

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

"Jag kan inte köra idag. Min dotter är sjuk"

En jämförande studie av läsbarhet i två sfi-läromedel

Anneli L. Mattsson

Specialarbete, 15 hp  
Svenska som andraspråk  
Vt 2010  
Handledare: Claes Ohlsson

## Sammandrag

Att en lärobokstext som är avsedd för skolan har hög läsbarhet anses nog av många som en självklarhet, speciellt de texter som är ämnade för dem som inte har svenska som modersmål. De måste ju både lära sig det svenska språket och ta till sig informationen i texten!

Men är det då självklart att så är fallet?

Syftet med denna studie är att undersöka och jämföra sex texter från två olika sfi-läromedel ur ett läsbarhetsperspektiv.

De tre frågor som är avsikten att besvara i denna studie är om texterna har hög grad av läsbarhet enligt aktuell forskning, och om de skiljer sig åt ur ett läsbarhetsperspektiv och i så fall vilka de huvudsakliga dragen är som skiljer dem åt, och till sist vilken roll layouten spelar i fråga om läsbarhet. Med aktuell forskning åsyftas forskning presenterad i denna studie, alltifrån Carl-Hugo Björnsöns (1968) beräkning av läsbarhetsindex (LIX) som fortfarande är aktuell, till Anders Björkvalls (2009) presentation av layout. Det material som används är *SFI-boken* och *Mål 2*. Faktorer som undersöks i texterna är de lexikaliska och grammatiska textfaktorerna LIX- och OVIX-värde och meningsbyggnad, samt texthelhetsfaktorerna explicit kausalitet, textbindning, röst och layout. Då grad av röst i texterna undersöks, används de engelska termerna *activity*, *orality* och *connectivity* som Monica Reichenberg (2000) tar upp i sin avhandling "Röst och kausalitet i lärobokstexter".

Resultatet av studien visar att texterna från *SFI-boken* inte har så hög grad av läsbarhet då det gäller den lexikaliska textfaktorn OVIX-värde, och texthelhetsfaktorerna textbindning och explicit kausalitet. Däremot då det gäller röst och layout är läsbarheten högre. Beträffande texterna från *Mål 2* har de hög grad av läsbarhet då det gäller de lexikaliska och grammatiska textfaktorerna, och även texthelhetsfaktorerna explicit kausalitet, textbindning, activity och orality. Då det gäller connectivity och layout blir emellertid läsbarheten lägre. Studien visar även att layouten har betydelse för läsbarheten. Den ger texten struktur, gör den tillgänglig för läsaren och väcker intresse.

Studiens omfattning är för liten för att grundligt täcka in alla läsbarhetsfaktorer som är beforskade. Dock bör denna studie ge en inblick i ämnet.

Nyckelord: läsbarhet, sfi-läromedel, röst, kausalitet, layout

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och forskningsfrågor .....	1
3. Tidigare forskning.....	2
4. Material .....	4
4.1 Urval.....	4
5. Metod.....	5
5.1 Lexikaliska textfaktorer.....	5
5.1.2 LIX .....	5
5.1.3 OVIX.....	6
5.1.4 Meningsbyggnad .....	7
5.2 Texthelhetsfaktorer.....	7
5.2.1 Kausalitet.....	7
5.2.2 Textbindning .....	7
5.2.3 Röst.....	9
5.2.4 Layout.....	9
6. Resultat .....	10
6.1 Lexikaliska textfaktorer i SFI-boken .....	10
6.1.1 LIX- och OVIX-värde samt meningsbyggnad.....	10
6.2 Texthelhetsfaktorer i SFI-boken .....	11
6.2.1 Textbindning .....	11
6.2.2 Explicit kausalitet.....	13
6.2.3 Röst.....	14
6.2.4 Layout.....	16
6.3 Lexikaliska textfaktorer i <i>Mål 2</i> .....	17
6.3.1 LIX- och OVIX-värde samt meningsbyggnad.....	17
6.4 Texthelhetsfaktorer i <i>Mål 2</i> .....	18
6.4.1 Textbindning .....	18
6.4.2 Explicit kausalitet.....	19
6.4.3 Röst.....	19
6.4.4 Layout.....	21
6.5 Jämförelse.....	22
6.5.1 Lexikaliska textfaktorer i SFI-boken och i <i>Mål 2</i> .....	22
6.5.2 Texthelhetsfaktorer i SFI-boken och <i>Mål 2</i> .....	23
6.5.3 Sammanfattning av jämförelse.....	25
7. Diskussion .....	25
Litteraturförteckning .....	28
Källförteckning.....	29

## Tabellförteckning

Tabell 1. Tolkning av LIX-värden enligt Björnsons tabell 1968.....	6
Tabell 2. Antal huvudsatser och bisatser i text 1-3.....	11
Tabell 3. Konnektiver i text 1-3.....	12
Tabell 4. Antal verb och dynamiska respektive statiska verb i text 1-3.....	14
Tabell 5. Antal ord och substantiv samt informationstäthet i text 1-3.....	14
Tabell 6. Förekomst av variablerna författarjag/direkt tilltal, frågor och utrop i text 1-3.....	15
Tabell 7. Antal huvudsatser och bisatser i text 4-6.....	17
Tabell 8. Konnektiver i text 4-6.....	18
Tabell 9. Antal verb och dynamiska respektive statiska verb i text 4-6.....	20
Tabell 10. Antal ord och substantiv samt informationstäthet i text 4-6.....	20
Tabell 11. Förekomst av variablerna författarjag/direkt tilltal, frågor och utrop i text 4-6.....	21
Tabell 12. LIX- och OVIX-värde samt genomsnittlig meningslängd i text 1-6.	23
Tabell 13. Antal gånger explicit kausalitet uttrycks i text 1-6.....	23
Tabell 14. Konnektivbindningar i text 1-6.....	24
Tabell 15. Förekomst av variablerna författarjag/direkt tilltal, frågor och utrop i text 1-6.....	24

## 1. Inledning

I höstas lyssnade jag till en föreläsning av Monica Reichenberg som handlade om andraspråkselevs svårigheter att följa med i undervisningen i skolan. Svårigheterna låg enligt Reichenberg inte hos eleverna, utan i läromedlen de använde. I sin iver att skapa lättillgängliga texter hade läromedelsförfattarna kortat ner dem så att de blivit svåra att förstå (Lundberg & Reichenberg 2008:44).

Denna föreläsning väckte ett intresse hos mig att undersöka läsbarheten i olika läromedelstexter.

Undervisningen i dagens skola är till stor del beroende av texter av olika slag. Därför är det viktigt att läsbarheten i texterna är anpassad till den målgrupp de är tänkta för. Har texterna hög läsbarhet innebär det att eleverna får en större chans att förstå det de läser och på så vis inhämta kunskap.

Jag har stött på ett flertal olika sfi-material under min utbildning och många gånger förundrats över läromedelsförfattarnas val, eller snarare komposition av texter, just med tanke på läsbarhet. Det som varit slående är att både det som Reichenberg kallar röst och kausalitet (Reichenberg 2000:53–55, 81-86; Reichenberg 2005:48) saknats i hög grad. Meningarna har varit mycket korta och rytmen i läsningen har därför uteblivit. I sfi-klasser möter man många gånger elever som inte är vana vid att få information via text, en del elever har kort skolbakgrund eller ingen alls. Det är heller inte ovanligt att de inte kan läsa så bra på sitt eget språk. För att de ska kunna närma sig språket och få en positiv läsupplevelse är det därför mycket angeläget att de texter de möter i början av sin utbildning är anpassade till dem och deras behov och har en hög läsbarhet.

Min uppfattning är att lärare många gånger väljer material utifrån hur ”fräsch” layouten ser ut och om ämnena verkar intressanta. Visst spelar layouten roll och ämnenas aktualitet likaså, men har materialet låg läsbarhet i sin helhet når man ändå inte ända fram, eleverna finner texterna svåra och lyckas inte nå framgång i sina studier. Det är därför också av stor betydelse att både lärare och läromedelsförfattare får kunskap om vilka faktorer som främjar läsbarhet och därmed gynnar elevernas språkutveckling. Jag hoppas med denna undersökning att kunna ge en inblick i ämnet.

## 2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna uppsats är att undersöka och jämföra sex texter från två olika läromedel ur ett läsbarhetsperspektiv. De läromedel jag har valt att använda för min undersökning är *Mål 2* och *SFI-boken* kurs B och C.

I min undersökning kommer jag att utgå från följande frågor:

- Har texterna hög läsbarhet i enlighet med aktuell läsbarhetsforskningen?
- Skiljer sig texterna från de båda läromedlen åt ur ett läsbarhetsperspektiv, och i så fall vilka är de huvudsakliga drag som skiljer dem åt?
- Vilken roll spelar layouten i fråga om läsbarhet?

### 3. Tidigare forskning

Den moderna läsbarhetsforskningen började i USA på 1920-talet. Anledningen till att den började just där och då är att elevsammansättningen i highschool började förändras. Elever vars föräldrar saknade akademisk bakgrund började dyka upp, och det befarades att dessa ungdomar skulle ha svårigheter att förstå språket i läromedlen. Därför började objektiva mått och läsbarhetsformler att konstrueras så att läroböcker kunde väljas och skrivas för att passa alla elever. Den tidiga forskningen koncentrerade sig på att mäta ordförrådet, hur många ord i texten som var ovanliga, respektive vanliga, och hur långa orden var o.s.v. Meningslängd studerades också senare, t.ex. hur många bisatser och huvudsatser som fanns i texten (Lundberg & Reichenberg 2008: 38; Reichenberg 2000:32).

