



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Ordens betydelse i religionskunskapens ämnesspråk

Analys av vokabulär i gymnasiets lärobokstexter och styrdokumenttexter i religionskunskap utifrån frekvens och läsbarhet

Kristina Frid

Kompletterande pedagogisk utbildning



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LKXA1A/LKXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2016
Handledare: Lena Olsson
Examinator: Marie Carlson
Kod: VT16-2480-004-LKXA1G

Nyckelord: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, religionskunskap, didaktik, skolspråk, ämnesspråk, ordförråd, gymnasiet, styrdokument, läroböcker

Abstract

Målet med uppsatsen är att undersöka vilka ord som är vanliga i religionskunskapens ämnesspråk i undervisningen på gymnasiet genom att analysera de två främsta texterna som innehåller ämnesspråk - lärobokstexter och styrdokumenttexter. Detta är en del av den språkliga kartläggning som Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt menar är viktig att lärare gör innan de kan arbeta med språkstöttning inom sina ämnen. Ämnesspråket kan förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv som ett språkbruksbegrepp som kan förena språk och skola. Den systematiska funktionella lingvistik har mer specifikt språkvetenskapligt förklarat hur ämnesspråket kan analyseras genom att se till mönster och ordval. Dessa två teorier är grunden för språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och även uppsatsens undersökning. Ämnesspråket måste analyseras utifrån vilka mönster och ordval som görs för att kunna definiera det. Tidigare forskning visar på att ämnesspråket oftast är explicit, dekontextualiserat, med många ämnesspecifika ord och innehållspackat, vilket höjer kravet på läsaren. Det som dock orsakar störst problem vid läsning av ämnesspråket är läsarens dåliga ordförståelse. Forskning visar att ordförståelse är den viktigaste aspekten för läsförståelse och därmed kunskapsutveckling. Undersökningen utgår från ordförrådet i ämnesspråket utifrån de två olika texterna. Resultaten visar att lärobokstexternas och styrdokumenttexternas vokabulär skiljer sig åt, men att gemensamt är för båda texterna är att vokabulären är avancerad. Det kan ses genom en svårighetsnivåanalys i ett dataprogram som används i undersökningen. Dessutom analyseras styrdokumentstexternas påverkan på lärobokstexternas ordval. Här visar det sig att det är mycket liten påverkan.

Uppsatsens resultat kan didaktiskt implementeras genom att lärare i religionskunskap är medvetna om de grammatiska och semantiska utmaningarna som finns i ämnesspråket. Genom att vara medveten om texterna läsbarhet kan läraren förbereda undervisning och därmed stötta de elever som behöver extra språklig stöttning i sin språk- och kunskapsutveckling.

Innehåll

1	Bakgrund	6
2	Syfte och frågeställningar	7
3	Teori och tidigare forskning	7
3.1	Det sociokulturella perspektivet	8
3.2	Systematisk funktionell lingvistik (SFL)	8
3.3	Skolspråk	10
3.3.1	Läroböckers språk	11
3.4	Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt & genrepdagodik	12
3.4.1	Genrepdagodik	13
3.5	Läsbarhet	14
3.5.1	Läsbarhetsanalys genom undersökning av handlingar, personer och ting i texter 14	
3.6	Språket i gymnasieämnet religionskunskap	16
3.6.1	Språkliga krav i religionskunskapens ämnesplan	17
3.7	Språkbruk i styrdokument och läroböcker i tidigare forskning	18
3.8	Sammanfattning av teori och litteratur	18
4	Metod	19
4.1	Tillvägagångsätt	19
4.1.1	Datainsamling och urval	20
4.1.2	Databearbetning	22
4.1.3	Läsbarhetsanalys av texterna	22
4.1.4	Läsbarhetsanalys utifrån lemmor	23
4.1.5	Jämförelse av data	24
4.2	Validitet och reliabilitet	24
4.3	Generaliserbarhet	25
4.4	Etiska principer	25
5	Resultat	26
5.1	Antal ord	26
5.1.1	Svårighetsnivåanalys av alla texter	26
5.2	De vanligaste ämnesrelaterade lemmor i texterna	27
5.2.1	Svårighetsnivåanalys av de ämnesrelaterade lemmorna	29
5.3	Analys av fackord och icke-fackliga lemmor	29
5.3.1	Svårighetsnivåanalys av fackliga och icke-fackliga lemmor	31
5.4	Relationen av styrdokumentens ordlista och lärobokstexterna	31
6	Slutdiskussion	32

6.1	Vad är karaktäristiskt för religionskunskapens ämnesspråks vokabulär?.....	33
6.1.1	Diskussion kring skillnaden i ämnesspråket hos de olika texterna.....	34
6.1.2	Diskussion kring skillnaden mellan de ämnesrelaterade ordkategorierna i läroboken.....	35
6.2	Hur återspeglas styrdokumenttexternas ordval i lärobokstexter?	35
6.3	Sammanfattning av slutdiskussionen	36
6.4	Didaktiska konsekvenser.....	36
6.5	Exempel på vidare forskning.....	37
7	Litteratur	38
8	Bilaga 1 Vanliga genrer i skolan	42
9	Bilaga 2: Ordlista på de 100 mest frekventa ämnesrelaterade lemmorna i lärobokstexterna	44
10	Bilaga 3: Ordlista på de 100 mest frekventa ämnesrelaterade lemmorna i styrdokumenttexterna.....	46
11	Bilaga 4: Ordlista på de 100 mest frekventa ämnesrelaterade fackliga lemmor i lärobokstexterna	48
12	Bilaga 4: Ordlista på de 100 mest frekventa ämnesrelaterade icke-fackliga lemmor i lärobokstexterna	50

Tabellregister

Tabell 1 - Kategorisering av ord	12
Tabell 2 - Textuella drag i SO-ämnens lärobokstexter	17
Tabell 3 Antal ord och unika ord i texterna	26
Tabell 4 Styrdokumenttexternas unika ord och totalt antal ord i olika nivåer.....	27
Tabell 5 Lärobokstexternas unika ord och totalt antal ord i olika nivåer	27
Tabell 6 Lärobokstexter och styrdokumenttexterna 50 mest frekventa ämnesrelaterade lemmor	28
Tabell 7 Svårighetsnivå på de 100 mest frekventa ämnesrelaterade lemmorna	29
Tabell 8 Semantisk kategorisering av de 20 mest frekventa fackliga och icke-fackliga lemmorna	30
Tabell 9 Jämförelse av lemmor i styrdokumentstexter med samma lemma i frekvens i lärobokstexterna	32

1 Bakgrund

Många elever i svenska skolan idag har utmaningar att läsa och skriva i skolan. 2010 gjorde Skolinspektionen en undersökning *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska* kring hur språkutvecklande arbete integrerades i undervisningen på skolorna i Sverige för att kunna stötta dessa elever med problem. Resultatet visade på många svårigheter hos skolorna, både på mikro- och på makronivå. Från problematik med attityder till flerspråkighet hos enskilda lärare till problematik som innefattade de större systematiska svårigheterna kring till exempel anställningsmöjligheter av modersmållärare (Skolinspektionen, 2010, s. 10). Slutsatsen var att det behövdes mer språklig stöttning i undervisningen och att språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUA) borde vara del av all undervisning som en del av en likvärdig skola (Skolinspektionen, 2010).

Att arbeta med SKUA har sedan rapporten 2010 blivit del av Lgy11 som menar att ”läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Skolverket, 2011, s. 11). Skolverket menar även att ”Ämnesspråk är nyckeln till att utveckla kunskaper i alla skolans ämnen och därför en viktig fråga för alla lärare” (Skolverket, 2016). Lgy11:s uppmaning att arbeta med SKUA i gymnasieskolan är grundat på att alla elever kunskapsmässigt drar fördel av SKUA och arbetssättet är inte bara inriktat mot andraspråkselever (L2-elever)¹ (Skolinspektionen, 2010). För att kunna arbeta med SKUA måste det ämnesrelaterade språket definieras och kartläggas, samt vad det ämnesrelaterade språket innehåller grammatiskt och lexikalt. Det finns flera sorters språkhandlingar som involverar det ämnesrelaterade språket i undervisningen. Språkhandlingarna sker i klassrummet vid föreläsning av lärare för elever och när elever berättar och redovisar verbalt och skriftligt sin kunskap i ämnet för lärare. En annan språkhandling som involverar det ämnesrelaterade språkbruket är när eleverna läser läroböckerna i ämnet. Till skillnad från när ämnesspråket används under lektioner är eleven vid läsning av lärobok oftast ensam med texten och ska tolka och kunna ta till sig den kunskapsmässigt, utan lärarens stöd (Skolverket, 2012b, s. 69). Uppsatsen har som utgångspunkt i läsning av läroboken. Eftersom den är det främsta sättet som eleverna möter på ämnesrelaterade språket och är en central del för kunskapsinhämtning inom skolans olika ämnen (Ribeck, 2015, s. 5). Det innebär att det är via läroboken som medel som eleverna ska

¹ L2 står för second-language

kunna få ämnesrelaterad hjälpa språkligt och kunskapsmässigt för att nå upp till styrdokumentens språk- och kunskapskrav.

Andra textuella källor för ämnesspråket är bland annat styrdokumentet för ämnet. För att kartlägga ämnesspråket finns flera olika metoder, men ett sätt är genom att titta närmare på ämnens texters språkbruk för att se vilka begrepp och vilken textstyp som är viktig. I uppsatsen analyseras lärobokstexter och styrdokumenttexter eftersom dessa kan anses vara de mest centrala för ämnet Religionskunskap 1 på gymnasiet.

2 Syfte och frågeställningar

Uppsatsen har som syfte att visa på det ämnesrelaterade språkbruket utifrån intern textanalys av ordval i lärobokstexter för Religionskunskap på gymnasiet och styrdokumentet för Religionskunskap i Lgy11, samt se till hur styrdokumentet inom religionskunskap återspeglas i lärobokstexter.

Lärobokstexterna och styrdokumenttexterna analyseras genom flera olika analyser för att se närmare på läsbarhet och svårighetsgrad. Dessutom analyseras styrdokumentets ordval för att kunna jämföra med lärobokstexternas ordval. Detta för att se om språkbruket i lärobokstexterna kan tänkas ha tagit intryck från styrdokumentet för att stötta i utmaningen av de språkkrav som finns för ämnet. Dessutom kan det vara intressant didaktiskt på vilket sätt läroboken tydligt kan hjälpa eleverna till med att nå ämnesplanens mål både språkligt och kunskapsmässigt.

I uppsatsen ska därför följande frågeställningar besvaras:

- Vad är karaktäristiskt för religionskunskapens ämnesspråks vokabulär?
- Hur återspeglas styrdokumentets ordval i lärobokstexterna?

3 Teori och tidigare forskning

Detta kapitel beskriver SKUA:s teoretiska grund. SKUA baseras teoretiskt på två delar. Dels en didaktisk teori – det sociokulturella perspektivet med grund hos pedagogen Vygotskys tankar, och dels en språkvetenskaplig teori som bygger på språkvetarens Hallidays tankar kring systematisk funktionell lingvistik.

Dessutom ingår en genomgång av tidigare forskning och litteratur kring skolspråk, SKUA, ordförståelse, religionskunskapens ämnesspråk och slutligen ett exempel på forskning om lärobokstexter och styrdokument.

3.1 Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet har grund i uppfattningen att språk och lärande är beroende av varandra och ständig interagerar med varandra. Kunskapsutveckling och språkutveckling är beroende av detta samspel. Det sociokulturella perspektivet har haft ett stort genomslag inom svensk skola och Lgy11 utgår från ett sociokulturellt perspektiv (Skolverket, 2012b, s. 29).

Perspektivet har sitt ursprung i pedagogen Vygotskys tankar om att språket är grunden och det främsta redskapet för utveckling och lärande. Säljö, numera seniorprofessor i pedagogisk psykologi, lärande, utveckling, kommunikation, beskriver kopplingen mellan språk och lärande som ”med hjälp av språket och de kommunikativa redskap det tillhandahåller, kan vi analysera och förstå företeelser som vetenskapliga teorier, politiska åsikter, schlagertexter, dikter, recept och hela den värld av mänskliga företeelser som är språkliga till sin natur” (Säljö, 2000, s. 84).

Förutom att språket och lärandet är i samspel, måste det samspelet även ses som en del av ett socialt sammanhang, menar Vygotsky hänvisad till i Hägerfelth. Den sociokulturella miljön påverkar språket och innebär ett beroendeförhållande mellan språket och miljön. Addering av dimensionen av kunskapsutveckling till språk och miljön kan öka förståelsen av hur språkhandlingar och miljön påverkar lärandet (Hägerfelth, 2004, s. 54). Hur elever läser och förstår lärobokstexter förstås genom att först se till sammanhanget för läsningen, se till författarens sammanhang, språkval som styrs genom sammanhanget samt se till läsaren och författarens positioner i sammanhanget (Liberg, 2001, s. 108). Tillsammans kan man då förstå bättre hur lärande i språkhandlingen kan ske och påverkas.

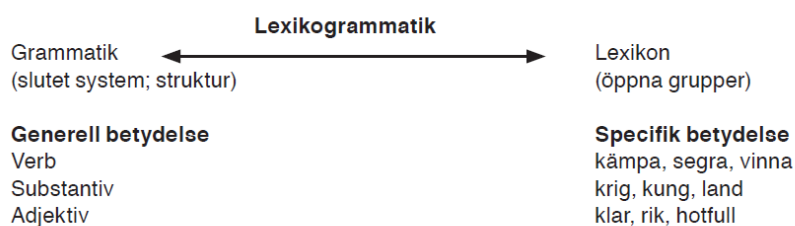
3.2 Systematisk funktionell lingvistik (SFL)

Systematisk funktionell lingvistik (SFL) har tagit inspiration av det sociokulturella perspektivet. Språkvetaren Halliday är en av förgrundsgestalterna för tankar inom modellen och teorin SFL. Sammanhanget mellan lärande och språk beskrev han redan på 1960-talet och visade på skillnader mellan olika ämnen och språkbruk. SFL som språk teori menar att språket är ett meningsbärande verktyg som har olika funktioner i olika sammanhang. Halliday

uttrycker det som att språket inte bara finns – det händer (Halliday, McIntosh, & Strevens, 1964, s. 9). Kontexten är därför central för en språkanalys utifrån SFL. Det gör att frågor inom SFL-teorin ofta handlar om språkets sociala funktioner (Hållsten, Rehnberg, & Wojahn, 2013, s. 6).

