



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE  
OCH KOMMUNIKATION  
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

## **Läroboksspråk**

En studie av språket i två historieböcker avsedda för  
grund- respektive gymnasieskolan

**Therese Johansson**

C-uppsats i Svenska språket och litteraturen  
SV 61-90 hp  
Höstterminen 2007

Handledare: Barbro Lundin  
Examinator: Ylva Lindberg

## ABSTRACT

---

Therese Johansson

### Language in schoolbooks

A study of the language and layout in two different books of history aimed for primary school and upper secondary school

---

Pages: 39

---

This essay investigates and compares the readability in two different schoolbooks: *Eko Historia* (the primary school grade 4-6) and *Epos Historia* (the upper secondary school). The questions of the survey are:

- Which differences in linguistic and layout can be found between books meant for the primary school and books meant for the upper secondary school?
- Are the texts easy to read according to the former research in readability?

In order to answer the questions structural dimensions as lexicon, syntax, bounds between sentences and narrative voices have been studied. Also the texts disposition and typography have been examined.

The results demonstrate that the book designed for the primary school has a verbal structure with an explicit vocabulary, lots of verbs and short sentences. A clear narrative voice gives an impression of spoken language. The publication also has many pictures and figures. The book aimed for upper secondary school has, in opposite to this, a typical written language with compounded substantives and long noun phrases. There are fewer illustrations and the layout follows a stringent policy. Moreover a high density of information demands the readers to draw conclusion on basis of prior experiences. If the pupils don't have such previous knowledge the reading can complicate. In spite of this the book, in doubt, shows several signs of readability, for example simple subordinated clauses and strong bounds between the sentences.

Accordingly, both similarities and differences can be found between the primary and upper secondary schoolbook.

---

Keywords: schoolbook, readability, structure of language, typography

---

**Postadress**  
Högskolan för lärande  
och kommunikation (HLK)  
Box 1026  
551 11 JÖNKÖPING

**Gatuadress**  
Gjuterigatan 5

**Telefon**  
036-157700

**Fax**  
036162585

## SAMMANFATTNING

---

Therese Johansson

### Läroboksspråk

En studie av språket och layouten i två historieböcker avsedda för grund- respektive gymnasieskolan

---

Antal sidor: 39

---

Denna uppsats analyserar och jämför graden av läsbarhet i två samtida läroböcker: *Eko Historia* (årskurs 4-6) och *Epos Historia* (gymnasieskolans A-kurs). Problemställningarna som utgör grunden för studien är:

- Vilka språkliga och layoutmässiga skillnader kan urskiljas mellan gymnasieskolans och grundskolans historieböcker?
- Vilka drag av läslästheter uppvisar böckerna?

Frågorna besvaras genom granskningar av skrifternas språkstrukturella dimensioner såsom lexikon, syntax, textbinding och berättarperspektiv. Även deras övergripande disposition och typografi studeras.

Resultatet visar att de yngre elevernas historiebok har en verbal struktur med många verb, relativt korta meningar och få långa ord. Detta tillsammans med en tydlig författarröst och flera narrativa inslag ger texten en talspråklig prägel. Publikationen karaktäriseras därutöver av ett rikt bildmaterial. Gymnasieskriften har, i motsats till detta, ett utpräglat skriftspråk med ett flertal passiva verbuttryck, sammansatta substantiv och långa nominalfraser. Illustrationer används sparsamt och layouten följer ett stringent mönster. Dessutom är informationstätheten hög vilket förutsätter att läsarna kan inferera, det vill säga dra slutsatser utifrån tidigare erfarenheter. Det bör dock poängteras att gymnasietexterna även uppvisar drag av läslästheter, däribland enkla bisatskonstruktioner och relativt starka textbindingar.

Såväl likheter som skillnader kan därmed urskiljas mellan de undersökta böckerna.