En av de läsbarhetsformler som konstruerades under 20-talet och framåt är ”Reading Ease”. Den konstruerades av Rudolf Fleisch 1948 och kom att bli den mest använda och tillförlitliga läsbarhetsformeln. Den mäter läsbarhet med hjälp av ordlängd (mätt i stavelser) och meningslängd (mätt i ord) (Lundberg & Reichenberg 2008:39).

Den mest kända läsbarhetsformeln i Sverige är LIX (läsbarhetsindex) se 5.1.2, och den konstruerades av Carl-Hugo Björnson (1968). Björnson utvecklade den när han skulle studera språket i skolböcker, och kom fram till att andel långa ord och meningslängd var de mest användbara läsbarhetsfaktorerna (Lundberg & Reichenberg 2008:39).

En begränsning hos tidiga läsbarhetsformler är att de endast mäter läsbarhet på meningsnivå. Det fick till följd att läroboksförfattare undvek ovanliga, långa ord och bröt upp meningar (Lundberg & Reichenberg 2008:44).

Vid millennieskiftet dök en ny läsbarhetsformel upp. Den heter ATOS (Advantage TASA Open Standard) och har fått stor genomslagskraft både i USA och i andra engelsktalande länder. Den togs fram för att hjälpa elever, lärare och bibliotekarier att välja bok på rätt nivå för eleven. Denna formel mäter läsbarhet i hela böcker, och tar hänsyn till antal ord per mening, ordens svårighetsgrad och stavelser per ord. Den tar även hänsyn till om det är en skönlitterär bok eller en faktabok (Lundberg & Reichenberg 2008:47–49).

En brist hos alla läsbarhetsformler är enligt Lundberg & Reichenberg (2008) att de inte tar hänsyn till att olika ämnesspecifika texter ställer olika krav på läsaren. De utgår endast ifrån hur texterna ser ut, och tar heller inte hänsyn till

den enskilde läsarens förutsättningar såsom mognad i förhållande till textinnehåll, förkunskaper om ämnet o.s.v.

År 1973 publicerades en undersökning i Sverige där Christer Platzack granskat språkliga faktorer inverkan på läsbarheten i en text. Han kom bl.a. fram till att då det gäller meningslängd är det viktigt att meningar inte förkortas rakt av för att göra dem mer lättlästa, eftersom de då ofta blir uppstyckade och istället svårlästa, mycket beroende på språkrytmen (Platzack 1973:112; Reichenberg 2008:45). En delundersökning han gjorde visade att en text med en genomsnittlig längd på ca 13 ord är mer lättläst än en text med genomsnittlig längd under 9 ord (Platzack 1973:111–117).

Monica Reichenberg presenterade år 2000 en undersökning där hon studerat röst och kausalitet i lärobokstexter. Hon arbetade om några lärobokstexter, gav dem röst och kausalitet och jämförde därefter läsbarheten. När hon beskriver variabeln röst menar hon att om en text har röst distanserar den sig inte så kraftigt från läsaren utan talar istället direkt till honom/henne. Hon använder sig av de engelska termerna *activity*, *orality* och *connectivity* (Reichenberg har valt att inte översätta dessa ord till svenska eftersom det är svårt att hitta motsvarande heltäckande ord) för att beskriva hur det tar sig uttryck, där *activity* innebär att författaren gör texten mer dynamisk genom att använda verb som betecknar konkreta handlingar. *Orality* innebär att språket i texten formas av talet, och innehåller vanliga ord och uttryck för elevens vardagsvärld. Den innehåller även inslag av dialog. *Connectivity* innebär att närhet skapas mellan läsaren och texten genom att textförfattaren t.ex. vänder sig direkt till läsaren och drar slutsatser om samband mellan händelser och de inblandades känslomässiga reaktioner på dem. Att författaren tydligt presenterar ett författarjag är också signifikativt för att en text har röst enligt Reichenberg. En typ av närhet är också frågor och utrop i texten. Det ger ett samspel mellan läsaren och texten som liknar muntlighet (Reichenberg 2000:53–54).

Då Reichenberg talar om kausalitet menar hon att det är ett vitt begrepp och inte heller entydigt. Hon definierar det som ett begrepp där all form av orsak och verkan, även syfte inryms. Kausalitet är ofta ett resultat av textbindning och den uttrycks vanligast implicit, men kan även uttryckas explicit (Reichenberg 2000:82). Reichenberg menar att det kausala sambandet ofta tillför meningsfullt innehåll till texten och är avgörande både för sammanhang och för förståelse. Trots fördelarna med många kausala samband saknas de liksom explicita kausala satskonnekteror ofta i lärobokstexter (Melin 1995:121).

Definitionen av läsbarhet har historiskt sett ändrats från att handla om ytspråkliga faktorer såsom LIX-värde, till att mer handla om att se på hela texter utifrån ett läsbarhetsperspektiv, där faktorer som textbindning, röst, kausalitet och även layout inkluderas. Reichenberg (2000) tittar i sin undersökning på de flesta av dessa faktorer, och de kommer även att utgöra grunden för min undersökning.

## 4. Material

Jag har använt mig av två läroböcker ur två olika läromedel för min undersökning. Den ena heter *Mål 2* och är utgiven av förlaget Natur och Kultur år 2007. Författarna är Anette Althén, Kerstin Ballardini, Sune Stjärnlöf och Åke Viberg. *Mål 2* är en fristående fortsättning på *Mål 1* som är en nybörjarkurs i svenska som andraspråk för ungdomar och vuxna. *Mål 2* är enligt förlaget avsett för studieväg 2, kurs B och C.

Innehållet i läroboken är uppbyggt kring en berättelse om familjen Åberg och deras grannar. Varje kapitel inleds med 3-5 foton som på olika sätt anknyter till vad kapitlet handlar om. För övrigt är bilderna i boken tecknade. Varje kapitel innehåller 4 texter, varav en är en dialog och en är faktatext. De andra är berättande texter. Det finns också i varje kapitel ett grammatikavsnitt, skrivövningar, samtalsövningar och ett avsnitt med nya ord efter varje enskild text. Kapitlen handlar om olika teman, t.ex. traditioner, naturen, sport, bostäder och arbete. Längst bak i boken finns en minigrammatik.

Den andra boken heter *SFI-boken* och är skriven av Fredrik Harstad och Jenny Hostetter. Den är utgiven på Gleerups förlag år 2009. *SFI-boken* är ett nybörjarmaterial i svenska för B- och C-kursen på studieväg 2, och innehållet är uppbyggt kring teman ur vardagslivet med autentiska intervjuer. Enligt förlaget är det ett studiematerial för vuxna om vuxna. Varje kapitel i boken innehåller 3-5 texter med foton av de personer texten handlar om samt språkruta, ordlista, samtalsövningar, och skrivövningar. Boken är rikt illustrerad med bilder och symboler till varje moment. Alla bilder och symboler är fotografier. Inga tecknade bilder förekommer. I de senare kapitlen i boken finns faktarutor som anknyter till det kapitlet handlar om, ibland i form av statistik och diagram.

Båda läromedelspaketen innehåller lärobok med cd, övningsbok, lärarhandledning med cd och en webblesurs.

### 4.1 Urval

Jag har gjort ett subjektivt urval, och jag har valt att undersöka och jämföra dessa läromedelstexter därför att de funnits olika länge på marknaden (*Mål 2* sedan 2001 och *SFI-boken* sedan 2009).

En annan anledning till att jag valt just dessa två läromedel är att en lärare jag träffat på under min utbildning valde att lämna *Mål 2*-boken till förmån för *SFI-boken* därför att hon var trött på *Mål 2* och *SFI-boken* såg fräschare ut. Tanken föddes då att undersöka graden av läsbarhet i respektive läromedel. En tredje anledning att jag valt dessa läromedel är att de används mycket och kommer från två väletablerade förlag i branschen.



Ur dessa två läromedel har jag sedan valt ut tre texter vardera. Text 1 och 4 (se bilaga 1 och 4) presenteras tidigt i respektive lärobok och de utgör representativa exempel på berättande texter. Vidare är text 2 (se bilaga 2) ett ytterligare exempel på en berättande text. Den presenteras senare i *SFI-boken* och förmedlar känslor och egna ställningstaganden i högre grad än text 1. Text 5 (se bilaga 5) däremot är en faktatext ur *Mål 2* som beskriver hur man söker jobb på ett för läroboken mycket representativt sätt. Anledningen till att jag inte valde en av faktatexterna ur *SFI-boken* är att de enbart bestod av statistik och diagram, och således inte kunde undersökas med de faktorer jag använder mig av i denna studie. Jag har också valt två texter innehållande dialoger av olika slag, text 3 och 6 (se bilaga 3 och 6). Även de är representativa för respektive läromedel med tanke på dialogernas presentation.