Förståelsen av kontextens betydelse utgår från att språket innehåller potential. I språket finns massor av möjliga sätt att skapa mening genom lexikogrammatiken. Lexikogrammatik är specifikt för SFL. Traditionellt delar språkvetenskapen upp språket mellan grammatik och lexikon, men inom SFL används begreppet lexikogrammatik för att beskriva språket.

Figur 1: Grammatik och lexikon, två poler på en skala – från Halliday (2004) (Olvegård, 2014, s. 30).

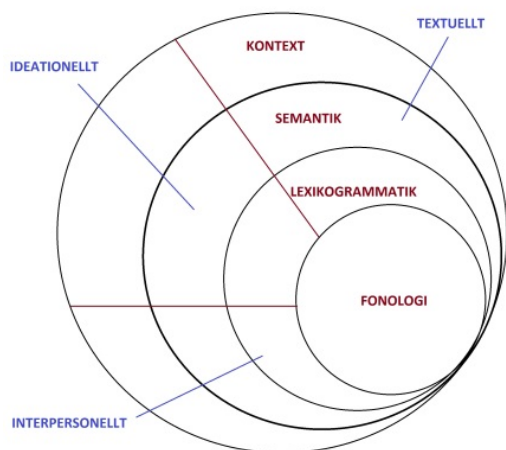


Språket (potentialen) kommer i uttryck genom lexikogrammatik i texter eller s.k. instanser (Holmberg, Karlsson, & Nord, 2011, s. 9). Mellan potentialen och instanserna återfinns påverkan av kontexten och de resurser som inom den finns tillgängliga. Dessa resurser är beroende av situationen. Inom SFL kallas denna mellanliggande nivå som formas av språket och lexikogrammatik för ”register”. Register är ”som en samling språkliga drag där sannolikheten att de förekommer tillsammans är större än slumpen”, menar Halliday citerad i Holmberg et al (Holmberg, Karlsson, & Nord, 2011, ss. 14-15). Det kan också förstås som beskrivning av antalet möjliga språkliga val i en specifik kontext (Hållsten, Rehnberg, & Wojahn, 2013, s. 6). Ett annat sätt att se på register är som s.k. textgenrer. Utifrån tanken kring textgenrer har genrepedagogiken, som beskrivs senare i uppsatsen, skapat en pedagogisk tillämpning av SFL (Ribeck, 2015, s. 14).

För att förstå hur språket fungerar inom skolvärlden, menar Halliday o.a., måste man se till mönster i språket utifrån flera aspekter (Halliday, McIntosh, & Strevens, 1964, s. 22). Kontext är en av dessa aspekter, andra aspekter är lexikogrammatik och fonologi. Inom SFL görs en indelning utifrån att de realiseras genom varandra. Kontexten är det skikt som beskriver hur språket fungerar och mening skapas. Kontexten förverkligas i betydelser, som realiseras i lexikogrammatik, som i sin tur förverkligas i språket fonologiskt. Aspekterna vävs samman med tre större metafunktioner: den ideationella (mening med kommunikationen),

interpersonella (relationen mellan de som kommunicerar) och textuella (kommunikationssätt) metafunktionen (Olivegård, 2014, s. 28). Nedan beskrivs hur de olika aspekterna och metafunktionerna förstås höra samman i förståelse av språket.

Figur 2 SFL:s modell över aspekter/skikt och metafunktionerna (Olivegård, 2014, s. 28)



3.3 Skolspråk

Språkbruket i undervisningen är annorlunda mot det språkbruk som tillhör vardagen.

Vardagsspråket och skolspråket tillhör två olika sociokulturella miljöer, sammanhang och har därför olika ordval och språkbruk. Nedan visas i figur 3 hur relationen mellan skolspråk och vardagsspråk ser ut, samt hur skolspråket består av flera undergrenar av språkbruk.

Skolspråket kan ses tillhöra ett vetenskapligt register som tillhör en specifik sorts kontext med sina specifika möjligheter att uttrycka sig. Det är sammanhangsbundet och sociokulturellt bundet. Det är således inte något konstant utan utvecklas hela tiden, samtidigt som det bygger på en lång tradition av språkanvändande och kommunikation. Det kan även förklaras genom att man ser det som att vardagsspråkets begrepp har utvecklas muntligt och spontant i vardagliga sammanhang, till skillnad från skolspråkets begrepp som bygger på konstruktioner som forskare genom åren bearbetat fram för att förklara och förstå världen (Skolverket, 2012b, s. 36).

En viktig aspekt av skolspråket är att det korrelerar med skolframgång (Lindberg & Johansson Kokkinakis, 2007, s. 14; Nygård Larsson, 2013, s. 580). Relationen beskrivs genom att eleven med ett välutvecklat ämnesspråk kan förstå hur grundbegrepp i ämnet är organiserade och då gå in i ämnesspecifika egna samtal och förstå begrepp och idéer (Lindberg & Johansson Kokkinakis, 2007, s. 15). Forskning har även kunnat se att högre betyg i gymnasiet till elever

som närmade sig ämnesspråket², medan elever som använde ett språk som liknade mer talspråket fick lägre betyg (Flyman Mattsson & Håkansson, 2010, s. 34).

Skolspråket blir mer och mer avancerat med årskurserna och många elever behöver stöttning för att kunna följa med i utvecklingen. Det tar lång tid att lära sig kommunicera inom olika register och skolspråket som kräver förståelse i vetenskapligt språkbruk inom många olika ämnen tar lång tid att lära sig. Forskning har visat att det är främst L2-elever som har speciella utmaningar med skolspråket (Nygård Larsson, 2013, s. 580). Andra forskningsresultat visar att det tar L2-elever ungefär 1–2 år för att lära sig vardagsspråket och för att utveckla ett skolspråk, som kan jämföras med L1-elevers, tar det mellan 6-8 år (Skolverket, 2012b, ss. 38-39).

3.3.1 Läroböckers språk

Texterna skrivna på skolspråk återfinns främst i läroböcker och forskning visar att det är främst genom läroböckerna som eleverna möter på det ämnesrelaterade språket och dess register. Läroboken är fortfarande en av de främsta kunskapskällorna för lärandet (Liberg, 2001, s. 1; Ribeck, 2015, s. 5). Lärobokstexter är därför intressanta för att förstå det specifika ämnesspråket eftersom de är viktiga för lärandet av kunskap och språk.

I SKUA ingår en kartläggning av ämnesspråkets ordförråd som en del av det förberedande arbetet (Hajer & Meestringa, 2014; Skolverket, 2012b; Stehagen, 2014; Vestlin, 2014).

Ett exempel på forskning kring ämnesspråket och lärobokstexter är en norsk studie av de norska språkvetarna Golden och Hvenekilde (1983) som kartlade ordförrådet i läroböcker för några av norska grundskolans ämnen. De prövade bland annat svårighetsgraden hos lärobokstexterna genom att göra läsförståelsetester med L2-elever. Från läsförståelsetesterna kunde Golden och Hvenekilde notera att de mest problematiska orden att förstå var inte, de som man kunde tro, ämnesrelaterade fackorden, utan istället de icke-fackliga orden.

Anledningen kan vara att denna kategori av ord oftast inte förklaras av läraren eftersom det tas för givet att den är välkänd bland eleverna (Lindberg & Johansson Kokkinakis, 2007, s. 25). Därför använde även OrdiL-projektet som också kartlade läroböckers ordförråd för att skapa en ämnesspråklig korpus kategorierna: ämnesneutrala allmänspråkliga, ämnesneutrala akademiska ord, ämnesrelaterade allmänspråkliga och ämnesrelaterade fackord (Lindberg & Johansson Kokkinakis, 2007). I tabell 1 beskriver de olika ordkategorierna mer noggrant.

² Hultman och Westman (1977) som genomförde undersökningen använder termen ”bruksprosa” som liknar termen ”ämnesspråk” som används i denna uppsats.

Ämnesneutrala ord		Ämnesrelaterade ord	
Allmänspråkliga, vanliga i både skrift och tal	Allmänna ofta abstrakta, ofta skriftspråkliga, ”akademiska ord”	Mer allmänspråkliga men ämnesrelaterade	Fackord och facktermer, ofta ämnestypiska
<i>Ha, vara, komma, människa, många, stor</i>	<i>Utbredning, resurser, bilda, påverka, motsvara</i>	<i>Arbetare, klimat, strålning, muskel, kyrka</i>	<i>Produktionsfaktorer, barrskogsbälte, reformationen</i>

Tabell 1 - Kategorisering av ord (Stolare M. , 2015b, s. 1)

I förståelsen av vad som påverkar läsförståelsen räcker det dock inte bara att se till kategorierna av ord. Det finns många olika aspekter till att förstå ett ord. Ämnesrelaterade ord är inte automatiskt svåra, utan det handlar om konnotation och association i det specifika skolspråkliga sammanhanget. Språkvetaren och språkteknologen Ribeck ser vidare några aspekter i sin analys av ordförståelseproblematiken. Hon menar att analysen även bör se till ”olika ordtyper (som ”ord” räknas grundform plus regelbundna böjningsformer), ordklassfördelning, olika semantiska kategorier av substantiv (t.ex. abstrakta, konkreta, tekniska) och verb (t.ex. aktion, relationella, mentala, verbala), verbfrasvariation (aspekt, diates, tempus) och olika bisatstyper (adverbiella, relativa, komplementära)” (Ribeck, 2015, s. 32).

3.4 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt & genrepedagogik

För att möta problematiken med att många elever inte kan skolspråket har språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUA) utvecklats. I skolor som arbetar aktivt med SKUA har forskning visat att L2-elever och alla elever i skolan når bättre resultat (Gibbons, 2012; Hajer & Meestringa, 2014; Magnusson, 2005; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2012b; Skolverket, 2012b; Skolverket, 2012a). SKUA handlar om att skapa en likvärdig skola och samma förutsättningar för alla elever i sin kunskapsutveckling och Lgy11 påmanar arbetssättet (Skolverket, 2011).

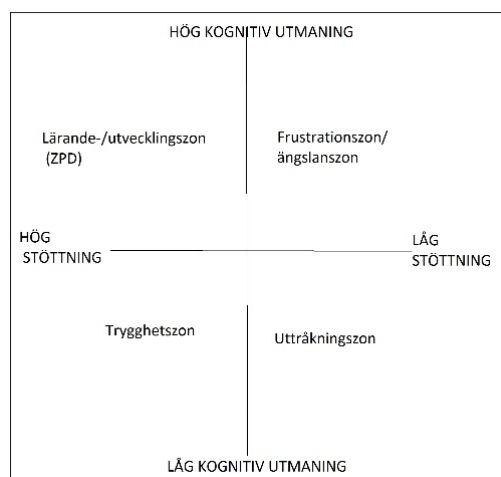
För många elever och L2-elever är skolspråket mer eller mindre relativt nytt. För de elever som inte bemästrar skolspråket blir undervisningen dock dubbelt utmanande. De ska ta till sig kunskapen samtidigt som de måste lära sig språket. Det gör det viktigt att eleverna får extra stöttning genom att undervisningen är baserad på SKUA.

Arbetssättet har sin teoretiska och praktiska grund ibland annat SFL och ett sociokulturellt perspektiv. Det har som utgångspunkt att det språkbruket i skolan är specifikt och något som

eleverna måste lära sig bemästra för lärandet och utvecklandet. Den språk- och kunskapsutvecklande undervisningens innebär att man som lärare sammanfogar ämnesstudier, språkfärdighet och inlärningsstrategier (Hajer & Meestringa, 2014, s. 26).

Didaktiskt innebär det att läraren som arbetar med SKUA måste vara medveten om elevernas förutsättningar för att kunna placera sin undervisning i rätt zon för att en god förutsättning för språk- och kunskapsutveckling ska kunna ske. Det sociokulturella perspektivet och Vygotskys idé kring ZPD, zonen för potentiell utveckling, och SKUA förenas genom didaktikern och professorn Gibbons, University of Technology i Sydney, Australien. Gibbons ser till språklig stöttning och kognitiv utmaning tillsammans med ZPD för att beskriva på vilken nivå som undervisningen borde lägga sig för att vara utvecklande för eleverna språkligt och kunskapsmässigt (Gibbons, 2012, s. 39). Gibbons zonindelning med kognitiv utmaning och stöttning i lärandet presenteras i figur 3 nedan.

Figur 3 - Lärandets fyra zoner (Gibbons, 2012, s. 39)



3.4.1 Genrepedagogik

Genrepedagogiken kan ses som en pedagogisk utveckling av SFL, och har sin grund i den australiensiska genreskolan som har tagit teoretisk utgångspunkt i SFL och Halliday och en genrekomponent som utvecklats av Martin och Rothery (Axelsson, Olofsson, Philipsson, Rosander, & Sellgren, 2006, s. 6). SFL beskriver det som att språket innehåller olika register som är beroende av sammanhang och möjligheter och inom genrepedagogiken kallas texttyper med karaktäristiska funktioner för *genrer* (Skolverket, 2012b, s. 49). Pedagogiskt innebär det i undervisningen att lära eleverna om de olika karaktäristiska delarna av genrer som finns i ämnet (Hajer & Meestringa, 2014, s. 55). Genrer inom de olika ämnena skiljer sig åt, men generellt är de mest vanliga genrer inom kommunikation i skolan: återgivande, berättande, instruerande, beskrivande, redogörande, förklarande och utredande (Axelsson,

Olofsson, Philipsson, Rosander, & Sellgren, 2006, s. 8). Det finns dessutom en progression i användningen av genrerna i skolan inom de olika ämnena, precis som skolspråket generellt blir mer avancerat med årskurserna så syns detta även i vilka genrer som används. Språkvetare Olvegård beskriver i figur 4 hur historieämnets genrer progressivt förändras med skolåren.