---

Sökord: skolbok, läsbarhet, språkstruktur, grafisk form

---

**Postadress**  
Högskolan för lärande  
och kommunikation (HLK)  
Box 1026  
551 11 JÖNKÖPING

**Gatuadress**  
Gjuterigatan 5

**Telefon**  
036-157700

**Fax**  
036162585

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b>	<b>4</b>
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	4
1.2 AVGRÄNSNINGAR	5
1.3 DISPOSITION	5
<b>2. BAKGRUND</b>	<b>6</b>
2.1 SVENSKA LÄROBÖCKER – EN TILLBAKABLICK	6
2.2 NUTIDA TANKAR OM LÄROMEDELSSPRÅK	8
2.3 CENTRUM FÖR LÄTTLÄST – ETT INSTITUT MED SYFTE ATT SKAPA LÄTTLÄSTA TEXTER	9
<b>3. TEORETISK RAM OCH TIDIGARE FORSKNING</b>	<b>10</b>
3.1 LÄSBARHETSINDEX (LIX)	10
3.2 TEXTTEGENSKAPER SOM PÅVERKAR LÄSBARHETEN	11
3.2.1 <i>Lexikon – ordval</i>	11
3.2.2 <i>Verbal kontra nominal stil</i>	12
3.2.3 <i>Syntax - meningsbyggnad</i>	14
3.2.4 <i>Textbindning – länkar mellan satser och meningar</i>	15
3.2.5 <i>Den interpersonella strukturen - författarröst</i>	16
3.2.6 <i>Disposition – övergripande samband</i>	17
3.2.7 <i>Den ideationella strukturen - innehållet</i>	17
3.3 SAMMANSTÄLLNING AV TEXTTEGENSKAPER SOM PÅVERKAR LÄSBARHETEN	18
3.4 LÄSPROCESSEN	18
<b>4. METOD OCH MATERIAL</b>	<b>20</b>
4.1 STUDIENS KARAKTÄR	20
4.2 SEKUNDÄRDATA	20
4.3 DE UNDERSÖKTA TEXTERNA	21
4.4 RELIABILITET OCH VALIDITET	22
<b>5. RESULTAT OCH ANALYS</b>	<b>23</b>
5.1 LÄSBARHETSINDEX (LIX)	23
5.2 LEXIKON	24
5.3 SYNTAX	26
5.3.1 <i>Huvudsatser och bisatser</i>	26
5.3.2 <i>Nominalfraser</i>	30
5.3.3 <i>Fundament</i>	30
5.3.4 <i>Passivformer</i>	31
5.4 TEXTBINDNING – LÄNKAR MELLAN SATSER OCH MENINGAR	32
5.5 DEN INTERPERSONELLA STRUKTUREN – FÖRFATTARRÖST	34
5.6 DISPOSITION – ÖVERGRIPANDE SAMBAND	35
5.7 DEN IDEATIONELLA STRUKTUREN - INNEHÅLLET	36
<b>5. SAMMANFATTANDE DISKUSSION</b>	<b>37</b>
5.1 FRAMTIDA FORSKNING	39
<b>REFERENSLISTA</b>	<b>41</b>
<b>BILAGA 1</b>	<b>43</b>
<b>BILAGA 2</b>	<b>46</b>

# 1. Inledning

I den politiska debatten om skolans läroböcker är det företrädesvis det innehållsmässiga stoffet som anförs. Den språkliga utformningen diskuteras oftast bara i förbigående. Många språkvetare anser att denna ensidiga fokusering är olycklig eftersom det är orden, meningsbyggnaden och dispositionen som bär fram texternas budskap. Undervisningslitteratur med många ålderdomliga uttryck, facktermer och intetsägande layout riskerar därför att reducera läsförståelsen och i förlängningen även försämra elevernas studieresultat. Børre Johnsen har, i ett något provokativt uttalande, sagt:

Tenk om det er slik at elementær kunnskapssvikt ikke skyldes at vi ikke driver de unge hardt nok, men ganske enkelt det faktum at det vi sier og skriver, har en slik form at det ikke når frem.<sup>1</sup>

Följaktligen är det relevant att texter som används i skolan använder sig av vardagliga och funktionella språkformer samtidigt som de är intresseväckande och engagerande. Frågan är dock hur väl dagens läroböcker lever upp till detta, det vill säga i vilken utsträckning de har anpassats till den specifika åldersgruppens språkförmåga, intressen och intellektuella utveckling.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Intentionen med föreliggande uppsats är att jämföra hur två läroböcker i historia har utformats, såväl språkligt som layoutmässigt, för att passa sina respektive målgrupper: grund- respektive gymnasieelever. Skillnader och likheter beträffande skrifternas lexikon, syntax, textbindning, berättarperspektiv och disposition kommer att lyftas fram. Även begreppet *lättläst* kommer att behandlas.