## 5. Metod

I min undersökning kommer jag att titta på och kommentera dels lexikaliska textfaktorer som LIX (läsbarhetsindex), OVIX (ordvariationsindex) och meningsbyggnad, dels texthelhetsfaktorer såsom explicit kausalitet, textbindning, röst och layout. För att se om det finns likheter/skillnader i de olika läromedlen kommer jag att undersöka varje läromedel för sig för att sedan göra en jämförelse. Här nedan presenterar jag de metodverktyg jag använder.

### 5.1 Lexikaliska textfaktorer

#### 5.1.2 LIX

Jag kommer i min undersökning att undersöka texternas LIX-värden. En faktor som då påverkar läsbarheten är meningens längd. Enligt Reichenberg krävs omväxlande långa och korta meningar för att en text också ska få rytm (Lundberg & Reichenberg 2008: 45).

När ett LIX-värde ska räknas ut, räknas först den genomsnittliga meningenslängden ut. Därefter delas antalet långa ord med fler än sex bokstäver med antalet ord i hela texten. Resultatet blir den genomsnittliga andelen långa ord. Multipliceras därefter resultatet med 100 ger det procenttalet långa ord. För att sedan få LIX-värdet adderas den genomsnittliga andelen långa ord med den genomsnittliga meningenslängden (Lundberg & Reichenberg 2008:41).

Denna läsbarhetsformel har använts mycket, men inte fått stå oemotsagd. Kritik har riktats mot formeln för att den inte tar hänsyn till olika faktorer som påverkar läsbarheten t.ex. tempus, avstånd mellan subjekt och predikat och också språkrytm (Lundberg & Reichenberg 2008:39–40; Reichenberg 2000:106). För att LIX ska fungera på ett tillfredsställande sätt måste en

färdigskriven text mätas, och inte enbart enstaka meningar. Det stämmer också väl överens med Björnsons syfte med formeln. Ett högt LIX-värde anses känneteckna en svårläst text, och ett lågt värde anses som en lättläst text (Lundberg & Reichenberg 2008:40–41), se Björnssons tolkning tabell 1.

*Tabell 1. Tolkning av LIX-värden enligt Björnsons tabell 1968*

Lixvärde	Textens svårighetsgrad
<30	Mycket lättläst, barnböcker
30-40	Lättläst, skönlitteratur, populärtidningar
40-50	Medelsvår, normal tidningstext
50-60	Svår, normalt värde för officiella texter
> 60	Mycket svår, byråkratsvenska

Från: Reichenberg 2000:107

Att jag ändå kommer att titta på LIX-värdet i min undersökning beror på att den enligt Reichenberg (2000:106–107) fungerar bra som indikator på i vilken grad en text är läsbar, och det är också enligt henne en fördel att använda flera analysmetoder om man vill få en så fullödig bild som möjligt av svårighetsgraden av en text.

### **5.1.3 OVIX**

En annan faktor som är intressant att undersöka i samband med LIX, och som jag kommer att titta på i min undersökning är ordvariation, d.v.s. hur många okända ord det finns i en text. Texten blir svårare ju större ordvariation det är. Förhållandet mellan löpord (det antal ord som finns i texten) och lexikonord (de antal olika ord som finns i texten) uttrycks som en kvot som inte är beständig, utan den förändras med textens längd. Det går dock inte att se hur stor ordvariationen det är i en text enbart genom att titta på förhållandet mellan lexikonord och löpord. Det är då bättre att använda sig av OVIX (ordvariationsindex) om texter av olika längd ska jämföras. OVIX räknas ut med en ganska komplicerad formel som bl.a. baseras på logaritmer av det totala antalet ord och antalet olika ord och är inte så känsligt för textlängd. Ett högt OVIX-värde betyder att texten är ordrik och har en varierad stil, eftersom det antal ord som förekommer endast en gång i texten är högt. Som jämförelse kan nämnas att en text avsedd för högstadiet bör innehålla ett OVIX-värde kring 65 enligt Melin (1995:121). Är då ett lågt OVIX-värde alltid positivt? Nej, det behöver det inte vara. Används samma ord för mycket kan texten upplevas som tråkig eftersom innehållet inte varierar (Lundberg & Reichenberg 2008:42–43).

### 5.1.4 Meningsbyggnad

Ytterligare en faktor som påverkar läsbarheten och som jag kommer att undersöka är om det finns bisatser i texten och var de i så fall är placerade.

I Reichenbergs undersökning där hon arbetade om lärobokstexter placerade hon bisatser efter huvudsatsen för att undvika vänstertyngd (se nedan) som är försvårande för läsbarheten. Är bisatserna temporala har hon däremot valt att ställa dem framför huvudsatsen eftersom det i talspråk är vanligt att göra så. Hon anser att konstruktioner förekommande i talspråk knappast är läsförsvårande (Reichenberg 2005:51).

När det gäller meningsbyggnad kommer jag också att undersöka var det finita verbet är placerat i huvudsatsen. Är det finita verbet placerat tidigt i satsen med mest information efteråt kallas meningen för högertung. Är det finita verbet däremot placerat senare i satsen med mycket information innan kallas meningen för vänstertung (Hellspong & Ledin 1997:77). Ur läsbarhetssynpunkt är vänstertunga meningar mindre läsbara eftersom läsaren för att få en funktionell betydelse där måste tolka fler ord innan den kommer fram till predikatet (Platzack 1973:93).

## 5.2 Texthelhetsfaktorer

### 5.2.1 Kausalitet

Kausalitet uttrycks oftast implicit, men den kan också uttryckas explicit genom konnektiver såsom *därför*, *eftersom*, *därför att*, *för*, *för att*, *så*, *så att* och *om* (Reichenberg 2000:82–85). Jag kommer i min undersökning att ta reda på i vilken utsträckning explicit kausalitet är förekommande därför att den är avgörande både för sammanhang och för förståelse.

### 5.2.2 Textbindning

Jag kommer i min undersökning att titta på tre typer av textbindning som har betydelse ur läsbarhetssynpunkt när det gäller explicit kausalitet: *referensbindning*, *tematisk bindning* och *konnektivbindning* (Hellspong & Ledin 1997:81–90).

*Referensbindningen* är viktigt ur läsbarhetssynpunkt eftersom den ger en röd tråd i texten för läsaren. Lösa trådar däremot är svårare att följa samtidigt som det blir förvirrande för läsaren med en mängd information som inte följs upp (Nyström 2001:83–84). Ledefamiljer består av olika huvudformer och följande tre kommer jag att ta upp: identitet, delidentitet och association. Med dessa tre grupper skapas ledefamiljer i en text, som bildas av referenter bundna till varandra (för vidare studier om identitet, se Hellspong & Ledin 1997:82).

När det gäller *tematisk bindning* är det en angelägen faktor ur läsbarhetssynvinkel, eftersom det är svårt att förstå en text om nya ämnen dyker upp hux flux utan någon tidigare introduktion. Jag kommer att undersöka huruvida texterna innehåller temaupprepning och temaprogession. Är det täta temaupprepningar i en text, kan det göra texten statisk, medan temaprogession (en menings rema blir nästa menings tema) medverkar till att texten blir mer dynamisk (Nyström 2001:88–90). Tema är det man utgår ifrån och *tar* om i en mening eller sats. Remat däremot är det man *tar om*, när vi får reda på något nytt om temat i föregående mening. En grundläggande princip vid kommunikation är att texten eller samtalet börjar med känd information och går till okänd information. Denna princip kallas för tema-remapricipen (Hellspong & Ledin 1997:84–85; Nyström 2001:86–88).

*Konnektivbindning* kan vara implicit uttryckt, d.v.s. att sambandet är underförstått. Den kan också vara explicit, d.v.s. ett orsakförhållande t.ex. *därför* kan sättas ut för att visa hur de olika satserna ska förstås i samband med varandra (Nyström 2001:100). Markeras sambandet med en konnektiv blir det lättare för läsaren att förstå sambandet mellan satserna (Nyström 2001:100; Hellspong & Ledin 1997:88–89).

Jag kommer i min undersökning att titta på de fyra huvudgrupperna av konnektivbindning: additiv, temporal, adversativ och kausal konnektiv (Nyström 2001:100–102; Hellspong & Ledin 1997:88). Dessa grupper har i sin tur undergrupper som jag inte kommer att ta upp eftersom det inte är aktuellt för min undersökning.

Additiv konnektion är mycket vanlig och exempel på additiva konnektiver är *och*, *dessutom*, *samt*, *även* och *också*. Den alternativa konnektionen *eller* är också vanlig. Temporal konnektion handlar om tid och är vanlig i berättelser där handlingen förs framåt med hjälp av tid. Exempel på vanliga konnektiver är *sedan*, *sen*, *innan*, *när*, *då* och *under tiden*. Adversativ konnektion rör sig om motsats och vanliga adversativa konnektiver är *men* och *dock*. Kausal konnektion handlar om orsakssamband och vanliga konnektiver är *eftersom*, *därför*, *om* och *så att* (Nyström 2001:101–102; Hellspong & Ledin 1997:88).

