv och sammansatta substantiv i de tre undersökta texterna.

	<i>Upptäck Religion</i> (4-6)	<i>SO-S Religion</i> (6-9)	<i>Religion & Sammanhang</i> (gy)
Substantiv	21 %	23 %	26,5 %
Sammansatta subst.	0,7 %	3 %	4 %
Förklarade ord	8 st	4 st	7 st

6.3. Röst – Connectivity

Graden av connectivity, det vill säga närheten till läsaren, varierar. Av tabell 3 kan utläsas att lägst grad av connectivity har *Upptäck religion* (4–6), där det enda inslaget av närhet till läsaren är *vi* som används endast 1 gång. Något bättre är *Religion & sammanhang* (gy), där direkt tilltal används 1 gång och frågor används 1 gång. *SO-S Religion* (6–9), däremot hade betydligt högre grad av connectivity då direkt tilltal, t.ex: *vi* används vid 6 tillfällen i texten och frågor ställs till läsaren 3 gånger. Varken utrop eller värderande ord förekom i texterna, därför har dessa variabler uteslutits i tabellen.

Tabell 3: Antal direkta tilltal och frågor i de tre undersökta texterna.

	<i>Upptäck Religion</i> (4-6)	<i>SO-S Religion</i> (6-9)	<i>Religion & Sammanhang</i> (gy)
Direkt tilltal	1 st	6 st	1 st
Frågor	0 st	3 st	1 st

6.4. Kausalitet

Kausaliteten i texterna uttrycks både explicit och implicit. Av tabell 4 kan utläsas att texten i *Upptäck religion* ligger lägst både när det gäller explicit kausalitet och implicit kausalitet. Texten radar upp fakta mer än förklarar orsaker. Mest explicit kausalitet har *SO-S Religion* där kausala konnektiver förekommer 14 gånger. Och mest implicit kausalitet har texten för gymnasieskolan, *Religion & sammanhang*, vilket gör den mest avancerad när det gäller kausalitet.

Tabell 4: Kausalitet uttryckt explicit och implicit i de tre undersökta texterna.

	<i>Upptäck Religion</i> (4-6)	<i>SO-S Religion</i> (6-9)	<i>Religion & Sammanhang</i> (gy)
Explicit kausalitet	6 ggr	14 ggr	8 ggr
Implicit kausalitet	2 ggr	2 ggr	5 ggr

6.5. Läsbarhetsindex (LIX)

När man mäter läsbarheten i dessa tre texter, med hjälp av Björnssons LIX-modell, finns en klar progression efter ålder. Texten för år 4-6 har LIX 27 vilket motsvarar mycket lättlästa texter, barnböcker. År 6-9 har LIX 33 som motsvarar lättlästa böcker, skönlitteratur. Och slutligen texten för gymnasiet har LIX 39 vilket ligger på gränsen mellan lättläst och medelsvår text. Här kan tydligt ses att texten blir svårare i takt med att eleverna blir äldre.

6.6. Sammanfattande jämförelse

Sammanfattningsvis kan det inbördes förhållandet mellan texterna, när det gäller graden röst, kausalitet och läsbarhetsindex, utläsas i tabell 5. Graderingen är 1 till 3, där 1 är lägst och 3 är högst.

Tabell 5: Sammanfattning.

Text	Röst			Kausalitet		LIX
	<i>Activity</i>	<i>Orality</i>	<i>Connectivity</i>	<i>Explicit</i>	<i>Implicit</i>	
<i>Upptäck Religion (4-6)</i>	3	3	1	1	1	27
<i>SO-S Religion (6-9)</i>	2	2	3	3	2	33
<i>Religion & Sammanhang (gy)</i>	1	1	2	2	3	39

7. Diskussion

Läroböcker skrivs för att användas i undervisning i skolan eller i någon annan form av utbildning. De är utformade och skrivna på en mängd olika sätt som passar olika lärare och olika elever. Utformandet av texten i läroboken är viktigt då texten ska möta många typer av människor, med olika bakgrund och olika förutsättningar. Det är inte många texter som har en så stor, och varierad, läsekrets som lärobokstexter har. Alla i Sverige har skolplikt, vilket också medför att alla som växer upp i detta land, mer eller mindre, kommer i kontakt med lärobokstexter. Att lärobokstexten är pedagogisk är mycket viktigt. Vad som menas med en pedagogisk text definierar Selander så här: ”ett material som har framställts och strukturerats med syftet att användas i en utbildning.” (Selander 1988:96f).

Texten i en lärobok har till uppgift att leda elever in i och genom ett ämne, att skapa intresse och engagemang hos dem samt att förmedla kunskap och insikt för att förbereda dem för livet utanför skolan. Både Reichenbergs studie och Ransgarts studie visar att elever förstår en text bättre när den är skriven med röst och med påtaglig kausalitet. Reichenberg studie gjordes på högstadiееlever och Ransgarts på mellanstadiееlever.