Figur 4: Progression av genrer i historieämnet (Olvégård, 2014, s. 22)



För en specificerad förklaring för vad de olika genrernas språkliga drag, se bilaga 1.

Inom SKUA är genrer en viktig del av att kunna arbeta språk- och kunskapsutvecklande. Genom att vara medveten om ämnets genrer kan läraren ge extra stöttning i de viktigaste genererarna i ämnet är uppbyggda samt karaktäristiska språkliga drag.

3.5 Läsbarhet

Forskning kring läsning och textförståelse har visat det finns många olika faktorer och aspekter som påverkar läsarens uppfattning och förståelse av en text. Liberg, professor i pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, menar att faktorer som ”textens uppbyggnad och innehåll, lässituationen, läsarens lingvistiska kompetens, ämneskunskaper, förhållningssätt till ämnet och kulturen samt sociala levnadsvillkor” kan påverka textförståelsen (Liberg, 2001, s. 108). Förståelse av textens ord och genrer tillhör faktorer kring textens uppbyggnad som är påverkade av läsarens språkliga kompetens. Förståelse av texters ord är det viktigaste för läsbarheten av en text (Skolverket, 2012b, s. 43). Lindberg och Johansson Kokkinakis menar vidare att kunskap i skolans ordförråd är den viktigaste faktorn för lärande i skolan för L2-elever (Lindberg & Johansson Kokkinakis, 2007, s. 34). För god läsbarhet av en text måste man förstå minst 95 % av alla orden (Lindberg & Johansson Kokkinakis, 2007, s. 34).

3.5.1 Läsbarhetsanalys genom undersökning av handlingar, personer och ting i texter

En av grunderna för att förstå hur svårt ett ord är, är se till hur konkret ordet är. Konkreta ord anses vara lättare att förstå. De har ett entydigt innehåll och är lätta att förklara och kategorisera (Enström, 2013, s. 185). Dessutom spelar ordets betydelsekomponenter in, ett

ord blir desto svårare att använda korrekt i olika kontexter och register om det har många betydelser (Enström, 2013, s. 188). Verb och substantiv är dessutom viktiga ordklasser att analysera i texter eftersom dessa ofta är de som skapar problem vid läsning i texter, menar Olvegård (2014, s. 15).

Handlingar och processer representeras av verb i texter. Personer och ting presenteras av substantiv. Ordklasserna verb och substantiv är semantiskt betydelsefulla vid läsning av texter eftersom de är s.k. innehållsord som ofta har ett självständigt innehåll, till skillnad från funktionsord såsom räkneord, pronomen, konjunktioner och prepositioner. Det gör att man kan analysera substantiv och verb för att undersöka ämnesinnehåll. Verb kan utöver det även analyseras utifrån semantiska kategorier såsom aktionsprocesser, relationella processer, mentala processer och verbala processer. Genom att analysera verb i en text enligt de olika processerna kan man se vilken t.ex. vilket sorts genre som texten tillhör (Axelsson, Olofsson, Philipsson, Rosander, & Sellgren, 2006, ss. 8-9).

Analys av verb är även extra intressant eftersom verbet ofta orsakar läsförståelseproblematik genom att verb sällan bara har en betydelsekomponent, utan flera. Verb kan användas i fler kontexter än substantiv, vilket gör det svårare att knyta dem till ett bestämt ämne. Verben blir då svårare att placera i specifika register och därmed svårare för L2-läsare än för L1-läsare att förstå och lära in (Olvegård, 2014, s. 16). I Enströms, universitetslektor svenska språket, studier av L2-elevers användning av verb i texter framträder ett tydligt mönster av felanvändning (Enström, 2013, s. 189).

Substantiv och speciellt nominaliseringar kan även de ofta skapa läsförståelseproblematik genom att de ofta är av abstrakt karaktär. En nominalisering är att substantivera verb eller adjektiv, t.ex. *att analysera lärobokstexter* blir *lärobokstextsanalys* eller *ett språk som liknar det språk som finns i berättelser* blir *ett berättande språk* eller *berättarspråk*. Till skillnad från verb har substantiv oftast färre betydelsekomponenter, men nominaliseringar innebär dock ett mer koncentrerat avancerat språk än prototypiska substantiv, eftersom de medför att andra saker än ting kan kvantifieras, klassificeras och beskrivas som substantiv. I jämförelse med andra texter har gymnasielärobokstexter mer nominaliseringar och långa nominalfraser (Ribeck, 2015, s. 139). Utifrån ett SFL-perspektiv kan det förklaras av att skolans olika ämnesregister och vetenskapliga texter har utvecklats genom åren via särskilda resurser som har haft som mål att synliggöra kunskap och strukturera information. Det har inneburit en informationspackning, abstraktion och teknikalisering av begrepp och satser som utgör nominaliseringar som vi möter på idag (Ribeck, 2015, s. 139).

3.6 Språket i gymnasieämnet religionskunskap³

Någon specifik studie av genrer och språkbruk i gymnasieämnet religionskunskap finns inte tillgängligt. Religionskunskapens ordförråd var del av OrdIL – projektet (2004), men korpusen är inte tillgänglig för allmänheten. Den forskning som finns kring religionskunskapsämnets språkbruk har varit kring grundskoleämnet och då oftast sammankopplats med alla andra SO-ämnena. Till exempel beskriver historikern Stolare och Nygård-Persson, universitetslektor i svenska som andraspråk, grundskolans SO-ämnens språkbruk som del av Skolverkets lärarlyft att ”Främja elevers lärande i SO” (Skolverket, 2015b). Språkvetaren Magnusson (2005) studerar grundskolans alla ämnens lärobokstexter i ”Språk i ämnet”. Den praktiska handboken kring SO-ämnets språkbruk: *Språkutvecklande So-undervisning* (2015) skriven av läraren [Kindenberg](#) och [språkdiraktiken Bjerregaard riktar sig också till grundskoleundervisning](#). Språkforskare Edlings ”Abstraction and authority in textbooks - the textual paths towards specialized language” (2006) fokuserar även den på grundskolans SO-ämnens lärobokstexter. Den senaste studien kring gymnasieskolans läroböckers språkbruk är av Ribeck (2015) *Steg för steg - Naturvetenskapligt ämnesspråk som räknas* innehåller inga exempel från religionskunskapstexter (Ribeck, 2015).

Genom att språket blir mer och mer avancerat och utvecklat med årskurserna i skolan kan inte en direkt översättning av studierna på grundskolans SO-ämnens språkbruk göras till gymnasieskolans religionskunskaps språkbruk, men det går att se likheter. Magnusson beskriver grundskolans SO-språkbruks skrivna texter som främst av dekontextualiserade karaktär (Magnusson, 2005, s. 13). Det innebär att texternas innehåll inte är inom samma kontext som läsaren.⁴ Edling visar på samma distans mellan författare och läsare i sin analys av SO-ämnets läroböcker (Edling, 2006, s. 96). Stolare tar också med dekontextualisering som en aspekt som gör SO-ämnens texter med avancerade och svårbegripliga för elever och speciellt L2-elever (Stolare M. , 2015b, s. 8). Texterna kan vara till stor del dekontextualiserade, men Stolare menar att SO-ämnens språkbruk till skillnad från NO-ämnens språkbruk, är mer vardagligt. SO-ämnena behandlar ofta ämnen som ligger närmare elevernas egen vardag. Det innebär att elever ska kunna förklara och skapa förståelse för

³ Kunskaper inom ämnesspråket kan inte helt kopplas bort från begreppet ”religiös litteracitet”. Kunskaper inom ämnesspråket är en del av religiös litteracitet, men begreppet ”religiös litteracitet” innehåller många fler aspekter. Litteracitet förstås här att handla om inte bara kunskap kring ord och begrepp, men också om ett krav på en djupare förståelse av den religiösa människan och ett religiöst sammanhang i skrift och tal (Löfstedt, 2013).

⁴ Vidare sett kan det anses att läsaren och texterna är inom samma kontext då lärobokstexters och eleven ingår i en större grammatisk, kulturell och social kontext och att författaren realiserar denna kontexts konventioner för hur man ska skriva en lärobokstext (Magnusson, 2005, s. 13).

något som de redan har en relation till. På så sätt möts ämnesspråket och vardagsspråket i SO-ämnen, menar Stolare (2015b, s. 4). Ribeck når samma slutsats i sin jämförelse med NO-ämnens läroböcker. Hon menar att SO-ämnens läroböcker har ett mer vardagligt berättarspråk med mindre facktermer jämfört med NO-läroböcker (Ribeck, 2015, s. 137).

Genremässigt menar Skolverket att lärobokstexter i SO-ämnet ofta tillhör genrer som ”redogörande” och ”förklarande”. Typisk för dessa två genrer är utbyggda nominalfraser och komplexa satser. Orsakssamband uttrycks dock olika genom antingen verb eller utan verb. För en mer utförlig redovisning av skillnader mellan genrer se bilaga 1. Textuella drag hos SO-ämnens sammanfattas i tabell 2, baserat på Stolare (2015a, s. 1), Magnusson (2005, s. 13), Olvegård (2014, s. 48) och Skolverket (2012b, s. 57).

Drag	Karaktäristik i draget
<i>Explicit</i>	<i>Exakt referens. Mer elaborerat ordförråd</i>
<i>Distanserat</i>	<i>Läsaren och författaren är inte inom samma kontext och har inget utbyte</i>
<i>Komplex och strukturerat</i>	<i>Komplex struktur, sammanhållet</i>
<i>Berättande genre</i>	<i>Återgivande och berättande genrer innebär att återge händelser, handlingar och förlopp.</i>
<i>Analytisk genre</i>	<i>Redogörande och förklarande genrer innebär att texten talar om varför något hände och tolkar ett fenomen.</i>

Tabell 2 - Textuella drag i SO-ämnens lärobokstexter

3.6.1 Språkliga krav i religionskunskapens ämnesplan

Skolverket håller fram att skolan generellt ska lära ut redskap för språkutveckling genom att eleverna ska kunna ”formulera, analysera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över sina erfarenheter och sitt eget sätt att lära” (Skolverket, 2012a, s. 10). Språkliga krav återkommer i varje ämne och elever förväntas kunna förklara, tolka, analysera, diskutera, dra slutsatser och redovisa ämneskunskaper (Skolverket, 2011).

Språket syns i styrdokumentet och i betygsriterierna. För t.ex. betyget E i Religionskunskap 1 föreskriver Lgy11 att eleven ska kunna analysera, redogöra, förklara, tolka, resonera, argumentera, analysera och beskriva (Skolverket, 2011). Ytterligare språkliga krav i ämnesplanen för Religionskunskap 1 är att eleverna ska ”ges möjlighet att analysera texter och begrepp, kritiskt granska källor, diskutera och argumentera” (Skolverket, 2011).

3.7 Språkbruk i styrdokument och läroböcker i tidigare forskning

Exempel på tidigare forskning där styrdokument och läroböcker jämförs är bland annat *Steg för steg - Naturvetenskapligt ämnesspråk som räknas* av Ribeck från 2015. Ribeck har jämfört språk i gymnasiets styrdokument och lärobokstexter i relaterade ämnen. I sin forskning vill hon se om ordförrådet i lärobokstexterna har ett samband med styrdokumentens formuleringar. Ribeck utgår från att jämföra vilka verb som används i de olika ämnesplanerna. Resultaten visar att det är skillnader i användningen av verb. Naturvetenskap och Matematik har mer aktivitetsverb i sin ämnesplaner t.ex. *lösa, planera, redovisa, reflektera, söka, formulera, följa, föra resonemang*. Samhällsvetenskapen har mer mentala verb i ämnesplanen, såsom *granska/ tolka, värdera, presentera, förklara/utreda, dra slutsatser/ förstå/ identifiera*. Detta tyder på, menar Ribeck, att det i de samhällsvetenskapliga lärobokstexterna finns ett relativt alldagligt ordförråd och resonerande texter. ”Samhällsvetenskapliga texter borde därför mer likna berättelser till sin utformning”, menar Ribeck (2015, s. 135). Ribeck har gjort studier på samhällsvetenskapens styrdokument och samhällsvetenskapliga lärobokstexter. Hennes resultat kan inte jämföras direkt med religionskunskapsämnets språkbruk, men det finns många likheter mellan ämnena och deras språkbruk.

3.8 Sammanfattning av teori och litteratur

Språket är grunden och det främsta redskapet för utveckling och lärande, menar Säljö som översatt och citerar Vygotsky (Säljö, 2000). Vygotskys tankar är en av de främsta argumenten för språk- och kunskapsutvecklade arbetssätt (SKUA). SKUA är ett viktigt verktyg och arbetssätt för att ge alla elever samma förutsättningar i skolan genom att det kombinerar språk och lärande, menar många språkforskare (Axelsson, Olofsson, Philipsson, Rosander, & Sellgren, 2006; Hajer & Meestringa, 2014; Magnusson, 2005; Skolinspektionen, 2010; Bjerregaard & Kindenberg, 2015; Skolverket, 2012b; Vestlin, 2014; Stehagen, 2014). Systematisk funktionella lingvistik (SFL) är en användbar teori kring språk och språkbruk när det kommer till att förstå utformning och karaktär, menar språkforskare som sett till språkbruk och skolan (Hägerfelth, 2004; Olvegård, 2014; Skolverket, 2012b; Ribeck, 2015). SFL sammanför grammatik och lexikon och kan analysera texter genom att både se till de specifika orden och deras karaktär grammatisk för att kunna skapa förståelse för olika aspekter hos texten. SFL har skapat grund för förståelsen genrepdagogen som är ett central

i SKUA. I en genre finns specifika ordval, meningsbyggnad och struktur som skapar en sorts texttyp. I skolspråket finns flera olika genrer och specifika ämnesspråk beroende på ämne och årskurs. För att lärare ska bli medveten om språkbruket i skolan och inom deras egna ämnen menar SKUA att det är viktigt att förberedande kartlägga ämnesspråket. En del av kartläggningen är att bli medveten om vilka ord som förekommer ofta i språkbruket. Ordförståelse har visat sig vara oerhört viktigt för läsförståelsen och på så sätt grunden för kunskapsutvecklingen. Ordförståelse är ett komplext fält och ordens svårighetsgrad beror på många faktorer. Det finns dock vissa aspekter som ger en indikation vilka ord som kan orsaka problem. Olika kategorier av ord skapa har visat sig olika form av problematik för läsare, t.ex. har det visat sig att icke-fackliga ämnesrelaterade ord i läroböcker skapar problem för L2-läsare. Ytterligare aspekter som forskning sett skapar ordförståelse problem och läsbarhetsproblem är ordens mängd betydelsekomponenter samt om det tillhör semantisk betydelsefulla ordklasser (Enström, 2010; Ribeck, 2015).