En ytterligare faktor genom vilken en text kan bindas samman är inferens, d.v.s. att läsaren läser mellan raderna (Nyström 2001:47). Precis allt i en text kan inte förklaras. Det skulle bli outhärdligt att läsa. Blir det däremot för få sammanhang som förklaras för läsaren kan det bli svårt att inferera, speciellt om läsaren inte har en förkunskap som krävs om textens miljö och budskap. Lundberg & Reichenberg ger ett exempel på detta: ”Sara var bjuden på kalas. Hon undrade om Elin skulle gilla en TinTin-bok. Hon skakade på spargrisen. Den gav inte ett ljud ifrån sig” (Lundberg & Reichenberg 2008:30). Har läsaren av denna text inte en förförståelse av den kultur som handlar om att gå på kalas, spara pengar i en spargris för att köpa present, kan det bli svårigheter att tolka texten. I det här fallet är det inte språket och läsfärdigheten som är problemet, utan det är en fråga om kulturkompetens (Lundberg & Reichenberg 2008:31).

### 5.2.3 Röst

Att ge en text "röst" vid textkonstruktion, är ett sätt att öka läsbarheten och närma sig läsaren och tala direkt till honom/henne. I sin studie där Reichenberg (2000) undersökte röst och kausalitet i läroboksspråk, använde hon sig av begreppen *activity*, *orality* och *connectivity* för att ta reda på detta. För att undersöka graden av röst i lärobokstexterna kommer också jag att använda mig av ovan nämnda termer (Reichenberg 2000: 54).

*Activity* innebär att texten innehåller dynamiska verb som betecknar konkreta handlingar (t.ex. *springa*, *tala* och *resa*) till skillnad från statiska verb som betecknar tillstånd (t.ex. *ha*, *var* och *bo*). *Activity* innebär också att texten skrivs i aktiv form, har fullständiga meningar, korta fundament och att löst sammansatta partikelverb används istället för fast sammansatta o.s.v. (Reichenberg 2000:54; Hellspong & Ledin 1997:69).

Liksom Melin (1995:100) och Reichenberg (2000:74) har mätt informationstäthet i en text genom att dividera antalet substantiv med textens antal ord, kommer jag också att ta reda på detta i min undersökning för att på så vis få reda på grad av *orality*. Som jämförelse kan nämnas att Melin (1995:121) anser att informationstätheten i en text avsedd för högstadiet bör ligga på drygt 20 %. Substantiv är de mest informationstunga orden, och är det mycket substantiv i en text kan man räkna med att den är informationstät (Reichenberg 2005:47; Melander 2003:136). Enligt Reichenberg ska en text med röst inte innehålla många svåra ord (Reichenberg 2000:90). Det är dock inte självklart hur ett svårt ord ska definieras. *Connectivity* innebär att textförfattaren försöker skapa närhet till läsaren. Det kan ske genom att texten vänder sig direkt till läsaren, och att slutsatser där dras om sambandet mellan händelser och de inblandades känslomässiga reaktioner på dessa. Det kan också ske genom att ett tydligt författarjag eller direkt tilltal presenteras i texten, t.ex. "När du söker lägenhet bör du tänka på att...". Också frågor och utrop i texten ger närhet till läsaren. Detta samspel som åstadkommes mellan läsaren och texten genom tilltal, frågor och utrop ger enligt Reichenberg (2000:54) texten en form av muntlighet. Jag kommer i min undersökning att titta på förekomsten av tydligt författarjag/direkt tilltal samt frågor och utrop för att ta reda på graden av *connectivity*.

### 5.2.4 Layout

För att undersöka layoutens betydelse för läsbarhet kommer jag i min undersökning att ta upp några betydelseskapande faktorer, dels när det gäller bilder, dels när det gäller typografi.

Då det gäller bilder kommer jag att titta på hur de är tagna och vilket perspektiv de har, eftersom det enligt Björkvall (2009) är viktigt med mänskliga blickar och deras riktning. Hur fotot är taget ger signaler om visuell maktfördelning. Exempelvis ger ett foto med fågelperspektiv betraktarmakt, d.v.s. makt åt den som ser på bilden från den position som bilden erbjuder. Är fotot taget med ett öga-mot-öga-perspektiv signalerar det maktbalans, betraktaren och den/de avbildade är jämlikar. Vid grodperspektiv ges signaler om makt till den avbildade. Den som ser på bilden ser upp på den avbildade. Avbildas något eller någon framifrån ger det en hög grad av engagemang med dem eller det som avbildas. Däremot är bilder tagna bakifrån ”exkluderande” och ”oengagerade”. Avbildas människor från sidan presenteras de snarast som om de inte är en del av betraktarens värld. En vanlig närbild på en person visar huvudet och axlarna eller delar av dem. När bilden beskärs på detta vis gör det att distansen kopplas till ett personligt samtal, d.v.s. den avbildade syns lika mycket som när man står nära varandra i en samtalssituation (Björkvall 2009:41, 52-54).

Då det gäller text kommer jag att titta på marginaler och typsnitt. LL-förlaget (LL-förlaget 2010) menar att rak högermarginal försvårar läsningen. Däremot medför en sättning med ojämn högerkant jämna ordmellanrum vilket underlättar för läsaren. Ytterligare något som underlättar för läsaren är rak vänstermarginal. I lättlästa (LL) texter skrivs en mening/rad eller en logisk del av en mening, och nästa rad fortsätter med nästa logiska led. Melin menar att för en ovan läsare kan ett frasanpassat radfall, att påbörja en ny rad där det känns naturligt och alltid efter punkt, vara till hjälp (Melin 2010).

Enligt Centrum för lättlästs rekommendationer (Centrum för lättläst 2010) för lättlästa texter är det också viktigt med luftig layout och bra mellanrum mellan raderna. När det gäller typsnitt är antikvastilar (med seriffer eller ”klackar”, små tvärstreck på de långa strecken) att föredra, därför att läsaren är mest van att se det i tidningar och böcker (Hallberg 2010). Men den grafiska formen är dock inte allt, det kan enligt Melin (2000) finnas en risk att grafisk komplexitet får ersätta textbindande element.

## 6. Resultat

Resultatdelen är indelad i två delar. Först analyseras och kommenteras texterna i de två olika läromedlen var för sig utifrån rubrikerna *lexikaliska och grammatiska textfaktorer* och *texthelhetsfaktorer* i respektive lärobok. Därefter presenteras en jämförande analys.

### 6.1 Lexikaliska textfaktorer i SFI-boken

#### 6.1.1 LIX- och OVIX-värde samt meningsbyggnad

Lixvärdet i texterna 1-3 ligger mellan 15 och 21 med ett medelvärde på 17,6. Det är enligt Björnssons tolkning mycket lättlästa texter, jämförbart med barnböcker (se tabell 1). Den genomsnittliga meningslängden rör sig mellan 3,83 och 5,84, där det förra är resultatet för text 3 som är en dialog.

När det gäller OVIX-värdet skiljer det sig inte mycket åt i text 1-3, medelvärdet ligger på 52,6 och det motsvarar knappt det värde en text avsedd för högstadiet bör ha (Melin 1995:121). Sammantaget är text 1-3 lättlästa enligt LIX-värdet. De är enligt OVIX-värdet något svårare eftersom det är många ord som bara återkommer en gång. Den låga genomsnittslängden på meningarna minskar också läsbarheten.

Texterna i *SFI-boken* innehåller mestadels huvudsatser. Av tabell 2 framgår att text 2 och 3 dock innehåller fem bisatser vardera. Alla bisatser är placerade efter huvudsats, även de fyra temporala som återfinns i text 2 på rad 1,10 och 30 samt i text 3 rad 34. I text 2 rad 31 t.ex. står det så här: ”Och hon blir paff när hon får vatten i ögonen!” Den temporala bisatsen skulle utan att försvåra läsbarheten ha kunnat placeras framför huvudsatsen så att meningen blir enligt följande: ”När hon får vatten i ögonen blir hon paff!”. Meningen hade även med denna konstruktion passat i satsen. Reichenberg menar att eftersom det är vanligt att placera den temporala bisatsen först i talspråk blir det inte läsförsvårande. Denna princip gäller även de tre andra temporala bisatserna.

Tabell 2. Antal huvudsatser och bisatser i text 1-3

	Huvudsatser	Bisatser
Text 1	20	-
Text 2	31	5
Text 3	44	5

Alla texter är även övervägande högertunga. Dessa resultat innebär att samtliga texter från *SFI-boken* har hög läsbarhet då det gäller meningsbyggnad enligt Reichenberg.

## 6.2 Texthelhetsfaktorer i SFI-boken

### 6.2.1 Textbindning

I texterna från *SFI-boken* finns det tydliga ledfamiljer, dock är text 1 ett undantag. Här är personen Kenny en slags ledfamilj som inte är riktigt tydlig eftersom det enda sambandsled som förekommer är *jag*. Texten kan sedan delas in i många små ledfamiljer med ca en till tre sambandsled, t.ex. ledfamilj *lägenheten* med sambandsled *två*, *40 kvadrat* och *en trappa upp*.

I text 2 och 3 är ledfamiljerna tydligare. I text 2 finns *Jag, Ylva* och familjen *Debray* som ledfamiljer. Här förekommer både identitet och delidentitet ett flertal gånger. Likaså i text 3 finns det flera tydliga ledfamiljer med både identitet och delidentitet.

Då det gäller tematisk bindning är den klart dominerande bindningstypen temaupprepning i alla texter från *SFI-boken*. Det innebär enligt Nyström att texterna kan uppfattas som statiska. Som exempel kan nämnas tre meningar ur text 1:

Jag heter Ludovic Debray.  
Jag har nyss blivit pappa.  
Min dotter heter Ylva.