När jag inledde denna undersökning förväntade jag mig att det skulle vara mest röst och att kausaliteten skulle vara mest explicit i läroboken för de yngre åldrarna, och att både röst och explicit kausalitet skulle avta i böckerna för de äldre åldrarna och att det då skulle vara minst röst och minst explicit kausalitet i texten för gymnasiet. När man ser till den del av undersökningen som gällde röst i texten så stämmer hypotesen väl när det gäller activity och orality. Dessa båda variabler förekommer mest i boken för år 4–6 och minst i boken för gymnasiet, även om skillnaden mellan gymnasieboken och boken för år 6–9, är ganska liten. *Upptäck religion*, som är skriven för år 4–6, har flest andel dynamiska verb, få ämnesspecifika ord samt få sammansatta ord. Detta gör att texten är lättläst och tydlig, vilket är viktigt för att eleverna ska förstå och hänga med i

texten. Eftersom gymnasieelever förväntas ha kommit längre i sin läsförståelse och förväntas ha läst mer är det inte konstigt att gymnasietexten har lägst grad av activity och orality, eftersom det gör texten svårare att läsa. Strömquist menar att läroboken verkar som förebild, för eleverna, när det gäller skriftspråket, och då är det viktigt att språket inte bara är lättläst utan att det också presenterar, och hjälper eleverna i deras språkutveckling, till ett mer avancerat språk. (Strömquist 1995:7ff). Även Melander påpekar att det språkliga är viktigt i läroböcker eftersom de är förebilder för elevernas eget språk. Det är därför också viktigt att undersöka hur språket i läroböckerna ser ut (Melander 2003:134).

När det gäller connectivity har texten för år 4–6 lägst grad av connectivity och texten för år 6–9 har högst. Vad detta beror på är svårt att svara på. Det kan tyckas att det vore mest naturligt att de lägsta åldrarna behöver mest kontakt med författaren för att förstå texten, mer än äldre elever. Det kan ha med utrymmesskäl att göra. Texten i *SO-S Religion* är längre och mer utförlig, utan att för den skull egentligen ta upp mer fakta. Det kan då behövas frågor och tilltal i texten för att hålla elevernas intresse uppe. Varför det inte behövs på samma sätt för de yngsta och för de äldsta kan eventuellt bero på att de yngsta har en mer närvarande lärare. Texten läses kanske mer tillsammans med läraren och då behövs inte på samma sätt en interagerande författare. Och varför det inte behövs någon närvarande författare för de äldsta kan bero på att dessa elever har uppnått en annan kunskapsnivå som gör att de kan ta till sig texten utan att en närvarande författare leder dem genom texten. Behovet av connectivity kan ha att göra med de förkunskaper läsaren har i ämnet. En läsare som för första gången ska komma i kontakt med ett ämne kan ha ett större behov av den hjälp som direkta tilltal eller frågor kan utgöra, medan en läsare som har förkunskaper i ämnet eventuellt kan uppleva tilltal som onödigt eller till och med störande. Att då den text där eleverna får ta del av ämnet för första gången har minst connectivity är något märkligt. Det skulle eventuellt kunna ha att göra med att läraren, som tidigare nämnts, är mer närvarande och att eleverna inte läser texten själva på samma sätt som senare. Att ämnet inte behandlas så ingående första gången utan att det snarare är som ett smakprov på vad som kommer att behandlas senare, högre upp i skolan. Det är intressant att jämföra detta resultat med resultatet Olsson (2007) fick i sin studie av röst och kausalitet i NO-böcker. Böckerna i den studien riktar sig till skolår 4–6, precis som *Upptäck religion*, men i motsats till *Upptäck religion* har alla fyra böckerna i Olssons studie hög grad av

connectivity. Om detta har med ämnets karaktär att göra eller bara med de enskilda författarnas sätt att skriva kan jag inte svara på utan får lämna det till en annan undersökning.

När det gäller kausaliteten föreställde jag mig att den skulle vara mest explicit för de yngre, för att tydliggöra orsakssambanden, och mer implicit för de äldre, eftersom dessa lättare förstår orsakssambanden utan att de uttrycks explicit. Det stämde emellertid inte i denna undersökning. Den text som har minst explicit kausalitet är texten för de yngsta. Men det gör inte att den har hög implicit kausalitet, tvärtom, den texten har också minst implicit kausalitet vilket tyder på att det inte förklaras särskilt mycket orsakssamband överhuvudtaget. Texten förmedlar fakta utan att egentligen svara på några varför-frågor. De andra två texterna har både mer explicit och mer implicit kausalitet. Mest implicit har texten för gymnasieelever, vilket också gör att den texten är mest avancerad. Och mest explicit kausalitet har texten för år 6–9, vilket tyder på att den texten tar upp orsakssambanden, mer än texten för de yngre eleverna, och förklarar dem tydligare. Reichenberg menar att i en lärobokstext måste det finnas en blandning av explicit och implicit kausalitet; det måste vara en balans. Det kan inte bara finnas explicit kausalitet, då skulle texten bli tråkig och ibland rentav löjlig. Men texten får heller inte vara för snårig med implicit kausalitet, för då kan läsaren få svårt att hänga med (Reichenberg 2000:86). Engagemanget och intresset skulle antagligen svikta om alla orsakssamband i en text var explicit uttryckta, eftersom explicit kausalitet inte kräver lika mycket av läsaren som implicit kausalitet gör.