Gymnasiets religionskunskaps ämnesspråk har inte studerats tidigare, men likt andra SO-ämnen karaktäriseras religionskunskapen av explicit, distanserat, komplext språk i form av berättande och analyserande genrer. Att förstå ämnesspråket via lärobokstexter och styrdokument har gjorts några få gånger tidigare, men aldrig med fokus på religionskunskap i gymnasiet. Dessutom har ingen intern textanalys gjorts tidigare för jämförelse mellan styrdokumentet och lärobokstexter för att se hur texterna återspeglar varandra.

4 Metod

Syftet med uppsatsen är att göra en textintern kvantitativ analys av lärobokstexter och styrdokument för ämnet religionskunskap i svenska gymnasieskolan för att kunna svara på frågeställningarna: ”Vad är karaktäristiskt för religionskunskapens ämnesspråks vokabulär?” och ”Hur återspeglas styrdokumentens ordval i lärobokstexterna”?

I metodkapitlet presenteras uppbyggnaden av metoden. Efter det följer genomgång av reliabilitet och validitet, generaliserbarhet och etiska principer relaterat till uppsatsen.

4.1 Tillvägagångsätt

För att skapa en förståelse av undersökningsämnet börjar undersökningsmetoden med inledande litteraturundersökning. Detta för att positionera uppsatsen teoretiskt och skapa förståelse av ämnesområdet kring språk och skola.

Vidare utgår analysmetoden från sex delfrågor som kan hjälpa till att svara på frågeställningarna.

Frågeställningen *Vad är karaktäristiskt för religionskunskapens ämnesspråks vokabulär?*

besvaras genom frågorna som ser till läsbarhet i texten:

- Vilken svårighetsnivå är texternas ordförråd?
- Vilka är de vanligaste ämnesrelaterade lemmor⁵ i texterna?
- Vilken svårighetsnivå har de ämnesrelaterade lemmorna?
- Hur skiljer sig de ämnesrelaterade lemmalistorna åt?
- Vilka är de vanligaste ämnesrelaterade fackorden och icke-fackliga orden i lärobokstexterna?
 - Hur skiljer sig lemmorna utifrån ordklass?

Frågeställningen *Hur återspeglas styrdokumentens ordval i lärobokstexterna?* besvaras genom frågorna som jämför texternas ordval och läsbarhet:

- Återfinns styrdokumentens frekventa ämnesrelaterade lemmor i lärobokstexterna?
 - Hur skiljer sig lemmorna utifrån ordklass?

För att kunna svara på delfrågorna delas utförandemetoden upp i fyra delmoment.

1. Datainsamling och urval
2. Databearbetning
3. Läsbarhetsanalys
 - a. Svårighetsnivåanalys
 - b. Lemmaanals
4. Jämförelseanalys

4.1.1 Datainsamling och urval

Datainsamlingen börjar med ett urval av enheter/ lärobokstexter i religionskunskap för gymnasiet. För forskare är det av vikt att samla in relevant och tillförlitlig data (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 17). Uppsatsen har som syfte att presentera verkligheten idag. Vid urvalet av texter har validiteten och verklighetsanknytning övervägts och urvalet av lärobokstexterna ska visa på verkligheten i undervisningen av religionskunskap på gymnasiet idag. Urvalskriterier har grundats på aktualitet i undervisning samt på aktualitet representation genom användning av en nyligen utgiven lärobok. För att öka validitet har fler än en lärobok

⁵ Lemma betraktas som ords grundform (Nationalencyklopedin, 2016a).

används. Selektivitet behövs i urvalet, eftersom det inte finns möjlighet att analysera alla läroböcker i religionskunskap som används i undervisning i dagens gymnasieskola.

Hela böcker har inte används pga. upphovsrättsliga skäl. Istället har valda delar från de olika böckerna används. Urvalet baserats på de tre delar som ämnet religionskunskap är uppdelat i enligt Lgy11: etik, religion och vetenskap, och världsreligionerna (Skolverket, 2011). Vilka delar som tagit från varje bok redovisas efter bokens titel nedan.

Styrdokument för religionskunskap består av två delar. Dels själva ämnesplanen för religionskunskap samt dels kommentarer till ämnesplanen. Här har inget urval behövts eftersom texterna är valida som de enda styrdokument för religionskunskap som finns i dagsläget.

4.1.1.1 Lärobokstexterna

Texterna för analys är hämtade från tre läroböcker:

- *En människa, tusen världar* av Robert Tuveson, från 2015. Utgiven av Gleerups förlag.

De utvalda texterna innehåller delar kring världsreligionerna (kristendom, islam, hinduism, buddism, inte judendom), vetenskap och religion (Tuveson, 2015).

- *Religion 1 & 2 - Liv och mening* – av Leif Berg, Gunilla Runblom, Hanna Welin, från 2014, är utgiven av NA Förlag AB.

De utvalda texterna innehåller delar kring världsreligionerna (judendom, religion i Kina/Japan) och etik. (Berg, Runblom, & Hanna Welin, 2014)

- *Religion och sammanhang (fjärde upplagan)* av Börje Ring, från 2013 utgiven av Liber förlag.

De utvalda texterna innehåller delar kring etik, världsreligionerna (kristendom, islam, judendom, hinduism, buddhism, religion i Kina/Japan) och religion och vetenskap.

Dessutom har ett kapitel om nyandlighet tagits med (Ring, 2013).

4.1.1.2 Styrdokumentet

Texterna för analys av styrdokument är hämtade från Skolverket och tillhör Lgy11 (Skolverket, 2011).

- *Ämnesplan för Religionskunskap (Religionskunskap 1, Religionskunskap 2 och Religionskunskap specialisering)*
- *Kommentarer till ämnesplan för Religionskunskap på gymnasiet*

4.1.2 Databearbetning

För att kunna använda analysprogrammen AntWordProfiler (Anthony, AntWordProfiler 1.4.0w (Windows), 2013) och AntConc (Anthony, 2014) måste de digitala textfilerna vara i TXT-filformat med teckenformat UTF-8.⁶

Styrdokumenterna för gymnasiet religionskunskap finns digitalt på Skolverkets hemsida som PDF-filer.⁷ PDF-filerna omvandlas till TXT-filer via programmet Adobe Acrobat DC.

Lärobokstexterna finns inte digitalt. Utan digitaliseringen måste göras manuellt och är tidskrävande. Först skannas allt material in på vanlig kopianator. Inskanning skapar PDF-filer med bilder. Adobe Acrobat DC kan sedan läsa av dessa PDF-filer och söka efter bokstäver och skapa en redigerbar text i DOC-filformat⁸. DOC-filen kan sedan sparas som en TXT-fil.

Adobe Acrobat DC söker bara efter bokstäver och har inte möjlighet ”se” hela ord. Det innebär läsbarhetsproblem för ordanalysprogrammen och två stora bearbetningsproblem. Det första problemet är att bokstäver läses in fel t.ex. är bokstaven ö kan bli ô, õ eller ä när den läses över till redigerbar text. Det andra problemet är att orden inte är sammanfogade utan med mellanrum mellan bokstäverna: ”kr_isten” eller ”is_l_am”. Det gör att texten inte är läsbar digital och inte heller sökbar i för att kunna analysera ord. Alla TXT-filer måste därför gås igenom manuellt för att säkerställa att alla orden som finns i dokumenten kan analyseras korrekt. Detta manuella arbete är oerhört tidskrävande och måste beräknas som en anledning till att fler lärobokstexter ej kan användas.

4.1.3 Läsbarhetsanalys av texterna

En analys av genomgångna TXT-filerna i AntWordProfiler (Anthony, 2013) ger en indikation på hur ”svår” texten är, utifrån att se hur ”vanliga” ord texten består av. AntWordProfiler jämför svenska språkets 5000 vanligaste ord med textens ord ger information om textens nivå av vokabulär och komplexitet. De 5000 vanligaste svenska orden finns inlagda i programmet och analysen beskriver hur många ord som tillhör de olika fem nivåerna (nivå 1:0 -1000, nivå 2: 1000 - 2000, nivå 3: 2000-3000, nivå 4: 3000-4000, nivå 5: 4000-5000). Programmet ger en procentuell representation av nivåer från den analyserade texten. Det finns en sjätte nivå som innehåller alla ord som inte tillhör de 5000 vanligaste i svenskan. I den sjätte nivån hamnar alla ord som inte är del av 5000, men det innebär att t.ex. ordet *tolka* finns med bland

⁶ TXT är ett filformat för dokument med enkel, oformaterad text. Filformatet kräver teckenstandard. I uppsatsen används teckenstandard UTF-8 som är ett vanligt format. Det finns olika teckenstandarder och UTF-8 är vanligt vid sändning av text mellan olika datorer (Nationalencyklopedin, 2016b)

⁷ PDF är förkortning för ”Portable Document Format” och ett filformat för dokument.

⁸ DOC ett ordbehandlingsformat använt av Microsoft Word som del av programmet Office.

de 5000 vanligaste, men inte ordet *tolkning*. Sannolikt kan en person som förstår ordet *tolka* också förstå ordet *tolkning* relativt lätt, vilket gör att man inte automatiskt ska se att orden i nivå 6 är ”svåra”. Det är viktigt att komma ihåg att svårighet med att förstå ett ord är mer komplext än att se hur vanligt ett ord är i språket, men data från programmet kan ge just en indikation på svårigheter för läsförståelsen i religionskunskapstexterna och styrdokumenttexterna.

Analysen utgår från att ju fler ord som tillhör de 5000 vanligaste orden desto ”lättare” är texten att förstå. De 1000 mest frekventa orden i svenskan står för 85 % av alla ord i en normal text och ett ordförråd på ca 5000 ord⁹ ger en 90 % täckning för de flesta texter (Enström, 2010, s. 36). Det innebär att ju fler ord som täcks inom de 5000 vanligaste orden desto sannolikare är det att flera kan förstå texten. Viktigt att komma ihåg är det som nämnts innan i att de betydelsetunga orden dock är få men kanske främst del av de återstående 10 %, vilket gör att det inte räcker med 90 % ordförståelse.

Programmet delar upp texten i *unika ord*¹⁰ och *totalt antal ord*.¹¹

4.1.4 Läsbarhetsanalys utifrån lemmor

Lemmanalysen utgår från tre olika delar. Först används AntConc för att skapa en ordlista och för att kunna definiera ordets ordklass utifrån kluster (Anthony, 2014). AntConc är ett korpusverktyg¹² för kongruens och textanalys.

Andra analysen utgår från de ordlistor som AntConc skapat med information om frekvens av orden. Från lärobokstexterna hämtas de 3000 mest frekventa orden. Från styrdokumenttexterna tas alla 1162 ord med för att göra analys. De två ordlistorna analyseras manuellt genom att ta bort alla ord som inte räknas som ämnesrelaterade. Ord sammanförs i lemmor och de olika ordens frekvens förenas.¹³

⁹ En sjuuttonåring beräknas ha ett passivt ordförråd på 50 000-70 000 ord eller runt 15 000 – 17000 ord beroende på hur mycket den läst och läser. Det krävs ungefär ett passivt ordförråd på 50 000 ord för att kunna klara av ett vanligt vuxenliv (Kers, 2014).

¹⁰ AntWordProfiler är ett engelskt program och använder begreppet ”types” för att beskriva unika ord. Här används ”unika ord”.

¹¹ AntWordProfiler är ett engelskt program och använder begreppet ”token” för att beskriva antalet ord. Här är token översatt till ”ord” eller ”totalt antal ord”.

¹² Korpus (från latinets *corpus*, kropp) är ett begrepp inom lingvistik för en samling språklig data som kan användas vid språkforskning. En korpus brukar innehålla ett s.k. *naturligt språkbruk* genom att kunna använda ”autentiska texter som helst är representativa för en texttyp, genre, författare, tidsperiod e.d., den är stor, det vill säga den innehåller ett omfattande språkligt material den är datorläsbar, så att det går lätt att söka i och bearbeta materialet” menar Kann, professor i datologi (Kann, 2006).

¹³ Orden *gud* (frekvens 935), *guds* (frekvens 219), *gudar* (frekvens 108), *gudarna* (frekvens 74), *guden* (frekvens 48), *gudarnas* (frekvens 10) och de förenas under lemmat *gud*

Två listor med ämnesrelaterade ord skapats. Dessutom skapas två ytterligare ordlistor med ämnesrelaterade fackord och icke-fackliga ord från lärobokstexterna.

Vid osäkerhet om vilket lemma som åsyftas i texterna används programmet AntConc (Anthony, 2014). Det är användbart för att se kontextuellt vilken semantisk betydelse ordet har. Många ord på listorna har flera betydelsekomponenter och AntConc kan hjälpa till att definiera vilken betydelse av ordet som åsyftas i texten.

Tredje analysen av ordlistorna är den som analyserar och definierar ordklassen för varje lemma.

4.1.5 Jämförelse av data

Fyra kvantitativa jämförelser görs i uppsatsen. De presenteras i detta avsnitt.

Jämförelse av frekvens görs med alla enskilda lemmor i styrdokumenttexterna och lärobokstexterna. En likadan frekvensjämförelse görs även på de ämnesrelaterade fackliga och icke-fackliga lemmorna från lärobokstexterna.

Jämförelse av svårighetsnivåanalyser görs av texternas hela innehåll och på de utvalda lemmorna.