För att göra texten mer dynamisk kan en temaprogression införas och meningen kan då utformas så här istället:

Jag heter Ludovic Debray och har nyss fått en *dotter*.  
*Hon* heter Ylva.

Konnektivbindningarna i text 1-3 visas i tabell 3:

Tabell 3. Konnektiver i text 1-3

	Additiva	Temporala	Kausala	Adversativ
Text 1	-	-	-	-
Text 2	-	1 (då) 2 (när)	-	2 (men)
Text 3	-	2 (när)	1 (om)	-

Av tabell 3 framgår att det i texterna förekommer mycket få konnektiver, i text 1 inte en enda, och i text 2 och 3 fem respektive tre stycken. I text 1 rad 20 förekommer ett *och*, men det binder inte ihop två satser varför det inte räknas som en konnektiv. Att det är så få konnektiver kan innebära enligt Nyström (2001) att det blir svårare för läsaren att förstå sambandet mellan satserna. I text 1 står följande på rad 2 och 3: ”Jag heter Kenny Fredholm. Jag är lärare och rektor”. För att bättre förstå sambandet skulle den additiva konnektiven *och* kunna infogas mellan meningarna så att det blir som följer: ”Jag heter Kenny Fredholm *och* jag är lärare och rektor”. Vidare skulle en adversativ konnektiv kunna införas på rad 16 och 17. Där står det så här: ”Jag kommer från Nödinge i västra Sverige. Jag flyttade till Stockholm för tre år sedan”. Meningarna skulle kunna presenteras så här istället: ”Jag kommer från Nödinge i västra Sverige, *men* jag flyttade och Stockholm för tre år sedan”. En kausal konnektiv kan också införas och fortsättningen (se text 1, rad 16-19) skulle då kunna bli: ”Jag bor här [i Stockholm] *därför att* jag vill bo i en stad med mycket folk”.



Sammanfattningsvis kan konstateras att då det gäller ledfamiljer överlag är texterna inte helt tydliga, och när det gäller den tematiska bindningen skulle texterna vinna på att innehålla mer temaproggression för att inte uppfattas som statiska. Slutligen när det gäller konnektivbindningar lämnar det en del övrigt att önska eftersom de är så få, och på grund av det blir det svårare för läsaren att förstå sambandet mellan satserna.

### 6.2.2 *Explicit kausalitet*

Explicit kausalitet uttrycks endast en gång i text 1-3, i text 3 rad 29 står det: ”Jag undrar *om* jag kan jobba hos er igen”. Resten av orsakssambanden är med andra ord implicita. I text 2 står det t.ex. så här:

Min sambo är hemma med Ylva.  
Men jag är väldigt sömnig på jobbet.  
Ylva bestämmer att dagen börjar klockan fem.

Här måste läsaren inferera och själv fundera ut varför *jag är väldigt sömnig på jobbet*. Orsakssambandet skulle också kunna formuleras så här:

Min sambo är hemma med Ylva.  
Ylva bestämmer att dagen börjar klockan fem, *därför* är jag väldigt sömnig på jobbet.

Genom att sätta ut de explicita kausalitetsmarkörerna *därför* i texterna, blir sammanhanget tydligare för läsaren.

I text 1 står det på rad 17-19:

Jag flyttade till Stockholm för tre år sedan.  
Jag trivs bra.  
Jag vill bo i en stor stad med mycket folk.

Också här kan en explicit kausalitetsmarkör användas för att sammanhanget ska bli tydligare för läsaren. Meningarna skulle då kunna se ut så här:

*Eftersom* jag vill bo i en stor stad med mycket folk, flyttade jag till Stockholm för tre år sedan.  
Jag trivs bra.

I text 3 står det så här på rad 12:

– Jag kan inte köra idag. Min dotter är sjuk.

Här är sammanhanget återigen implicit uttryckt. För att sammanhanget skulle bli ännu mer tydligt för läsaren skulle det kunna uttryckas så här:

– Jag kan inte köra idag *eftersom* min dotter är sjuk.

I detta sammanhang då det gäller explicit kausalitet uttrycks det en gång i texterna från *SFI-boken*, vilket innebär att det försvårar läsbarheten eftersom det kausala sambandet är avgörande för både sammanhang och förståelse av texten enligt Reichenberg.

### 6.2.3 Röst

När det gäller huruvida texterna från *SFI-boken* är präglade av activity framgår av tabell 4 att dynamiska verb utgör ca en tredjedel av antalet verb i texten, i medeltal. Exempel på dynamiska verb är: ”Hon *sprattlar* och *plaskar* i badkaret” text 2, rad 30. Statiska verb som *är*, *har*, *kan* och *blir* är vanliga i text 1-3.

Tabell 4. Antal verb och dynamiska respektive statiska verb i text 1-3

	Antal verb	Dynamiska verb (i %)	Statiska verb (i %)
Text 1	24	8 (33)	16 (66)
Text 2	46	18 (39)	28 (61)
Text 3	62	16 (25)	46 (74)

Samtliga texter berättas i aktiv form. De har övervägande korta fundament, och också övervägande fullständiga satser. Undantag är utrop och hälsningsfraser. Då det förekommer sammansatta verb är de löst sammansatta t.ex. *tycker om* och *klä på* från text 2 rad 29 och 27. Sammantaget innebär detta att graden av activity kan betraktas som hög.

För att mäta informationstätheten i texten har antalet substantiv dividerats med antal ord i texten. I tabell 5 syns att text 1 har högst grad av informationstäthet medan text 3 har lägst. I medeltal är graden av informationstäthet 19 % vilket knappt motsvarar informationstätheten i en text avsedd för högstadiet, se 5.2.3. Detta innebär att informationstätheten inte är så hög vilket också gör texterna mer resonerande och informationsgläsa.

Tabell 5. Antal ord och substantiv samt informationstäthet i text 1-3

	Antal ord	Substantiv	Informationstäthet (i %)
Text 1	107	26	24
Text 2	172	32	19
Text 3	268	35	13

När det gäller graden av connectivity i text 1-3 går det att utläsa av tabell 6 att samtliga texter har ett tydligt författarjag som skapar närhet till läsaren. I t.ex. text 1 rad 13-15 står det:

Jag sitter ofta på café med mina vänner.  
Jag tycker mycket om att äta ute.  
Jag tycker om indisk mat och thai-mat.

I text 2 och 3 förekommer även utrop, t.ex. text 2, rad 11:

Tänk! Bebisen i magen var ute!

I text 3 finns även ett flertal frågor i dialogen, exempelvis på rad 22:

När kommer du då? Hinner du hit innan lunch?

*Tabell 6. Förekomst av variablerna författarjag/direkt tilltal, frågor och utrop i text 1-3*

	Författarjag (Fj)/ Direkt tilltal (Dj)	Frågor	Utrop
Text 1	Fj	-	-
Text 2	Fj	-	1
Text 3	Fj	12	10

När det gäller resultat av röst i texterna är graden av activity, orality och connectivity hög, eftersom andelen dynamiska verb i texterna är relativt hög, och eftersom informationstätheten inte är så hög. Närhet är också skapad i samtliga texter genom ett tydligt författarjag samt utrop och frågor i två av texterna. Detta märks bl. a. i följande meningar från text 1 som alla innehåller dynamiska verb, ett tydligt författarjag och som heller inte är alltför informationstäta:

Jag arbetar fem dagar i veckan.  
Jag flyttade till Stockholm för tre år sedan.  
Jag går på gym eller springer.

Följande meningar från text 2 och 3 visar detsamma:

Jag byter blöja på Ylva.  
Jag badar henne.

Hon sprattlar och plaskar i badkaret.

Jag sommarjobbade hos er förra året och trivdes väldigt bra.  
Jag arbetar för Taxi-Kurir.

#### 6.2.4 Layout

Varje bild i text 1-3 är en vanlig närbild. Då det är människor avbildade är fotona tagna rakt framifrån med de avbildades blick rätt mot kameran. Av figur 1 framgår t.ex. att Kenny Fredholm från text 1 är fotograferad i närbild med blicken mot kameran vilket uppmanar till kommunikation med läsaren. Det är ett öga-mot-öga -perspektiv som signalerar maktbalans.



*Figur 1. Kenny Fredholm, bild från text 1*

Alla tre texter har luftig layout, d.v.s. i dessa fall att nytt stycke markeras med blankrad istället för indrag vilket gör texten överblickbar på ett helt annat sätt. Texterna har alla rak vänstermarginal och ojämn högermarginal vilket också bidrar till att göra texten åskådlig. Texterna har frasanpassat radfall vilket innebär att det är ny rad för varje mening eller logiskt tankeled, t.ex. i följande meningar från text 2:

Ylva är glad, arg och bestämd.  
Hon tycker inte om att ligga i barnvagnen.  
Hon vill titta på folk!

Jag fick en chock när Ylva föddes.

Typsnittet som är använt i *SFI-boken* heter Whitney Pro och är utan seriffer (Gleerups Utbildning AB, e-postkorrespondens 10-04-22).

Resultatet av layouten är att val av kameravinkel, marginaler och mellanrum i texterna jag undersökt befrämjar läsbarheten. Valet av typsnitt kan troligen dra ner läsbarheten något eftersom det inte är så vanligt förekommande för övrigt i böcker och tidningar.