Jag tycker överlag att dessa tre böcker är bra förebilder för elevernas eget skriftspråk. Det finns en progression i svårighetsgraden när det gäller både dynamiskhet och informationstäthet samtidigt som språket utmanar läsaren genom lite mer avancerade ämnesspecifika ord, så att eleven kan utvecklas i sitt eget språk. Även LIX-värdet visar på en progression i läsbarheten. Vid något tillfälle används dock *för att* på ett talspråkligt sätt. *För att* är en final konjunktion som uttrycker avsikt, men den används ibland i betydelsen *därför att* som är en kausal konjunktion. Detta gör att man kan ha synpunkter på om dessa böcker faktiskt är bra förebilder när det gäller skriftspråket.

Det finns en ökad svårighetsgrad när det gäller hur orsakssamband presenteras, vilket är utvecklande både när det gäller elevens eget skriftspråk och när det gäller att kunna förstå mer avancerad text. Ämnet religion handlar mycket om att förstå andra människor och kulturer och

därigenom minska främlingskap mellan människor. Jag tror därför att det vore bra om orsakssambanden i religionsböcker skulle få ta större plats eftersom dessa svarar på den ofta förekommande, och intressanta, frågan varför? Men det berör ju innehållet i texten, snarare än språket, och tas därför inte upp i denna studie.

Elever påverkas av de texter som de möter (Melander 1995:37). Detta gäller förstås inte bara skönlitterära böcker, som eleverna kanske ofta får hjälp av läraren att välja så att det ska passa i svårighetsgrad, utan det gäller förstås också de texter som eleverna möter i läroböcker. Att texten där är viktig är självklart, men att välja ut läroböcker som ska passa perfekt till varje enskild elev är förstås omöjligt för läraren, både av praktiska och ekonomiska skäl. I både Lpo94 och Lpf94 står att "[u]ndervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (Skolverket: Lpo94:4, Lpf94:4). Hur detta ska gå till när det gäller läroböcker är en gåta, men om man ser till Reichenbergs och Ransgarts studier, bör valet i vilket fall som helst falla på en bok som innehåller röst och kausalitet eftersom det borde gynna nästan alla elever.

Material- och litteraturförteckning

Material

- Ring, Börge och Berlin, Ingrid, 2004. *SO-Serien Religion Ämnesbok*. Stockholm: Liber AB. S. 273–279.
- Ring, Börge och Johansson, Daniel 2008. *Upptäck Religion* Stockholm: Liber AB. S. 108–111.
- Ring, Börge 2001. *Religion & sammanhang*. Stockholm: Liber AB. S. 182–185.

Litteratur

- Björnsson, Carl-Hugo 1968, *Läsbarhet*. Stockholm: Liber AB.
- Danielson, Sylvia 1975. *Läroboksspråk*. (Acta Universitatis Umensis) Umeå
- Ekvall, Ulla 1995. Läroboken – begriplig och intressant?. I: Strömquist, Siv (red.), *Läroboksspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren. S. 47–76.
- Hellspång, Lennart & Ledin, Per 1997, *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline 1993. *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Melander, Björn 1995. Läsebokssvenska, bruksprosa och begreppslighet. I: Strömquist, Siv (red.), *Läroboksspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren. S. 12–46.
- Melander, Björn 2003. Läroboksspråket – en flintskallig primadonna? I: Selander, Staffan (red.), *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Melin, Lars 1995. Grafisk pyttipanna. I: Strömquist, Siv (red.), *Läroboksspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren. S. 77–123.
- Olsson, Erica 2007. *Läsbarhet hos läroböcker i NO*. Examensarbete vid Kalmar Högskola. Kalmar

- Ransgart, Martin 2003. *Begriplighet och engagemang i lärobokstext – en undersökning av läsförståelse hos mellanstadieelever*. Stockholms universitet. Stockholm.
- Reichenberg, Monica 2000. *Röst och kausalitet i lärobokstexter*. (Acta Universitatis Gothoburgensis) Göteborg
- Reichenberg, Monica 2006. Röst och kausalitet i läroböcker. I: *Textvård: att läsa, skriva och bedöma texter*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Selander, Staffan 1988. Skolbokskunskap och pedagogisk textanalys. I: *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken*. Stockholm: Allmänna förlaget. S. 95–109.
- Teleman, Ulf & Wieselgren, Anne Marie 1980. *ABC i stilistik*. Lund: Liber läromedel.

Internet

- Liber AB. <http://www.liber.se/wps/portal/soek?searchitem=47-08068>. Hämtat 2008-11-12
- Läsbarhetsindex. <http://lix.se/>. Hämtat 2008-11-14
- Skolverket 2006. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>. Hämtat 2008-11-20
- Skolverket 2006. *Läroplan för de frivilliga skolformerna – Lpf94*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>. Hämtat 2008-11-20