En jämförelse mellan lemmorna ordklasser görs på alla ämnesrelaterade listor. Analysen utgår främst från substantiv och verb som visar innehållsmässigt på vad som är viktigt i en text och i textanalys innebär studier av dessa ordklasser att man försöker analysera ämnesinnehåll (Ribeck, 2015, s. 135).

Den sista sortens jämförelse som är med i analysen är jämförelse av betydelsekomponenter hos lemmorna. Varje betydelsekomponentsjämförelse utgår från Nationalencyklopedins svenska ordbok (Nationalencyklopedin, 2016c)

4.2 Validitet och reliabilitet

Att se till validiteten i forskning är att se till hur relevant och giltig data är. Begreppsvaliditeten undersöker relationen mellan de generella fenomen som undersöks och konkret data (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 22). Målet är att undersöka religionskunskapsböckers ordförråd samt ordförråd i styrdokumentet. Analysen använder alla styrdokumentet som finns tillgängliga samt flera olika läroböcker för att göra innehållsvaliditeten god. Självklart kunde fler böcker skannats in och därmed gett ett större underlag för undersökningen, men validitetsmässigt fungerar urvalet som gjorts. Pragmatisk validitet innebär att se om kunskapen som analysen ger är användbar. I detta fall kan kunskapen från analysen användas som del av undervisning och därmed kan den pragmatiska validiteten sägas vara god.

Angående reliabiliteten i analysen finns det vissa problem. Ordlistorna som konstrueras av AntWordProfiler (Anthony, AntWordProfiler 1.4.0w (Windows), 2013) kan anses ha hög reliabilitet, men på grund av den manuella genomgången för att rätta misstag i läsningen av Adobe Acrobat DC kan vissa ord ha missats att ta med. I analysen av ordlistorna finns även problem med reliabiliteten när det kommer till urval av ämnesspecifika ord. Urvalet görs manuellt och det finns ingen data att jämföra resultaten emot. Författaren är religionshistoriker samt religionspedagog och urvalet skett på erfarenhetsliga grunder. Urvalsprocessen kan inte anses vara fri från bias från författaren. Reliabiliteten på analysen kan därför anses ha problem, men vara ändå tämligen god.

4.3 Generaliserbarhet

I uppsatsen har endast tre läroböcker och utvalda texter från dessa analyserats och uppsatsen kan därför inte anses beskriva mer än delvis religionskunskapens ämnesspråk. Samtidigt är det en näst intill omöjlig uppgift att presentera religionskunskapens ämnesspråk eftersom ingen har tillgång till inspelningar av lärare, andra läroböcker och alla läroböcker som finns som del av undervisningen i religionskunskap idag. Urvalet och analysen kan därför anses ha en god generaliserbarhet och resultaten har ett värde för andra lärare i religionskunskap genom ordlistorna och resultaten är användbara i undervisningen.

4.4 Etiska principer

All forskning ska bejaka forskningsetiska principer (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 51). För uppsatsen behövs inga etiska frågor säkerställas angående samtycke eftersom det saknas både informanter av annan sort är text. Den etiska princip som bejakas är svenska upphovslagen och kopieringsförbudet av hela litterära verk.

Forskarettiskt har överväganden enligt CUDOS-kraven varit vägledande i uppsatsprocessen. CUDOS är en akronym för Communism, Universalism, Disinterestedness och Organized Scepticism (Vetenskapsrådet, 2011, s. 17). Att följa CUDOS riktlinjer betyda att forskningsprocessens resultat ska vara tillgängliga för allmänheten (communism). Nästa krav gäller att undersökningen endast ska grunda sig på vetenskapliga kriterier (universalism). Följande krav är att motiven för uppsatsen bara ska vara vetenskapliga, och att undersökningen inte har några dolda motiv (Disinterestedness). Avslutningsvis innebär

”organized scepticism” att forskaren måste ifrågasätta och granska sitt resultat och inte göra någon bedömning förrän hen har grund att dra slutsatser (Vetenskapsrådet, 2011, s. 17).

5 Resultat

I detta kapitel redovisas resultaten på delfrågorna genom olika analyser av listorna med lemmor från lärobokstexterna och styrdokumenttexterna. Till och börja med visas resultatet av alla orden i texterna för att visa på grundförutsättningarna för analysen. Sedan följer resultatet som visar på svaret på den första delfrågan: ”Vilken svårighetsnivå är texternas ordförråd?”. Vidare presenteras resultatet för de mest frekventa lemmorna i lärobokstexterna och styrdokumenttexterna. De har analyserats för att svara på de tre följande delfrågorna: ”Vilka är de vanligaste ämnesrelaterade lemmor i texterna? Vilken svårighetsnivå har de ämnesrelaterade lemmorna? Hur skiljer sig de ämnesrelaterade lemmalistorna åt?”. Den femte delfrågan: ”Vilka är de vanligaste ämnesrelaterade fackorden och icke-fackliga orden i lärobokstexterna?” besvaras i nästa avsnitt. Resultatet från den sista delfrågan ”Återfinns styrdokumentens frekventa ämnesrelaterade lemmor i lärobokstexterna?” som behandlar ämnet kring styrdokumentens roll i lärobokstexten presenteras avslutningsvis.

5.1 Antal ord

Första analysen genomförs genom AntWordProfiler som beskriver hur många ord som texterna består av. Resultatet visar att styrdokumentet innehåller 957 enskilda ord och lärobokstexterna innehåller 26713 enskilda ord. Hela resultaten redovisas i tabell 3 nedan.

Text	Unika ord (procent)	Totalt antal ord
Styrdokumenttexter totalt	957 (18 %)	5168
Ämnesplan för religionskunskap	345 (14 %)	2331
Kommenterar till ämnesplan för religionskunskap	817 (28 %)	2837
Lärobokstexter totalt	26713 (14 %)	185772
En människa, tusen världar	7088 (16 %)	44442
Religion 1 & 2 - Liv och mening	7762 (14,5%)	53308
Religion och sammanhang	11863 (13,5%)	88022

Tabell 3 Antal ord och unika ord i texterna

5.1.1 Svårighetsnivåanalys av alla texter

Resultatet av svårighetsnivåanalysen av orden i texterna presenteras i tabell 4 och tabell 5 nedan.

Utifrån AntWordProfiler kan texterna analyseras internt för få fram data kring hur vanliga orden är i de olika texterna i jämförelse med de 5000 vanligaste svenska orden detta för att ge en indikation för hur svårläst texten är.

Resultatet visar att majoriteten av alla orden i texterna tillhör de 5000 vanligaste orden. I styrdokumenterna finns 957 unika ord, majoriteten tillhör inte de 5000 vanligaste orden. I lärobokstexterna finns 18256 unika ord, majoriteten tillhör inte de 5000 vanligaste orden. De unika orden är fördelade ungefär på samma sätt som de totala antalen orden i texterna. I styrdokumentstexterna och lärobokstexterna är det stor skillnad mellan resultaten av unika ord och alla ord. Det sker en förflyttning från att majoriteten av *alla ord* till stor del tillhör tillhört nivå 1, till att i listan av unika ord tillhör majoriteten av ord nivå 6 och att nästa stora grupp ord istället tillhör nivå 1.

Nivå	Antal ord	Unika ord	Alla ord (%)	Unika ord (%)
1	2751	227	53 %	24 %
2	236	70	5 %	7 %
3	321	67	6 %	5 %
4	146	46	3 %	6 %
5	148	36	3 %	4 %
6	1566	511	30 %	54 %

Tabell 4 Styrdokumentstexternas unika ord och totalt antal ord i olika nivåer

Nivå	Antal ord	Unika ord	Alla ord (%)	Unika ord (%)
1	116407	913	63 %	5 %
2	10869	761	6 %	4 %
3	6345	668	3 %	4 %
4	3917	574	2 %	3 %
5	3811	546	2 %	3 %
6	44423	14794	24 %	81 %

Tabell 5 Lärobokstexternas unika ord och totalt antal ord i olika nivåer

5.2 De vanligaste ämnesrelaterade lemmor i texterna

Resultatet av analysen av styrdokumentstexternas 975 unika ord och lärobokstexternas 3000 mest frekventa unika ord visar på att många lemmor noteras. Se bilaga 2 för en full lista av de 100 mest frekventa ämnesrelaterade lemmorna i styrdokumentstexterna och lärobokstexterna.

Här (i tabell 6) redovisas de 20 vanligaste ämnesrelaterade lemmorna i styrdokumenttexterna och i lärobokstexterna, deras ordklass och semantiska kategori.

Lärobokstexter				Styrdokumenttexter			
Frekvens	Lemma	Ord klass	Semantisk kategori	Frekvens	Lemma	Ord klass	Semantisk kategori
168	Koranen	S	Konkret	14	Moralisk	Adj.	Abstrakt
178	Regel	S	Konkret	16	Analysera	V	Mental
202	Lära	S/V	Abstrakt	17	Nyanserat	Adj.	Abstrakt
203	Anse	V	Mental	17	Samhälle	S	Abstrakt
203	Tradition	S	Abstrakt	18	Relationen	S	Konkret
204	Kristend	S	Abstrakt	18	Tro	S/V	Abstrakt
226	Buddha	S	Konkret	19	Världsreligion	S	Konkret
232	Buddhis	S	Abstrakt	20	Argument	S	Konkret
245	Helig	Adj.	Abstrakt	23	Uppfattning	S	Abstrakt
252	Muslim	S	Abstrakt	23	Uttryck	S	Abstrakt
259	Bibel	S	Konkret	26	Välgrundad	Adj.	Abstrakt
285	Jude	S	Abstrakt	30	Analys	S	Konkret
291	Religiös	Adj.	Abstrakt	30	Utförligt	Adj.	Abstrakt
304	Islam	S	Abstrakt	31	Begrepp	S	Abstrakt
374	Jesus	S	Konkret	33	Redogöra	V	Mental/
409	Kristen	S	Abstrakt	35	Religiös	Adj.	Abstrakt
445	Kyrka	S	Konkret	36	Religionskunnska	S	Konkret
608	Tro	S/V	Abstrakt	37	Etisk	Adj.	Abstrakt
638	Religion	S	Abstrakt	45	Livsåskådning	S	Abstrakt
1401	Gud	S	Abstrakt	76	Religion	S	Abstrakt

Tabell 6 Lärobokstexter och styrdokumenttexterna 50 mest frekventa ämnesrelaterade lemmor

Det är fyra lemmor som återfinns i båda listorna: *handling*, *religion*, *religiös* och *tro*. Majoriteten av orden är saker och ting (substantiv), andra lemmor är processer (verb) och beskrivande (adjektiv). I lärobokstexternas lista återfinns bara några få verb (se bilaga 2). De flesta saker/ting är abstrakta och de flesta verben är mentala processer. Det finns dock några konkreta saker/ting som dock kan diskuteras om de är konkreta. Såsom lemmat *kyrka*. Lemmat har två vanliga betydelser. Dels som en gudstjänstbyggnad, men även dels som ett abstrakt ord i betydelsen av att vara en större sammanslutning av kristna som i ex. ”den katolska kyrkan anser att...”. Här redovisas det i formen av det konkreta byggnaden. Ett annat svårdefinierat lemma är *lära*. Det är svårt att placera genom att det har fler betydelsekomponenter. Utan att kunna se ordet i en kontext är ordet både är en mental process

och en abstrakt sak/ting. Lemmat *religion* är det mest vanligt. I styrdokumenttexterna återkommer livsåskådning 45 gånger och hamnar på de näst mest frekventa lemmat. Det vanligaste lemmat i lärobokstexterna är *gud* som förekommer 1401 gånger i texterna.

5.2.1 Svårighetsnivåanalys av de ämnesrelaterade lemmorna

Resultatet av svårighetsnivåanalysen i AntWordProfiler visar att majoriteten av de ämnesrelaterade lemmorna inte tillhör de 5000 vanligaste orden i svenska språket. Tabell 7 visar på resultatet av analysen och av de mest frekventa 100 lemmor i texterna tillhör 40 % av lärobokstexternas lemmor svenska språkets 5000 vanligaste ord, och i styrdokumenttexterna tillhör 28 % samma grupp.

Lärobokstexternas 100 mest frekventa lemmor		Styrdokumenttexternas 100 mest frekventa lemmor	
Nivå	Procent	Nivå	Procent
1	9 %	1	7 %
2	12 %	2	4 %
3	6 %	3	8 %
4	9 %	4	6 %
5	4 %	5	3 %
6	60 %	6	72 %

Tabell 7 Svårighetsnivå på de 100 mest frekventa ämnesrelaterade lemmorna

5.3 Analys av fackord och icke-fackliga lemmor

För att arbeta med SKUA är det viktigt att vara medveten inte bara om de ämnesrelaterade orden i lärobokstexterna, utan även vilka som är de mer frekventa icke-fackliga ämnesrelaterade orden i texterna. Därför behandlar delfrågan ”Vilka är de vanligaste ämnesrelaterade fackorden och icke-fackliga orden i lärobokstexterna?” endast denna sort av ord. Ämnesrelaterade ord anses vara den svåraste vid läsning och förståelse för L2-elever (Lindberg & Johansson Kokkinakis, 2007; Stolare M. , 2015b).

Resultatet redovisas i tabell 10 för de 20 vanligaste fackorden och icke-fackliga orden, ordklass samt semantisk kategori. För det totala resultatet med de 100 mest frekventa fackorden redovisas i bilaga 3. De 100 mest frekventa icke-fackliga lemmorna redovisas i bilaga 4.