### 6.3 Lexikaliska textfaktorer i *Mål 2*

#### 6.3.1 LIX- och OVIX-värde samt meningsbyggnad

LIX-värdet i texterna från *Mål 2* rör sig mellan 19 och 28. Medeltalet är 21, vilket är lågt enligt Björnsons tolkning, se tabell 1. OVIX-värdet är relativt jämt i text 4 – 6 och medeltalet är 45 vilket ligger långt under det värde som en text anpassad till högstadiet bör ha enligt Melin (1995:121). Den genomsnittliga meningslängden på texterna rör sig mellan 5,22 och 14,88. Text 6 har det lägre talet vilket beror på att det är en dialog. Medeltalet är här 10 vilket innebär att de enligt Platzack är mer lättlästa än texter med en genomsnittlig meningslängd på under 9 ord, se kapitel 3.

Sammantaget är både LIX- och OVIX-värdet för texterna från *Mål 2* lågt, och den genomsnittliga meningslängden hög vilket underlättar för läsbarheten.

Av tabell 7 framgår att alla texter i *Mål 2* innehåller bisatser. Text fem innehåller flest och text 6 innehåller färst. Bisatserna är placerade både före och efter huvudsats i text 4 och 5, och i text 6 endast efter. I text 4 och 5 finns en temporal bisats vardera som är placerad före huvudsatsen, se följande exempel: ”När han är ledig vill han vara ute i naturen och han är glad att Emil gärna följer med och fiskar” (text 4), och ”När du ska söka jobb börjar du med att fundera på vad du kan och vad du vill jobba med” (text 5). Som jag tidigare nämnt liknar det talspråk enligt Reichenberg, och är därmed inte läsförsvårande.

Tabell 7. Antal huvudsatser och bisatser i text 4-6

	Huvudsatser	Bisatser
Text 4	28	8
Text 5	17	19
Text 6	38	5

Samtliga texter är övervägande högertunga. Faktatexten nummer 5 är uteslutande högertung medan dialogen i text 6 innehåller några vänstertunga meningar t.ex. rad 21: ”Ja, det är ju mycket mindre än vad vi betalar i dag”, och rad 14-15: ”Och er lägenhet, hur stor är den?” I de fall där bisatser är placerade före huvudsatsen upplevs de inte som vänstertunga. Detta medför att texterna sammantaget i *Mål 2* kan sägas ha hög läsbarhet då det gäller meningsbyggnad.

## 6.4 Texthelhetsfaktorer i *Mål 2*

### 6.4.1 Textbindning

Referensbindningen i text 4-6 är tydlig med explicit framställda ledfamiljer, identitet och delidentitet. I text 4 finns t.ex. *familjen Åberg* som en tydlig ledfamilj med alla familjemedlemmar som sambandsled, och även tid är en ledfamilj där flera sambandsled återfinns, t.ex. *sju år, arton år* och *ett år*. I text 5 är *jobb* en tydlig ledfamilj och i text 6 är *lägenhet* den tydligaste ledfamiljen.

Då det gäller tematisk bindning återfinns både temaupprepning t.ex. ”Klara är sex år. Hon är ganska lik Jonas. Klara...” och temaprogession i texterna. I text 4 och 5 är det övervägande temaupprepning, medan det i text 6 är övervägande temaprogession, t.ex. ”... och jag ringer om lägenheten. Är den ledig?”. En fördel med temaprogession är att texten kan uppfattas som dynamisk, att temaprogessionen visar handlingen, och en fördel med temaupprepning är att läsaren verkligen får möjlighet att komma ihåg och föras tillbaka till temat. Eftersom det växlar mellan temaupprepning och temaprogession i alla texter kan det sägas att risken inte är så stor att de kommer att uppfattas som statiska enligt Nyström, se 5.2.2.

Konnektivbindningen i text 4-6 ser ut enligt följande:

Tabell 8. Konnektiver i text 4-6

	Additiva	Temporala	Kausala	Adversativa
Text 4	4 (och)	1 (när)	1 (eftersom) 1 (därför)	-
Text 5	4 (och) 1 (eller)	2 (när)	4 (om) 1 (så) 1 (för att)	-
Text 6	2 (och)	2 (då) 1 (när)	1 (om) 1 (så att)	-

Av tabell 8 framgår att alla texter i *Mål 2* har både additiva, temporala och kausala konnektiver. Att texterna innehåller så många konnektiver medför att det blir lättare för läsaren att koppla ihop olika satser och på så vis förstå bl.a. orsakssamband bättre, se följande exempel från text 4:

Emil gillar musik *och* han är också intresserad av att fiska.  
Jonas och Emil åker ofta ut och fiskar *när* Jonas är ledig.

Följande meningar från text 5 respektive 6 visar på detsamma:

Du måste förstås först fråga *om* du får använda dem som referenser.  
Ni kan komma i morgon eftermiddag *om* ni vill.

I och med att satserna kopplas ihop med konnektiver ökar också meningslängden, vilket också är positivt för läsbarheten, se kapitel 3.

Sammanfattningsvis har text 4-6 hög grad av både referensbindning, tematisk bindning och konnektivbindning.

#### **6.4.2 Explicit kausalitet**

I text 4-6 är åtskilliga explicita kausalitetsmarkörer utsatta. I text 4, rad 16 står det så här: ”Eftersom hon sitter stilla på jobbet vill hon röra sig mycket på fritiden”. Här är det den kausala konnektiven *eftersom* som anger sambandet till varför *hon* [Ellen] *vill röra sig mycket*. Text 4 innehåller ytterligare en kausalitetsmarkör *därför*, och text 5 innehåller sex stycken. Ett exempel från text 5 är rad 21-22, där *för att* visar orsakssamband:

Du ska också ange referenser, alltså namn och telefonnummer till personer som arbetsgivaren kan kontakta *för att* få upplysningar om dig.

Text 6 innehåller vidare två kausalitetsmarkörer, exempelvis på rad 18-19 där en presenteras:

Vi vill ha en billig bostad *så att* vi har råd att resa.

Att texterna uttrycker explicit kausalitet innebär att det underlättar för läsaren att förstå både orsak och verkan, och läsbarheten blir därmed hög i detta avseende.

#### **6.4.3 Röst**

I de undersökta texterna ur *Mål 2* utgör de dynamiska verben ca en tredjedel (33 %) av antalet verb i texten, i medeltal. I tabell 9 syns att text 5 innehåller flest dynamiska verb i procent och text 6 innehåller lägst antal dynamiska verb i procent. Ett exempel på en mening där dynamiska verb ingår är hämtat från text 4: ”Därför *går* hon till ett gym och *tränar* minst två gånger i veckan.” De statiska verben är ofta hjälpverb t.ex. *kan*, *ska*, *vilja* och *måste*. Också statiska verb som *är* och *har* är mycket vanligt förekommande i texterna.

Tabell 9. Antal verb och dynamiska respektive statiska verb i text 4-6

	Antal verb	Dynamiska verb (i %)	Statiske verb (i %)
Text 4	55	21(38)	34(62)
Text 5	60	25 (42)	35(58)
Text 6	54	10 (19)	44(81)

Samtliga texter har övervägande korta fundament och de är skrivna i aktiv form och har även övervägande fullständiga sats. Varje text innehåller dock en ofullständig sats, text 4 rad 35 *Gärna med fisk*, text 5 rad 1 *Att söka jobb* och text 6 rad 23 *Sju trappor upp*. Text 6 innehåller även utrop och hälsningsfraser. Då det förekommer sammansatta partikelverb är de löst sammansatta, t.ex. *tycker om* text 4 och 5, och *följer med*, text 4. Sammanfattningsvis kan konstateras att graden av activity är hög.

Då det gäller grad av orality framgår det av tabell 10 att text 4 har högst grad av informationstäthet i procent och text 5 har lägst grad. I medeltal är informationstätheten 18 %. Det motsvarar knappt informationstätheten i en text avsedd för högstadiet. Informationstätheten i text 4-6 är inte så hög vilket gör texten mer resonerande och informationsglä.

Tabell 10. Antal ord och substantiv samt informationstäthet i text 4-6

	Antal ord	Substantiv	Informationstäthet (i %)
Text 4	241	57	24
Text 5	238	36	15
Text 6	240	39	16

I fråga om connectivity saknar samtliga texter ett författarjag, vilket framgår av tabell 11. Text 5, som är en faktatext, innehåller däremot ett tydligt direkt tilltal i form av *du*. *Du* nämns inte mindre än 26 gånger i texten. I samma text finns också 3 frågor medan det i text 6 finns 12 frågor och 3 utrop. De sistnämnda frågorna ingår alla i dialogen.



Tabell 11. Förekomst av variablerna författarjag/direkt tilltal, frågor och utrop i text 4-6

	Författarjag (Fj)/ Direkt tilltal (Dj)	Frågor	Utrop
Text 4	-	-	-
Text 5	Dt	3	-
Text 6		12	3

När det gäller röst i texterna är graden av activity och orality sammantaget hög, medan graden av connectivity är lägre eftersom det i text 4 och 6 saknas både direkt tilltal och ett tydligt författarjag.

#### 6.4.4 Layout

Av texterna 4-6 är text 4 den enda som innehåller bilder överhuvudtaget, och de är tecknade (se bilaga 4). Av sammanhanget att döma avbildas olika medlemmar ur familjen Åberg. Figur 2 är representativ för alla bilder i text 4, och av den framgår att människorna är avbildade på långt håll och från sidan, vilket enligt Björkvall (2009) innebär att människorna presenteras som om de inte är en del av betraktarens värld.