I mitt framtida yrke som lärare är det viktigt att ha kunskap om vilka svårigheter som ett visst språkmönster kan generera, detta för att kunna erbjuda eleverna bästa tänkbara stöd.

Frågeställningarna lyder:

- Vilka språkliga och layoutmässiga skillnader kan urskiljas mellan gymnasieskolans och grundskolans historieböcker?
- Vilka drag av lättlästhet uppvisar böckerna?

---

<sup>1</sup> Reichenberg (2000a).

## **1.2 Avgränsningar**

En fullständig bild av samtidens läromedel och dess läsbarhet kräver ett omfattande undersökningsmaterial. Tidsaspekten har dock nödvändiggjort vissa avgränsningar, vilket huvudsakligen visar sig i att jämförelsen begränsats till att innefatta åtta texter från två läroböcker: *Epos – Historia* för gymnasieskolans A-kurs och *EKO Historia* ämnad för grundskolans årskurs 4-6. Därtill fokuserar studien på de textuella strukturerna, det vill säga den språkliga formen. De ideationella och interpersonella dimensionerna, det vill säga innehåll och relation till läsaren, berörs blott i förbigående. Vidare har granskningen inskränkts till de textstycken som är skrivna av läroboksförfattarna själva. Lån från andra källor, såsom tidningsartiklar och utdrag från historiska dokument, har således inte medtagits i analysen.

## **1.3 Disposition**

Uppsatsen är indelad i sex delar med rubrikerna: *Inledning, Bakgrund, Teoretisk utgångspunkt och tidigare forskning, Metod och material, Resultat och analys* samt *Sammanfattande diskussion*. Det inledande avsnittet presenterar och tydliggör studiens föresatser. Även avgränsningar som gjorts i samband med undersökningen beskrivs. Kapitel två, *Bakgrund*, redogör för den moderna lärobokens ursprung och den kritik som riktats mot skolmaterialets språkliga struktur. Därtill ges en kort beskrivning av den verksamhet som bedrivs inom *Centrum för lättläst*. Fokus läggs på de riktlinjer som myndigheten tillhandhåller med avseende på hur en lättbegriplig bok bör vara disponerad. I det därpå följande avsnittet, *Teoretisk utgångspunkt och tidigare forskning*, ges en resumé av läsbarhetsforskningens slutsatser, det vill säga vilka faktorer som påverkar en texts svårighetsgrad. Samtidigt presenteras uppsatsens begreppsapparat och teoretiska utgångspunkter. Kapitel fyra, *Metod och material*, beskriver liksom titeln antyder, det tillvägagångssätt som har nyttjats. Därutöver diskuteras undersökningens reliabilitet och validitet. Efter detta följer kapitlet *Resultat och analys*, vari de data som förvärvades i samband med läroboksstudien redovisas och till viss del även analyseras. Tolkningen sker utifrån de läsbarhetsfaktorer som presenteras i teoridelen. Resultaten skildras i såväl tabellform som löpande text. Den därpå följande sektionen, vars rubrik är *Sammanfattande diskussion*, summerar och tolkar de erhållna resultaten samtidigt som paralleller dras med språkvetenskapliga teser. Uppsatsen konkluderas slutligen varpå förslag på vidare forskning föreslås.

## 2. Bakgrund

Vad karaktäriserar en lättläst text? Att ge ett entydigt och objektiva svar på den frågan är inte enkelt då en mängd faktorer påverkar tolkningsmöjligheterna. Liljestrand framhäver tre aspekter: innehåll, typografi och språk. Yttre omständigheter, såsom läsarens förkunskaper, har givetvis också betydelse för textmottagandet.<sup>2</sup> Denna uppsats behandlar emellertid, liksom nämdes i inledningen, enbart läsbarhet utifrån en rent språklig och textuell infallsvinkel.