Fackliga lemmor	Ordklass	Semantisk kategori	Icke-fackliga lemmor	Ordklass	Semantisk kategori
Muhammed	S	Konkret	Betrakta	V	Aktion/mentalt
Judisk	Adj.	Abstrakt	Grund	S	Abstrakt
Hinduism	S	Abstrakt	Skrift	S	Konkret
Tempel	S	Konkret	Själ	S	Abstrakt
Muslimsk	Adj.	Abstrakt	Berättelse	S	Konkret
Koranen	S	Konkret	Handling	S	Konkret
Kristendom	S	Abstrakt	Makt	S	Abstrakt
Buddha	S	Konkret	Berätta	V	Verbal
Buddhism	S	Abstrakt	Beskriva	V	Verbal/mentalt
Helig	Adj.	Abstrakt	Troende	S/Adj.	Abstrakt
Muslim	S	Abstrakt	Kraft	S	Abstrakt
Bibel	S	Konkret	Rörelse	S	Abstrakt
Jude	S	Abstrakt	Handla	V	Aktion
Religiös	Adj.	Abstrakt	Ske	V	Aktion
Islam	S	Abstrakt	Anse	V	Mentalt
Jesus	S	Konkret	Regel	S	Abstrakt
Kristen	S	Abstrakt	Tradition	S	Abstrakt
Kyrka	S	Abstrakt/ Konkret	Lära	S/V	Abstrakt/ Aktion
Religion	S	Abstrakt	Tro	S/v	Abstrakt/ Mentalt
Gud	S	Abstrakt	Tror	V	Mentalt

Tabell 8 Semantisk kategorisering av de 20 mest frekventa fackliga och icke-fackliga lemmorna

Resultaten visar att de icke-fackliga lemmorna är inte lika frekventa i texten som de fackliga lemmorna. I den icke-fackliga listan är det vanligaste ämnesrelaterade icke-fackliga lemmat är ordet *tro*. Det ordet är problematiskt att kategorisera eftersom det både är ett verb och ett substantiv. Innan i uppsatsen har lemmat *tro* och lemmat *tror* varit sammanslagna resultatredovisningen, men i denna analys är de åtskilda. *Tror* och *tro* förekommer 501 gånger och för att se hur de artar sig i texten och bestämma om orden tillhör substantiv eller verb görs klusteranalys i AntConc (Anthony, AntConc 3.4.4w (Windows), 2014). Tabell 8 visar på resultaten av klusteranalysen och vilka ord som *tro* återfinns tillsammans med i lärobokstexterna. Majoriteten av gånger som *tro* används i lärobokstexterna är det i form av substantiv.

Frekvens i texterna	Vanligaste kluster (min 2 – max 3)	Ordklass
26	tro och	S (V= 3 gånger)
11	tro på gud	V (S= 2 gånger)
11	tro är	S
10	tro på en	V

Tabell 8 Hur ordet ”tro” förekommer i lärobokstexterna

Resultatet visar också att majoriteten av de fackliga lemmorna är saker och ting (substantiv), beskrivande (adjektiv) och väldigt få är processer (verb). Majoriteten av de icke-fackliga lemmorna är substantiv. Det återfinns dock flera verb i denna lista är i den listan med fackliga lemmor. Dessutom finns det lemmor som är adjektiv, konjunktion och adverb.

5.3.1 Svårighetsnivåanalys av fackliga och icke-fackliga lemmor

Resultatet visar att majoriteten av lemmorna i ordlistorna tillhör nivå 6 och tillhör inte de 5000 vanligaste svenska orden. För de fackliga lemmorna tillhör 89 % nivå 6 och för de icke-fackliga lemmorna tillhör 43 % nivån.

Nivåer	Fackliga lemmor	Icke-fackliga lemmor
1	1 %	7 %
2	3 %	15 %
3	2 %	15 %
4	4 %	13 %
5	3 %	7 %
6	89 %	43 %

Tabell 9 Fackliga och icke-fackliga lemmornas svårighetsnivå

5.4 Relationen av styrdokumentens ordlista och lärobokstexterna

Utgångspunkten för analysen är att lärobokstexterna bygger på styrdokumenttexterna. Därför utgår jämförelsen från vilka lemmor som förekommer i styrdokumenttexterna som även återfinns i lärobokstexterna. Det för att se om det finns ett gemensamt språkbruk. Utifrån resultatet kan det diskuteras hur styrdokumentet återspeglas i lärobokstexterna. Resultaten i helhet finns i tabell 11 nedan.

Lemma i styrdokumenttexterna	Frekvens i lärobokstexterna (av 185 772)
Analys	9
Analysera	1
Argument	25
Begrepp	38
Etisk	65
Livsåskådning	25
Moralisk	43
Nyanserat	5
Redogöra	4
Relationen	48
Religion	638
Religionskunskap	0
Religiös	291
Samhälle	161
Tro	240
Uppfattning	96
Utförligt	3
Uttryck	30
Välgrundad	1
Världsreligioner	15

Tabell 9 Jämförelse av lemmor i styrdokumenttexter med samma lemma i frekvens i lärobokstexterna

Listorna skiljer sig åt. Det finns tre lemmor som återfinns både på styrdokumenttexternas och lärobokstexternas listor på 20 vanligaste lemmor – *tro*, *religion* och *religiös*. Nästan alla lemmor som förekommer i styrdokumenttexterna vanligaste 20 lemmor finns i lärobokstexterna men är inte lika frekventa att de hamnar på någon av de listor som redovisas i någon av analyserna i denna uppsats. Det unika ordet *religionskunskap* finns i styrdokumenttexterna men anträffas inte i lärobokstexterna.

6 Slutdiskussion

Här återfinns slutdiskussion kring resultatet ovan. Kapitlet är uppdelat efter de två frågeställningarna: ”Vad är karaktäristiskt för religionskunskapens ämnesspråks vokabulär?”

samt ”Hur återspeglas styrdokumenttexternas ordval i lärobokstexter?”. Efter det följer en sammanfattning av diskussionen, didaktiska konsekvenser och slutligen idéer för framtida och fortsatt forskning.

6.1 Vad är karaktäristiskt för religionskunskapens ämnesspråks vokabulär?

För att svara på ovanstående fråga används delfrågor i analysen av resultaten. Delfrågorna innebar tre olika sorters analyser av samma ordlistor. För att få reda på svårighetsnivån på text och lemmor användas en svårighetsnivåanalys. För att se närmare på läsbarheten hos lemmorna analyserades betydelsekomponenter och ordklass. Från analyserna kan vissa karaktärsdrag återfinnas.

Svårighetsnivåanalysen av de ämnesrelaterade lemmorna utgår från antagandet att ca 5000 ord i ordförrådet räcker för att förstå 90 % av en text, vilket innebär att ju fler ord som täcks inom de 5000 vanligaste orden desto sannolikare är det att fler läsare kan förstå texten (Enström, 2010, s. 36). Det andra antagandet är att för att kunna få utbyte av en text krävs att läsaren måste förstå minst 95 % av orden (Lindberg & Johansson Kokkinakis, 2007, s. 34). Resultatet visar att texterna kan förstås som svårlästa. Ju fler unika ord som tillhör nivå 6, desto svårare är texten. För att en text ska vara lättläst borde inte mer än 5 % av de unika orden tillhöra nivå 6. Det kan jämföras med att 81 % och 54 % av texternas unika ord tillhör nivå 6. Ett vanligt ordförråd på minst 5000 ord räcker inte för att förstå någon av texterna¹⁴. I lärobokstexternas fall skulle endast 19 % av texten förstås av en läsare med 5000 ord i ordförrådet. I svårighetsnivåanalysen av endast de ämnesrelaterade lemmorna i texterna visar det att även de lemmor till majoritet tillhör nivå 6. Det är inte speciellt oväntat då analysen just handlade om ämnesrelaterade lemmor och ett ämnesrelaterat ord är just ett ord som inte förekommer i många andra kontexter och därmed sannolikt inte tillhör de 5000 vanligaste svenska orden.

Läsbarhetsanalysen utgick från ordklass och dess semantiska betydelse samt lemmornas betydelsekomponenters relevans för läsförståelse (Enström, 2013, s. 188). Resultatet visar att de flesta lemmor på listorna är saker och ting (substantiv). Det är inte överraskande då lärobokstexter har till karaktär att ha fler nominaliseringar än andra texter. Exempel på nominaliseringar är t.ex. att lemmat *meditation* förekommer nästan dubbelt så många gånger i

¹⁴ Här utgås från premissen att 5000 ord i ordförrådet kan representeras av de vanligaste 5000 orden i svenska. Detta måste självklart inte vara fallet. Varje individ har skapat sitt egna ordförråd som kan innehålla en mängd variationer av ”avancerade” och ”enklare” ord. Premissen antas för att kunna ge någon sorts vägledning i resultatanalysen.

lärobokstexterna än lemmat *meditera*. De mer frekventa substantiven i texterna är abstrakta, vilket stämmer överens med att abstrakta nominalfraser är typiska för lärobokstexter och utredande genren (Axelsson, Olofsson, Philipsson, Rosander, & Sellgren, 2006, ss. 8-9). Verben i texterna är främst beskrivna som mentala processer. Det visar på att texterna är mer resonerande till sin karaktär och är vanliga inom SO-ämnena (Ribeck, 2015, s. 135).

Resultaten visar att lemmorna på listorna oftast innehåller få betydelsekomponenter, vilket ökar deras läsbarhet.

6.1.1 Diskussion kring skillnaden i ämnesspråket hos de olika texterna

Ovan beskrivs det hur lemmor i de olika texterna har samma karaktär. De är abstrakta substantiv och mentala processer med få betydelsekomponenter. Vilka sorters lemmor som används i de olika i lärobokstexterna och styrdokumenttexterna skiljer sig dock åt.

Anledning till att de finns en sådan variation av ämnesrelaterade lemmor i de två olika texterna kan bero på att de är två skilda texttyper. De har t.ex. olika avsändare, olika mottagare, tillhör olika sociala sammanhang och kontexter. För att förstå vad texterna tillhör texttypiskt kan man se till lexikogrammatik för att se närmare på olika mönster i texten. Texterna är lika varandra. De är båda interpersonellt auktoritära samt är av skriven kommunikation. Utifrån SFL som analysverktyg kan man dock se att texterna skiljer sig åt i den ideationella funktionen samt kontexten (Olvegård, 2014, s. 28). Styrdokumenttexterna är att kommunicera direktiv och viktigt innehåll för tjänstemän och till de som åsyftas i texterna, till skillnad med lärobokstexterna vars främsta mening är att kommunicera religionsvetenskaplig fakta och undervisning för gymnasieelever. Kontextuellt är texterna i sig kontextreducerade, men tillhör båda flera olika kontexter. Generellt tillhör de skolkontexten och undervisningskontexten, men mer specificerade kontexttillhörighet skiljer sig åt. Styrdokumenttexterna används främst formellt i skolan i bedömningskommunikation mellan lärare och elever, medan lärobokstexterna också används formellt, men i kommunikationen i klassrummet och i undervisningen. Kontexten visar på att texterna är av olika genrer. Styrdokumentet är förklarande texter och lärobokstexterna är visserligen förklarande, men till stor del främst berättande och redogörande text. Det gör att de genremässigt befinner sig på olika progressionsnivåer (Skolverket, 2012b, s. 57). Styrdokumentet ska på så sätt vara något mer utmanande vid läsning. Resultaten av ordanalysen visar således på att gymnasiets religionskunskaps ämnesspråk är likt skolspråket genrellt med ett mer avancerat språkbruk jämfört med ett vardagsspråk (Skolverket, 2012b, s.

36). Resultaten visar på att det finns en variation inom ämnesspråket med olika texttyper, genrer, register som påverkar ordvalet och i slutändan även läsbarheten av de ämnesrelaterade texterna. Det finns inte ett enda sorts ämnesspråk, utan även ämnesspråket, precis som de flesta språkbruk, måste ses som att det består av varianter.

6.1.2 Diskussion kring skillnaden mellan de ämnesrelaterade ordkategorierna i läroboken

Svårighetsnivåanalysen visar på att de ämnesrelaterade fackliga och icke-fackliga lemmorna i lärobokstexterna skiljer sig åt i svårighet. Den fackliga listan innehåller fler ovanliga avancerade lemmor. Läsbarhetsanalysen visar på skillnad i läsbarhet utifrån ordklasser och mängd betydelsekomponenter.

Läsbarhetsanalysen av lemmorna i de båda listorna visar att de flesta lemmor är abstrakta och beskriver mentala processer. Båda dessa former är typiska för skolspråket (Olvegård, 2014, s. 33). Det finns många fler verb på den icke-fackliga listan och de har ofta många betydelsekomponenter. Verbet *Handla* har fyra olika betydelser: inköp av varor, bedriva handel med varor, agera och att beskriva ämne och innehåll. *Kraft* har fem olika betydelser. *Mening* har fyra betydelser. Detta till skillnad från lemmat *Gud*, som visserligen är ett abstrakt lemma, ändå bara har en betydelse. Det gör att läsbarheten minskar genom att verb och många betydelsekomponenter anses vara två aspekter som försvårar ordförståelse (Enström, 2013, s. 118). På den fackliga listan finns många ovanliga och abstrakta begrepp, såsom *religion* och *kristen*, men som inte har fler än en betydelse. På den fackliga listan återfinns dessutom endast fyra verb. Det betyder att de fackliga lemmorna är abstrakta saker/ting och tillhör i stor utsträckning svårighetsnivå 6. De icke-fackliga lemmorna är abstrakta saker/ting, mentala verb som har många betydelsekomponenter. Det gör dem svåra och läsbarheten försvåras och det visar även på att de icke-fackliga lemmorna i lärobokstexterna kan skapa problem såsom forskning visar (Lindberg & Johansson Kokkinakis, 2007).

6.2 Hur återspeglas styrdokumenttexternas ordval i lärobokstexter?

Styrdokumenttexternas ordval återspeglas inte i lärobokstexterna. I analysen av hur vanliga styrdokumenttexternas mest frekventa lemmor var i lärobokstexterna visar det sig att det var stor skillnad. Många av lemmor som är frekventa i styrdokumenttexterna förekommer nästan inte alls i lärobokstexterna. Mest intressant är att inte lemmat *religionskunskap* förekommer i någon av lärobokstexterna. Det kan bero på att inledningskapitlens texter i två av

läroböckerna inte är med i analysen, men det förklarar fortfarande inte varför en av religionskunskapsläroböckerna inte använder lemmat en enda gång.