Figur 2. Bild från text 4

Text 4 och 5 har luftig layout med mellanrum mellan styckena, medan text 6 inte erbjuder något mellanrum alls i dialogen (se bilaga 4-6). Vänstermarginalen är rak i text 4 och 6. I text 5 är den ojämn på ett ställe, nämligen rad 21: "Du ska

också ange referenser...”. Samtliga texter har dock ojämn högermarginal vilket ger jämna ordmellanrum, och således underlättar läsningen.

Dessa texter har inte frasanpassat radfall, utan meningar och logiska tankeled spänner ofta över två rader, t.ex. i text 4, rad 2-4 :

Familjen Åberg bor på Granvägen 4. Ellen och Jonas har varit gifta i sju år och har ett barn tillsammans. Det är en dotter som heter Klara. Ellen har också en son, Emil, som bor med dem.

Typsnitten som är använda i *Mål 2* heter Univers och Janson (Länk Grafisk Form & Illustration, e-postkorrespondens 10-05-05), och de har seriffer vilket är att föredra då läsaren är mest van att se det i böcker och tidningar.

Resultatet av layout i text 4-6 är att bildvinkel, ibland avsaknad av mellanrum i texterna, en ojämn vänstermarginal och avsaknad av frasanpassat radfall medför en minskning av läsbarheten, medan val av typsnitt och ojämna högermarginaler gynnar läsbarheten.

## 6.5 Jämförelse

Här nedan följer en beskrivning hur de olika texterna står i relation till varandra när det gäller de lexikaliska textfaktorerna LIX- och OVIX-värde och texthelhetsfaktorerna explicit kausalitet, konnektivbindning, connectivity och layout. Jag har valt dessa faktorer eftersom de skiljer sig mest åt.

När det gäller LIX- och OVIX-värde tar jag även med den genomsnittliga meningslängden eftersom den är en viktig faktor vid beräkning av ovanstående värden och även en faktor som tidigare undersökts då det gäller läsbarhet, se 5.1.2.

I fråga om explicit kausalitet jämför jag förekomsten av antalet gånger orsak och verkan är angivna med kausalitetsmarkörer i texterna.

Likaså jämför jag förekomsten av additiva, temporala, kausala och adversativa konnektivbindningar i texterna.

Då det gäller grad av connectivity jämför jag hur textförfattarna närmar sig läsaren genom förekomst av direkt tilltal och berättarjag i texterna, samt även förekomst av utrop och frågor.

### 6.5.1 Lexikaliska textfaktorer i *SFI-boken* och i *Mål 2*

Av tabell 12 framgår att *SFI-bokens* texter har lägst LIX-värde i medeltal, men högst OVIX-värde. Lixvärdena skiljer sig marginellt åt, och de hamnar inom samma svårighetsgrad, mycket lättläst, barnböcker (se tabell 1). OVIX-värdet i texterna från *SFI-boken* är högre än i texterna från *Mål 2*, vilket enligt Lundberg & Reichenberg betyder att de texterna är svårare, och att de är ordrika och har en varierad stil. Det lägre OVIX-värdet i texterna från *Mål 2* kan betyda att samma

ord används för mycket och att texterna upplevs som tråkiga, men även att de är mer lättlästa. Av tabell 12 framgår även att texterna i *Mål 2* har nära nog dubbelt så lång genomsnittlig meningslängd som texterna i *SFI-boken*. Det innebär att texterna i *Mål 2* har högre läsbarhet än de i *SFI-boken* vad gäller genomsnittlig meningslängd, se kap 3.

Tabell 12. LIX- och OVIX-värde samt genomsnittlig meningslängd i text 1-6

	<i>SFI-boken</i>				<i>Mål 2</i>			
	Text 1	Text 2	Text 3	Medeltal text 1-3	Text 4	Text 5	Text 6	Medeltal text 4-6
LIX	21	17	15	17,6	19	28	16	21
OVIX	51,34	52,18	54,48	52,6	47,96	40,57	46,55	45,02
Genomsnittlig meningslängd	5,78	5,84	3,83	5,15	10,04	14,88	5,22	10,05

Sammantaget betyder denna utvärdering av de lexikaliska textfaktorerna att när det gäller LIX-värde skiljer sig de olika läromedlen inte nämnvärt åt ur läsbarhetssynvinkel. Då det gäller OVIX-värde kan det sägas att texterna från *SFI-boken* är svårare ur läsbarhetssynvinkel än de från *Mål 2*. Texterna från *SFI-boken* anses också ordrika med varierad stil. Texterna från *Mål 2* har däremot högre grad av läsbarhet med tanke på den genomsnittliga meningslängden.

### 6.5.2 Texthelhetsfaktorer i *SFI-boken* och *Mål 2*

Av tabell 13 framgår att *SFI-bokens* texter uttrycker endast en kausalitetsmarkör som explicit visar ett orsaks- och verkansammanhang, medan texterna i *Mål 2* alla innehåller flera kausalitetsmarkörer som visar detta. Läsbarheten är således högre i texterna från *Mål 2* då det gäller explicit kausalitet.

Tabell 13. Antal gånger explicit kausalitet uttrycks i text 1-6

	<i>SFI-boken</i>			<i>Mål 2</i>		
	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5	Text 6
Explicit kausalitet	-	-	1	2	6	2

När det gäller konnektivbindning framgår det av tabell 14 att samtliga texter från *Mål 2* innehåller flera konnektiver, inte minst kausala som är så viktiga för att läsaren ska förstå orsak och verkan. I texterna från *SFI-boken* saknas däremot konnektiver helt i text 1, och kausala konnektiver även i text 2.

Detta resultat medför att de tre analyserade texterna från *Mål 2* har högre läsbarhet än de från *SFI-boken* när det gäller konnektivbindning.

Tabell 14. Konnektivbindningar i text 1-6

		Additiva	Temporala	Kausala	Adversativa
<i>SFI-boken</i>	Text 1	-	-	-	-
	Text 2	-	1 (då) 1 (när)	-	2 men
	Text 3	-	2 (när)	1 (om)	-
<i>Mål 2</i>	Text 4	4 (och)	1 (när)	1 (eftersom) 1 (därför)	-
	Text 5	4 (och) 1 (eller)	2 (när)	4 (om) 1 (så) 1 (för att)	-
	Text 6	2 (och)	2 (då) 1 (när)	1 (om) 1 (så att)	-

Då det gäller connectivity framgår det av tabell 15 att samtliga texter från *SFI-boken* har ett tydligt författarjag för att närma sig läsaren. Detta saknar texterna från *Mål 2* i hög grad, då endast en text har direkt tilltal. Att text 3 och 6 har många frågor och utrop beror på att det är dialoger som återges. I övrigt är det en text från varje läromedel som innehåller fråga eller utrop.

Tabell 15. Förekomst av variablerna författarjag/direkt tilltal, frågor och utrop i text 1-6

		Författarjag (Fj)/ Direkt tilltal (Dj)	Frågor	Utrop
<i>SFI-boken</i>	Text 1	Fj	-	-
	Text 2	Fj	-	1
	Text 3	Fj	-	10
<i>Mål 2</i>	Text 4	-	-	-
	Text 5	Dt	3	-
	Text 6		12	3

Sammanfattningsvis blir resultatet att texterna från *SFI-boken* har högre grad av connectivity med tanke på författarjag/direkt tilltal. Frågor och utrop finns i motsvarande mängd hos texterna från de båda läromedlen.

Det som skiljer layouten åt i de båda läromedlen är för det första hur människor eller ting är avbildade.

I texterna från *SFI-boken* är människorna fotograferade rakt framifrån, i närbild med blicken rätt mot kameran, vilket skapar en närhet till läsaren och

inbjuder till kommunikation. Däremot är människorna i *Mål 2* avbildade från sidan, ofta på långt håll och med blicken riktad från läsaren. Det inbjuder inte läsaren till kommunikation på samma sätt som är beskrivet ovan, och människorna presenteras som om de inte vore en del av betraktarens värld.

För det andra skiljer sig typsnittet åt. I *SFI-boken* används ett typsnitt utan seriffer (Whitney Pro) och i *Mål 2* används typsnitt med seriffer (Univers och Janson). Enligt Centrum för lättläst är ett typsnitt med seriffer att föredra eftersom läsaren är van vid detta från tidningar och böcker.

För det tredje skiljer sig det frasanpassade radfallet åt. I *SFI-boken* har samtliga analyserade texter detta, medan det saknas i texterna från *Mål 2*.

Sammanfattningsvis har texterna från *SFI-boken* en layout som i högre grad främjar läsbarheten än texterna från *Mål 2* med tanke på bildvinkel och det frasanpassade radfallet. Val av typsnitt drar dock ner läsbarheten något.

### 6.5.3 Sammanfattning av jämförelse

De undersökta Texterna från *Mål 2* och från *SFI-boken* skiljer sig åt ur ett läsbarhetsperspektiv, främst då det gäller explicit kausalitet, konnektivbindningar, connectivity och layout.