Styrdokumentet ska påverka lärobokstexterna eftersom lärobokstexterna ska följa läroplanen. Det är därför intressant att lärobokstexterna inte använder mer av styrdokumenttexternas lemmor. Ämnesplanen i Religionskunskap 1 säger bland annat att eleverna ska ”nyanserat argumentera”. *Nyanserat* förekommer fem gånger i de tre lärobokstexterna och *analysera* en gång (jämför med ordet *Indien* som förekommer 111 gånger). Det är väldigt få gånger. Tydligt är att lärobokstexterna inte fokuserar på den språkliga aspekten av läroplanen. Författaren av lärobokstexterna har haft styrdokumentet i åtanke när hen har skrivit läroboken, men det syns inte i ordvalen från denna analys.

6.3 Sammanfattning av slutdiskussionen

Lgy11 visar på vikten av att arbeta språkligt i alla ämnen. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUA) borde vara en del av varje lärares didaktiska arbete. Kartläggningen av ämnesspråket tillhör ett förberedande moment för att bli medveten om vad som språkmässigt behöver stöttas extra i ämnet inom SKUA. Att se på läsbarheten och svårigheten hos lemmorna genom olika sorters analyser har gjorts för att se närmare på religionskunskapens ämnesspråk.

Analyserna visar på delar av religionskunskapens ämnesspråks karaktär och relation till styrdokumentet i Lgy11. Metoden har varit att genom delfrågor se närmare på ordförråden i texterna via dataprogram och via manuell analys. De mest frekventa lemmorna i ämnesspråket visar dels konkret på vilka ord som kan vara vanliga i undervisningen och vidare analyser visar på läsbarhetsproblematik som finns med ämnesspråket. Slutsatsen att lärobokstexterna och styrdokumentet i religionskunskap är relativt svårlästa och svårförståeliga för någon som inte hunnit få ett större svenskt ordförråd. Religionskunskapens ämnesspråk kan variera i svårighet utifrån vilken sorts text som använder språket. Dessutom visar resultaten att de olika kategorierna i ämnesspråket (fackliga och icke-fackliga) skiljer sig åt i svårighetsgrad och läsbarhet. Styrdokumentets ämnesspråk återfinns inte i lärobokstexterna. Det kan bero på flera saker, exempelvis så är de två olika texter inom religionskunskapskontexten”, men som har olika bland annat mål och läsare.

6.4 Didaktiska konsekvenser

Lärare som vill arbeta med SKUA och kunna ge språklig stöttning i religionskunskapen på gymnasiet bör medvetna om:

- Lärobokstexterna kan vara svårförståeliga för elever med litet ordförråd och ovana vid skolspråket
- Verktyg för att förklara de 100 mest frekventa fackliga och icke-fackliga lemmorna som förekommer i läroboken.
- De många mentala processerna som texterna innehåller.
- De många abstrakta saker och ting som förekommer i texterna
- Inte utgå från att läroboken lär eleverna argumentera, tolka, redovisa osv. såsom styrdokumentet kräver för att få betyg i ämnet.

6.5 Exempel på vidare forskning

Det finns flera intressanta möjligheter att fortsätta forska kring skolspråk i religionskunskap och skolan i allmänhet. Det skulle vara intressant att undersöka begreppet ”religiös litteracitet” hos elever i dagens svenska skola. Religiös litteracitet beskrivs i en fotnot i uppsatsen och det finns stor potential kring ämnet i att förstå ungdomars och skolelevers språkbruk kring religion och religiösa uttryck. Det skulle även vara intressant att se till vilka faktiskt språkkrav som lärare har i olika ämnen. I uppsatsen har Lgy11:s språkkrav varit ledande och inte vad lärare *faktiskt* ställer för språkkrav i ämnena.

Vidare forskning skulle även kunna vara kring religionskunskapens lärobokstexters läs- och förståelseproblematik utifrån ett elevperspektiv. Det kunde vara intressant att se vidare på om de ord som i denna uppsats anses skapa problem med läsförståelse även i test med faktiska elever visar på samma resultat. En indikation på att det kanske inte är så är att under uppsatsarbetet hittades data kring att L2-elever (nyanlända elever och elever med utländsk härkomst), som annars generellt har sämre betyg än L1-elever, just i Religionskunskap når betyget A på samma nivå som L1-elever (Skolverket, 2015a)¹⁵. Vidare forskning kanske kunde visa att de lemmor som presenteras i undersökningen som problematiska för läsbarheten, kanske inte alls orsakar läsförståelseproblematik för just L2-elever.

¹⁵ I Samhällsvetenskap är det ungefär likadant med studieresultaten för både L1- och L2-elever dock till en mycket mindre procentsats. I samhällskunskap når 2,7 % av elever med svensk bakgrund betyget A och 1,6 % av eleverna med utländsk bakgrund betyget A. I religionskunskap 1 når 13 % av eleverna med svensk bakgrund betyget A och 12 % av eleverna med utländsk bakgrund betyget A.

7 Litteratur

- Anthony, L. (den 14 januari 2013). AntWordProfiler 1.4.0w (Windows). Tokyo, Japan: Faculty of Science and Engineering, Waseda University, Japan. Hämtat från <http://www.laurenceanthony.net/software/antwordprofiler/> den 28 mars 2016
- Anthony, L. (den 20 oktober 2014). AntConc 3.4.4w (Windows). Tokyo, Japan: Faculty of Science and Engineering, Waseda University, Japan. Hämtat från <http://www.laurenceanthony.net/software.html> den 28 mars 2016
- Axelsson, M., Olofsson, M., Philipsson, A., Rosander, C., & Sellgren, M. (2006). *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Hämtat från Nationellt centrum för svenska som andraspråk: http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84033.1333713181!/menu/standard/file/A_mneochsprak.pdf den 10 april 2016
- Berg, L., Runblom, G., & Hanna Welin, H. (2014). *Religion 1 & 2 - Liv och mening*. Lund: NA Förlag AB.
- Bjerregaard, M., & Kindenberg, B. (2015). *Språkutvecklande SO-undervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks - the textual paths towards specialized language*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Enström, I. (2010). *Ordens värld : svenska ord - struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Enström, I. (2013). Ordförråd och ordinläring - med särskilt fokus på avancerade inlärare. i K. Hyltenstam, & I. Lindgren (Red.), *Svenska som andraspråk - forskning, undervisning och samhälle* (Vol. 2). Lund: Studentlitteratur.
- Flyman Mattsson, A., & Håkansson, G. (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2012). *Stärk språket stärk lärandet - Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning - en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M. A., McIntosh, A., & Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman Group Limited.

- Holmberg, P., Karlsson, A.-M., & Nord, A. (2011). Funktionell grammatik och textanalys - grammatiken i verkliga livet. i P. Holmberg, A.-M. Karlsson, & A. Nord (Red.), *Funktionell textanalys* (ss. 7-18). Stockholm: Norstedts.
- Hållsten, S., Rehnberg, H. S., & Wojahn, D. (Red.). (2013). *Text, kontext och betydelse - Sex nordiska studier i systemisk funktionell lingvistik*. Hämtat från <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:655788/FULLTEXT01.pdf> den 20 april 2016
- Hägerfelth, G. (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum - en studie av läroprocessen bland elever med olika förstaspråk*. Malmö Studies in Educational Sciences. Malmö: Malmö högskola.
- Kann, V. (den 20 mars 2006). *Språkteknologi*. Hämtat från Korpus: <http://sprakteknologi.se/vad-aer-sprakteknologi/lexikon/korpusar> den 1 april 2016
- Kers, K. (den 21 februari 2014). *Skolvärlden*. Hämtat från Språket är nyckeln: <http://skolvarlden.se/bloggar/karin-kers/spraket-ar-nyckeln> den 13 april 2016
- Liberg, C. (2001). *Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv - möjligheter och begränsningar*. (K. Naucér, Red.) Hämtat från http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.83991.1333706066!/menu/standard/file/2000_6_Liberg.pdf den 28 februari 2016
- Lindberg, I., & Johansson Kokkinakis, S. (Red.). (2007). *OrdiL - ett korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år. Rosa 8*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Lgy11 – Läroplan för gymnasieskolan (2011a). Stockholm: Skolverket.
- Löfstedt, M. (2013). Religionskunskapsliteracy. *Religion och livsfrågor*, 3, 6-8. Hämtat från <http://www.flr.se/rol.html> den 10 mars 2016
- Magnusson, U. (2005). *Språk i ämnet*. Göteborg: Skolverket.
- Nationalencyklopedin. (2016a). *Lemma*. Hämtat från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/lemma> den 28 mars 2016
- Nationalencyklopedin. (2016b). *Nationalencyklopedin*. Hämtat från teckenstandard: <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/teckenstandard> den 1 april 2016
- Nationalencyklopedin. (2016c). *Svensk ordbok*. Hämtat från Ordböcker: http://www.ne.se/ordb%C3%B6cker/#/?_k=fr1p63 den 13 april 2016

- Nygård Larsson, P. (2013). *Texter, språk och lärande i naturvetenskap*. i K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (andra uppl., s. 579). Lund: Studentlitteratur.
- Olvegård, L. (2014). *Herravälde. Är det bara killar eller? - andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Ribeck, J. (2015). *Steg för steg - Naturvetenskapligt ämnesspråk som räknas*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ring, B. (2013). *Religion och sammanhang* (Vol. 4). Stockholm: Liber förlag.
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtat från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.118289!/Menu/article/attachment/kvalgrsprakutv-slutrapport.pdf den 17 februari 2016
- Skolverket. (2012a). *Få syn på språket - Ett kommentar material om språk- och kunskapsutveckling i alla skol former, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012b). *Greppa språket - Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Hämtat från Skolverket - Forskning i skolan: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573>
- Skolverket. (den 15 december 2015a). *Kursbetyg i historia, religion och samhällskunskap*. Hämtat från Gymnasieskolan – Betyg och studieresultat – Riksnivå: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/gymnasieskola/betyg-och-studieresultat> den 20 april 2016
- Skolverket. (2015b). *Läs- och skrivportalen*. Hämtat från Främja elevers lärande i SO: https://lasochskrivportalen.skolverket.se/webcenter/portal/laslyftet/Moduler/?material=Moduler/3-Grundskola/arskurs_7-9/004_framja_elevers_larande_SO&_afriLoop=1540598257844136#%40%3F_afriLoop%3D1540598257844136%26centerWidth%3D100%2525%26leftWidth%3D0%2525 den 30 mars 2016
- Skolverket. (den 24 februari 2016). *Språkutvecklande arbetssätt*. Hämtat från Skolverket: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/diskutera-och-utveckla/sprakutvecklande-arbetssatt> den 10 april 2016
- Stehagen, H. (2014). *Språk i alla ämnen*. Stockholm: Gothia fortbildning.

- Stolare, M. (2015a). *Ord och begrepp i SO-ämnena*. Stockholm: Skolverket. Hämtat från <http://lasochskrivportalen.skolverket.se> den 3 mars 2016
- Stolare, M. (2015b). *SO-ämnenas språkliga karaktär - Modul: Att främja elevers lärande i SO*. Hämtat från <http://lasochskrivportalen.skolverket.se> den 3 mars 2016
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tuveson, R. (2015). *En människa, tusen världar*. Stockholm: Gleerups förlag.
- Vestlin, L. (Red.). (2014). *Se språket i ämnet - språk- och kunskapsutveckling i högstadiet och gymnasiet*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Vetenskapsrådet. (2011). God forskningssed. i *Vetenskapsrådets rapportserie 2011:1*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

8 Bilaga 1 Vanliga genrer i skolan

”Arbetsmaterial för projektet Ämnesundervisning i NO och SO för flerspråkiga elever – en integrering av språk och innehåll, Kompetensfonden 2005/06. Fritt efter Schleppegrell, 2004” (Axelsson, Olofsson, Philipsson, Rosander, & Sellgren, 2006, ss. 8-9) .

Genre	Syfte/funktion	Språkliga kännetecken
Personliga genrer		
Återgivande	Återberättar en följd av händelser utifrån personlig erfarenhet.	Aktionsverb: <i>arbetade, studerade</i> . Tanke- och känslorverb: <i>märkte, tänkte, förstod</i> . Förfluten tid (preteritum): <i>arbetade, glömde, såg, förstod</i> . Specifik deltagare, personliga pronomen, ofta en aktör: <i>jag, det, mögelsvampen</i> . Additiva bindeord: <i>och</i> , temporala bindeord: <i>då, sen</i> .
Narrativ/ Berättande	Berättar om och värderar verkliga eller fiktiva händelser och deras konsekvenser. Någon slags komplikation är viktig för hela berättelsen. Fokuserar på deltagarnas handlingar och reaktioner när de konfronteras med komplikationen.	Aktionsverb: <i>plockade undan, vandrade, kasta</i> . Mentala verb: <i>drömde, glömde, funderade</i> . Relationella verb: <i>var, hette, verkade</i> . Verbala verb: <i>uttalade (säga, ropa)</i> . Alla tempus. En eller flera aktörer: <i>Fleming, mögelsvampen</i> . Nominalfraser som är utbyggda med bisatser: <i>bakterier som ger finnar, byggnaden där hans laboratorium låg</i> . Bindeuttryck av varierande slag och komplexitet: <i>och, så att, med allt detta i huvudet, tre veckor senare, då</i> . Sättsadverbial: <i>tittade uppgivet, hejdade sig tvärt, kikade lite närmare</i> . Inledande satsuttryck hjälper till att strukturera berättelsen, ofta tidsmässigt: <i>En het sommarkdag 1928, När han plockade undan sina saker i slutet av dagen, Redan nu, Med allt detta i huvudet</i>
Faktagenrer		
Instruerande	Rapporterar en följd av händelser med allmänna referenter. Instruktion och anvisning är exempel på den instruerande genren.	Instruktioner använder imperativ och anvisningar använder presens (uttrycker ej tid). Aktionsverb: <i>tatar, odla-odlar</i> . Generella former av pronomen som aktör i satsen: <i>man, du, vi</i> . Additiva och temporala bindeord: <i>och, sedan, då</i> . Satserna är förklarande och rapporterar om en följd av händelser som bygger på varandra.
Beskrivande	Presenterar händelser och fakta för att understödja generaliseringar. Struktur utifrån klassifikation eller relationer mellan delar och helheter. Fokus på grupper mer än på individer.	Relationella verb (<i>är, har</i>) beskriver egenskaper och uttrycker generaliseringar: <i>denna mögelsvamp är i sin tur bakteriedödande</i> . Aktionsverb: <i>arbetar, dödar</i> . Verb i presens (uttrycker inte tid): <i>arbetar, sker, dödar</i> . Allmänna deltagare (inte individer): <i>Många läkare arbetar både med att bota sina patienter och...</i>
Analytiska genrer		

Redogörande	Lägger ihop orsakssamband till en redogörelse. Talar om <i>varför</i> något hände, i en viss följd.	Handlingar uttrycks i hög grad av nominalfraser istället för verb: <i>att studera</i> → <i>en studie av</i> , <i>att upptäcka</i> → <i>upptäckten</i> , <i>ett ämne som effektivt dödar bakterier</i> → <i>ett effektivt bakteriedödande ämne</i> . Orsakssamband uttrycks med verb: <i>ledde till</i> , <i>gav upphov till</i> .
Förklarande	Förklarar och tolkar ett fenomen.	Logisk, ej kronologisk uppbyggnad. Implicita orsakssamband dvs varken bindeord eller verb uttrycker orsak. Utbyggda nominalfraser: <i>en spor av mögelsvamp som utsöndrade ett för bakterierna dödligt ämne</i> . Variation i inledande satsuttryck samt komplexa satser: <i>Vad Fleming upptäckte var...</i>
Utredande/ Argumenterande	Argumenterar varför en tes har föreslagits. Fler än ett argument används som stöd för tesen. Förlitar sig på generaliseringar, klassificeringar och kategoriseringar.	Abstrakta nominalfraser: <i>nedskräpningen av naturen</i> , <i>drogmissbruk</i> . Ståndpunkter läggs fram som möjligheter med hjälp av modala uttryck: <i>kan vara</i> , <i>skulle kunna</i> . Markörer för kontraster: <i>å ena sidan- å andra sidan, för det första- för det andra, orsakar, leder till</i> . Resonemang i form av komplexa strukturer (t ex bisatser) och lexikal täthet.

9 Bilaga 2: Ordlista på de 100 mest frekventa ämnesrelaterade lemmorna i lärobokstexterna

	Frekvens	Lemma	Ordklass
100	48	Teori	S
99	49	Kast	S
98	49	Kloster	S
97	51	Krishna	S
96	52	Betrakta	S
95	52	Luther	S
94	52	Påven	S
93	53	Evig	Adj.
92	53	Sanning	S
91	53	Värde	S
90	54	Består	V
89	54	Brahma	S
88	54	Skäl	S
87	54	Tillvaro	S
86	56	Synd	S
85	57	Profet	S
84	61	Traditionell	S
83	61	Universum	S
82	62	Himmel	S
81	62	Kön	S
80	62	Nunna	S
79	62	Riktning	S
78	63	Icke	Adv.
77	63	Plikt	S
76	64	Kejsare	S
75	64	Nirvana	S
74	64	Rike	S
73	65	Uppfattning	S
72	66	Mening	S
71	67	Mecka	S
70	68	Myt	S
69	68	Sekt	S
68	68	Testamentet	S
67	69	Högtid	S
66	70	Kultur	S
65	71	Hävda	V
64	71	Offra	V
63	71	Sann	Adj.
62	74	Gudomlig	Adj.
61	75	Budskap	S
60	75	Kärlek	S

59	75	Meditation	S
58	76	Anhängare	S
57	76	Fira	V
56	76	Gudinna	S
55	76	Mose	S
54	77	Uppstå	V
53	80	Gudstjänst	S
52	81	Buddhist	S
51	81	Grund	S
50	82	Karma	S
49	83	Judendom	S
48	83	Skrift	S
47	84	Själ	S
46	89	Jerusalem	S
45	91	Bön	S
44	94	New age	S
43	96	Berättelse	S
42	99	Handling	S
41	100	Katolsk	Adj.
40	100	Makt	S
39	103	Berätta	V
38	104	Hinduisk	Adj.
37	108	Buddhistisk	Adj.
36	112	Beskriva	V
35	113	F. Kr.	S
34	118	Ande	S
33	118	Hindu	S
32	121	Ortodox	Adj.
31	122	Troende	S
30	124	Präst	S
29	134	Munk	S
28	137	Muhammed	S
27	139	Rörelse	S
26	141	Handla	V
25	142	Judisk	Adj.
24	142	Ske	V
23	149	Hinduism	S
22	156	Tempel	S
21	160	Muslimsk	Adj.
20	168	Koranen	S
19	178	Regel	S
18	202	Lära	S/v

17	203	Tradition	S
16	203	Anse	V
15	204	Kristendom	S
14	226	Buddha	S
13	232	Buddhism	S
12	245	Helig	Adj
11	252	Muslim	S
10	259	Bibel	S
9	285	Jude	S

8	291	Religiös	Adj
7	304	Islam	S
6	374	Jesus	S
5	417	Kristen	S
4	445	Kyrka	S
3	608	Tro	S/v
2	638	Religion	S
1	1401	Gud	S

10 Bilaga 3: Ordlista på de 100 mest frekventa ämnesrelaterade lemmorna i styrdokumenttexterna

	Frekvens	Lemma	Ordklass
100	2	Skapelsetro	S
99	2	Väsen	S
98	2	Övermänskliga	Adj
97	3	Dygdetik	S
96	3	Dygdetiska	Adj
95	3	Gud	S
94	3	Hävdas	V
93	3	Inbegriper	V
92	3	Kreationism	S
91	3	Livsstilar	S
90	3	Norm	S
89	3	Olikheter	S
88	3	Präglas	V
87	3	Påverkansfaktorer	S
86	3	Regel	S
85	3	Ståndpunkter	S
84	3	Tillvaron	S
83	3	Trovärdighet	S
82	3	Utgör	V
81	3	Utmärker	V
80	3	Utvecklingstendenser	S
79	3	Variation	S
78	3	Yttra	V
77	4	Etablerade	V
76	4	Fördjupar	V
75	4	God	Adj.
74	4	Intersektionalitet	S
73	4	Livshållningar	S
72	4	Motsättning	S
71	4	Sammanhang	S
70	4	Tillhörighet	S
69	4	Upplevelse	S
68	4	Värdera	V
67	5	Formas	V
66	5	Formulerar	V
65	5	Förhållande	S
64	5	Icke	Adv
63	5	Orätt	S
62	5	Privatreligiositet	S
61	5	Relevanta	S

60	5	Respektive	S
59	5	Tolka	V
58	6	Förankring	S
57	6	Förhållningssätt	S
56	6	Gudsuppfattningar	S
55	6	Mångfald	S
54	6	Människosyn	S
53	6	Samhälleliga	S
52	6	Syfte	S
51	6	Syn	S
50	6	Övervägande	S
49	7	Existentiell	S
48	7	Kontext	S
47	7	Nyreligiositet	V
46	7	Underbygga	V
45	8	Betonar	S
44	8	Förståelse	V
43	8	Handla	S
42	8	Individ	S
41	8	Komplex	S
40	8	Kristendomen	S
39	8	Normativ	S
38	8	Nyreligiösa	S
37	8	Tolkning	S
36	9	Etnicitet	S
35	9	Resonemang	S
	9	Rörelse	S
33	9	Samband	
32	9	Utgångspunkt	S
31	10	Etik	S
30	10	Förhålla	V
29	10	Handling	S
28	10	Kännetecken	S
27	10	Liv	S
26	10	Strömningar	S
25	11	Tradition	S
24	12	Föreställningar	S
23	12	Källor	S
22	12	Omvärld	S
21	12	Socioekonomisk	S
20	14	Moralisk	Adj
19	16	Analysera	V

18	17	Nyanserat	Adj
17	17	Samhälle	S
16	18	Relationen	S
15	18	Tro	S/v
14	19	Världsreligioner	S
13	20	Argument	S
12	23	Uppfattning	S
11	23	Uttryck	S
10	26	Välgrundad	Adj

9	30	Analys	S
8	30	Utförligt	Adj
7	31	Begrepp	S
6	33	Redogöra	V
5	35	Religiös	Adj
4	36	Religionskunskap	S
3	37	Etisk	Adj
2	45	Livsåskådning	S
1	76	Religion	S

11 Bilaga 4: Ordlista på de 100 mest frekventa ämnesrelaterade fackliga lemmor i lärobokstexterna

	Frekvens	Lemma	Ordklass
100	31	Existera	V
99	32	Förfäder	S
98	30	Satan	S
97	31	Bodhisattva	S
96	31	Jehovas	S
95	31	Lekfolk	S
94	31	Moksha	S
93	32	Magi	S
92	32	Paulus	S
91	32	Symboliserar	V
90	33	Ritual	S
89	33	Synagogan	S
88	33	Dop	S
87	34	Arabiska	S
86	34	Dygd	S
85	34	Existens	S
84	34	Filosof	S
83	34	Frälsning	S
82	34	Riter	S
81	34	Skapelse	S
80	34	Tolkningar	S
79	35	Fasta	S
78	35	Kors	S
77	35	Shiva	S
76	36	Meditera	V
75	36	Moral	S
74	37	Sura	S
73	38	Allah	S
72	38	Ceremoni	S
71	38	Monaster	S
70	43	Mosebok	S
69	43	Romersk	Adj.
68	44	Abraham	S
67	44	Messias	S
66	46	Kristus	S
65	47	Dharma	S
64	47	Etik	S
63	47	Församling	S
62	47	Israeliter	S
61	47	Symbol	S

60	47	Tolka	V
59	48	Teori	S
58	49	Kast	S
57	49	Kloster	S
56	51	Krishna	S
55	52	Luther	S
54	52	Påven	S
53	54	Brahma	S
52	57	Profet	S
51	61	Traditionell	Adj.
50	61	Universum	S
49	62	Himmel	S
48	62	Nunna	S
47	64	Kejsare	S
46	64	Nirvana	S
45	67	Mecka	S
44	68	Myt	S
43	68	Sekt	S
42	68	Testamentet	S
41	69	Högtid	S
40	70	Kultur	S
39	75	Meditation	S
38	76	Gudinna	S
37	76	Mose	S
36	80	Gudstjänst	S
35	81	Buddhist	S
34	82	Karma	S
33	83	Judendom	S
32	89	Jerusalem	S
31	91	Bön	S
30	94	New age	S
29	100	Katolsk	Adj.
28	104	Hinduisk	Adj.
27	108	Buddhistisk	Adj.
26	113	F. Kr.	S
25	118	Ande	S
24	118	Hindu	S
23	121	Ortodox	S/adj
22	124	Präst	S
21	134	Munk	S
20	137	Muhammed	S

19	142	Judisk	Adj.
18	149	Hinduism	S
17	156	Tempel	S
16	160	Muslimsk	Adj.
15	168	Koranen	S
14	204	Kristendom	S
13	226	Buddha	S
12	232	Buddhism	S
11	245	Helig	Adj.
10	252	Muslim	S

9	259	Bibel	S
8	285	Jude	S
7	291	Religiös	Adj.
6	304	Islam	S
5	374	Jesus	S
4	417	Kristna	S
3	445	Kyrka	S
2	638	Religion	S
1	1401	Gud	S

12 Bilaga 4: Ordlista på de 100 mest frekventa ämnesrelaterade icke-fackliga lemmor i lärobokstexterna

	Frekvens	Lemma	Ordklass
100	8	Förmedla	V
99	9	Hopp	S
98	9	Ter	V
97	10	Bar	V
96	11	Hänvisning	S
95	13	Grad	S
94	16	Kärna	S
93	20	Råda	V
92	22	Helhet	S
91	23	Avsikt	S
90	23	Beskrivning	S
89	23	Lärde	S
88	23	Strävan	S
87	24	Antingen	Konj
86	24	Berömd	Adj.
85	24	Fiende	S
84	24	Källa	S
83	24	Syfte	S
82	24	Upplysning	S
81	25	Förmåga	S
80	25	Kretslopp	S
79	25	Predika	V
78	26	Begär	V
77	26	Förnuft	S
76	26	Gärningar	S
75	26	Uppmanar	V
74	26	Utgångspunkt	S
73	26	Varelse	S
72	27	Förknippa	V
71	27	Händelse	S
70	27	Livsåskådning	S
69	28	Betraktas	V
68	29	Princip	S
67	29	Respektive	Adj.
66	29	Ursprung	S
65	30	Gåva	S
64	31	Andliga	Adj.
63	32	Existerar	V
62	32	Förfäder	S
61	32	Lärare	S

60	33	Behandla	V
59	33	Lyda	V
58	34	Inslag	S
57	35	Utgör	V
56	36	Offer	S
55	36	Respekt	S
54	36	Råd	S
53	37	Uppfattar	V
52	38	Gemenskap	S
51	38	Utöva	V
50	39	Grundar	V
49	39	Inflytande	S
48	40	Konsekvens	S
47	42	Moralisk	Adj.
46	44	Begrepp	S
45	46	Lidande	S
44	47	Utföra	V
43	52	Betrakta	S
42	53	Evig	Adj.
41	53	Sanning	S
40	53	Värde	S
39	54	Består	V
38	54	Skäl	S
37	56	Synd	S
36	62	Kön	S
35	62	Riktning	S
34	63	Icke	Adv
33	63	Plikt	S
32	64	Rike	S
31	65	Uppfattning	S
30	66	Mening	S
29	71	Hävda	V
28	71	Offra	V
27	71	Sann	Adj.
26	74	Gudomlig	Adj.
25	75	Budskap	S
24	75	Kärlek	S
23	76	Anhängare	S
22	76	Fira	V
21	77	Uppstå	V
20	80	Betrakta	V
19	81	Grund	S

18	83	Skrift	S
17	84	Själ	S
16	96	Berättelse	S
15	99	Handling	S
14	100	Makt	S
13	103	Berätta	V
12	112	Beskriva	V
11	122	Troende	S
10	123	Kraft	S

9	139	Rörelse	S
8	141	Handla	V
7	142	Ske	V
6	178	Regel	S
5	203	Tradition	S
4	203	Anse	V
3	244	Lära	S/V
2	261	Tror	V
1	347	Tro	S/V