Texterna från *SFI-boken* innehåller en explicit kausalitetsmarkör jämfört med texterna från *Mål 2* som innehåller tio stycken. Även då det gäller konnektivbindningar har *SFI-bokens* texter färre, sju stycken, jämfört med texterna i *Mål 2* som innehåller 27 st.

När det gäller närhet till läsaren (connectivity) saknar texterna från *Mål 2* det i hög grad, medan det är uttryckt i hög grad i texterna från *SFI-boken*.

I fråga om layout skiljer sig läromedlen åt när det gäller hur människorna är avbildade och hur texterna är utformade. I *SFI-boken* är bilderna tagna rakt framifrån och på nära håll, medan bilderna i *Mål 2* avbildar människor från sidan och på långt håll. I *SFI-boken* har samtliga texter frasanpassat radfall medan texterna från *Mål 2* saknar detta.

## 7. Diskussion

Jag har i denna studie undersökt och jämfört sex texter från två olika sfi-läromedel ur ett läsbarhetsperspektiv.

Studiens resultat pekar på att då det gäller de lexikaliska textfaktorerna OVIX-värde och meningsbyggnad har texterna från *SFI-boken* inte så hög läsbarhet om man jämför med den aktuella forskningen som redovisas i denna studie. Också när det gäller texthelhetsfaktorer som textbindning och explicit kausalitet visar studien på att läsbarheten är låg i denna bok. Jag menar att det främst är konnektivbindningar och explicita kausalitetsmarkörer som drar ner

mest på graden av läsbarhet eftersom de är så få. Detta anser jag är en följd av att författarna gjort så korta meningar. Hade de konstruerat längre meningar hade de varit tvungna att binda ihop dem på något sätt, vilket hade medfört att t.ex. konnektiver hade förekommit i högre grad. Då det gäller sakprosa och liknande texter är en lång genomsnittslängd på meningar ingen garanti för att det ska finnas konnektiver och explicit kausalitet uttryckt i texten. I detta fall däremot då det handlar om berättande texter, dialoger och faktatext avsedda för sfi-elever, anser jag att det föreligger ett samband mellan lång genomsnittslängd på meningar och hög grad av konnektiver och explicita kausalitetsmarkörer uttryckta i texten.

Är då inte konnektiver och explicit kausalitet något som presenteras längre fram i läromedlet när eleverna har lärt sig lite fler ord, kanske någon frågar sig. Vad det gäller de utvalda texterna från *SFI-boken* har studien inte kunnat påvisa någon tydlig progression i det avseendet utan de texterna har överlag få konnektivbindningar. Jag anser att varje text oavsett nivå bör ha en hög grad av läsbarhet, och för att uppnå det är konnektivbindningar en faktor som gynnar läsbarheten enligt den aktuella forskningen som presenteras i denna studie. I text 1 t.ex. kan mycket väl konnektiverna *och* och *när* infogas för att höja graden av läsbarhet något. Meningen på rad 13 i text 1 kan då exempelvis formuleras så här: ”När jag är ledig sitter jag ofta på kafé med mina vänner” istället för som det nu står: ”Jag sitter ofta på kafé med mina vänner”. Jag anser att *och* och *när* är ord som andraspråksinlärare lär sig tidigt och de kan därför tas med som konnektivbindningar.

Röst och layout däremot är texthelhetsfaktorer som främjar läsbarheten i texterna från *SFI-boken*. Det menar jag kan bero på att *SFI-boken* är ett nytt material. Under den senaste tioårsperioden då datorn blivit ett naturligt arbetsredskap för många fler har det producerats mycket fler bilder och texter än förut. Det i sin tur har inneburit att mer forskning har bedrivits inom dessa områden, och forskarna har tagit reda på hur texter ska utformas och riktas till presumtiva läsare för att nå fram. Uppenbart är att läroboksförfattarna har jobbat mycket med layout i *SFI-boken*, och lyckats väl med det ur läsbarhetssynpunkt. Layouten anser jag är ett verktyg som spelar en betydande roll i sammanhanget för att ge texterna struktur, väcka intresse och göra dem tillgängliga för läsaren. Som jag tidigare nämnt är det å ena sidan viktigt när läromedel väljs att inte fascineras av layouten i alltför hög grad, utan tränga djupare in i texterna och titta på andra texthelhetsfaktorer också, som t.ex. konnektivbindning och kausalitet. Å andra sidan menar jag att det är lika viktigt att titta på layouten som på språket och texten när läromedel väljs, så att den verkligen gynnar läsbarheten och inte motverkar en i övrigt god text.

I fråga om röst är det närheten till läsaren (connectivity) som drar ner läsbarheten i texterna från *Mål 2* eftersom texterna saknar ett tydligt författarjag eller direkt tilltal, till skillnad från texterna från *SFI-boken* som alla har det. Jag anser dock att det tydliga författarjaget i text 1 och 2 från *SFI-boken* medverkar

till att texterna blir statiska och mindre intressanta att läsa, i text 1 t.ex. nämns *jag* på 18 av 20 rader. Författarjaget är *en* faktor som jag menar bidrar till att texterna känns mindre intressanta att läsa. Jag anser att det är flera faktorer som hänger ihop. Dels handlar det om meningslängden, dels om avsaknaden av konnektiver och dels om hög grad av temaupprepning. Jag menar att läsaren mycket väl skulle uppleva närhet t.ex. i text 1 även om man tar bort hälften av författarjagets markör *jag*, och istället binder ihop meningarna på annat sätt, exempelvis som tidigare nämnts, se 6.2.1.

Läsbarhet anser jag är en av de absolut viktigaste faktorerna lärare behöver använda sig av då de väljer läromedel. Kanske presenteras grammatiken eller ämnena på ett annorlunda eller nytt sätt i ett läromedel som någon lärare funderar på att välja, men är läsbarheten då låg blir det svårt för eleverna att ta till sig innehållet. Därför menar jag att det är viktigt som lärare att ha med sig kunskap om läsbarhet i bagaget och inte stanna vid varken att titta på layouten eller endast mäta LIX-värdet på en text för att avgöra svårighetsgrad, utan som tidigare nämnts tränga djupare in i texterna när läromedel väljs. Hade t.ex. enbart LIX-värdet i dessa texter från två olika läromedel mätts i medeltal och jämförts med varandra hade ingen större skillnad kunnat påvisas. Jag hoppas med denna studie att ha väckt intresse för och kunskap om vikten att ha med läsbarhetsaspekten när läroböcker väljs.

För vidare forskning vore det intressant att se om resultatet av en empirisk undersökning där sfi-elever får läsa dessa 6 texter och svara på frågor dels rörande textinnehållet, dels hur de upplever texterna ur läsbarhetssynpunkt, stämmer överens med resultaten från denna studie.

Intressant vore också att undersöka vilka olika kriterier lärare har då de väljer läromedel. Finns läsbarhetsaspekten med över huvudtaget?

Eftersom vi överöses av bilder och informationstexter i vår vardag skulle vidare en renodlad forskning om layoutens betydelse för läsbarheten i ovan nämnda läromedel också vara av stort intresse.

## Litteraturförteckning

- Björnson, Carl-Hugo 1968. *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- Björkqvall, Anders 2009. *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Centrum för lättläst 2010. <http://www.ll-forlaget.se/?page=32>. Hämtad 2010-04-27.
- Hallberg, Åke 2010. Läsbarhet ur grafisk synvinkel. *Språka loss*.  
[http://www.sprakaloss.se/hallberg\\_laslighet.htm](http://www.sprakaloss.se/hallberg_laslighet.htm).  
Hämtad 2010-04-27.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per 1997. *Vägar genom texten*. Lund: Studentlitteratur AB.
- LL-förlaget 2010. <http://www.lattlast.se/pub/7132/LL-sprakbladet.pdf>.  
Hämtad 2010-04-27.
- Lundberg, Ingvar & Reichenberg, Monica 2008. *Vad är lättläst?* Specialpedagogiska myndigheten.
- 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. Om text och grafisk form i läroböcker. I: Strömquist, S. (red.) *Läroboksspråk*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 26). Uppsala: Hallgren & Fallgren (s 77-123).
- Melin, Lars 2000. *Språk som syns*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 31). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Melin, Lars 2010. Lättläst och layout. *Språka loss*.  
<http://www.sprakaloss.se/melinlattlastochlayout.htm>.  
Hämtad 2010-04-27.
- Nyström, Catharina 2001. *Hur hänger det ihop?* Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Platzack, Christer 1973. *Språket och läsbarheten*. Lund: CWK Gleerup Bokförlag.
- Reichenberg, Monica 2000. *Röst och kausalitet i lärobokstexter*. (Acta Universitatis Gothoburgensis) Göteborg.
- Reichenberg, Monica 2005. Röst och kausalitet i läroböcker. I: *Textvård: att läsa, skriva och bedöma texter*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag (s. 45-59).



## Källförteckning

Althén, Anette-, Ballardini, Kerstin-, Stjärnlöf, Sune & Viberg, Åke 2007. *Mål 2. Lärobok*. Stockholm: Natur och Kultur.

Gleerups Utbildning AB 2010. E-postkorrespondens med läromedelsutvecklare Jessica Jonsson.

Harstad, Fredrik & Hostetter Jenny 2009. *SFI-boken. Läs!* Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Länk Grafisk Form & Illustration 2010. E-postkorrespondens med frilansande formgivare Carina Länk.