De två nästkommande kapitlen ämnar redogöra för de faktorer som, enligt forskningen, påverkar en texts svårighetsgrad. Inledningsvis kommer dock den moderna lärobokens ursprung och framväxt att beskrivas.

### 2.1 Svenska läroböcker – en tillbakablick

Det alster som har haft störst betydelse för den nutida skolbokens utformning är *Läsebok för folkskolan*, vars första upplaga gavs ut 1868. Denna avsåg inte enbart att tjäna som underlag för övning i innanläsning utan den skulle även förmedla kunskaper inom ämnen såsom historia, geografi och naturkunskap. Läseboken fick därför stort genomslag och såldes i stora upplagor. Mottagandet var i huvudsak positivt och under större delen av 1800-talet innehade den en monopolställning på läromedelsmarknaden. Mot slutet av seklet började dock kritiska röster göra sig hörda. Texterna anklagades för att vara högravande och komplexa med många abstrakta ord och uttryck. Lärarkåren menade att språket inte var anpassat efter barnens kunskaper och fattningsförmåga samt att innehållet låg utanför deras erfarenhets- och föreställningsvärld.<sup>3</sup> Kritiken accentuerades då Ellen Key 1898 publicerade en temperamentsfull artikel i tidningen *Ord och Bild*. I den anklagade hon *Läsebok för folkskolan* för att bestå av ”menlöst tillrättalagda texter skrivna på eländig läsebokssvenska”.<sup>4</sup> Denna inställning delades av flera av de pågående skolboksutredningarna vilka framhöll att:

Läsebokens språk bör lämpas efter det närvarande bildade skriftspråket, sådant det i allmänhet förekommer hos godkända författare, och så mycket som möjligt vara rent från främmande ord samt helt fritt från främmande, hårda och ovanliga ordfogningar. /.../ Framställningssättet bör vara enkelt, lättfattligt, kärnfullt och värdigt, ledigt och otvunget.<sup>5</sup>

Parallellt med den rent språkliga kritiken klandrades läroboken för att vara osammanhängande. Ämnesfragment presenterades isolerade från varandra vilket gjorde att eleverna inte erhöill någon sammanhängande helhetsförståelse. I mångt och mycket berodde

---

<sup>2</sup> Liljestrand (1993) s. 7.

<sup>3</sup> Melander (1996) s. 13ff.

<sup>4</sup> Melander (1995) s. 14.

<sup>5</sup> Ibid s. 30.

dessa brister på att skriftens olika artiklar var skrivna under olika tidsepoker av olika författare. Texterna var dessutom inte skrivna specifikt för barn. De statliga skolboksutredningarna fastslog att läromedlen måste omarbetas. Elevernas språkförmåga skulle utvecklas på ett djupare plan genom medryckande och stimulerande uttrycksformer. Ett enhetligt verk skapat och präglad av en enda författare ansågs vara en förutsättning för detta. Resultatet blev att en rad erkända skribenter anlätades. Selma Lagerlöf bidrog med en läsebok i geografi, *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige* (1907), medan Verner von Heidenstam gav ut en historiebok, *Svenskarna och deras hövdingar* (1909). Även Sven Hedin lämnade ett bidrag till den nya läromedelsfloran då han 1912 publicerade geografiboken *Från pol till pol*. Ytterligare en bok som, under 1900-talets första decennier, användes flitigt var Odhners och Grimbergs *Historia för folkskolan*. De senare författarna markerade uttryckligen att det endast är sådant som intresserar barnen som resulterar i verklig kunskap. Betydelsen av konkretiserande beskrivningar och medryckande förklaringar framhölls. Följden av ett sådant innehåll blir emellertid ett volymmässigt större alster.<sup>6</sup> Författarna försvarade detta med att ”en stor bok är lättare att inlära än en som innehåller ungefär samma material av fakta i en koncentrerad och alltså för barnen svårfattlig form”.<sup>7</sup> Framträdande i Grimbergs och Odhners texter var, utöver detta, att författarrösten gav sig till känna genom frågor till läsaren.<sup>8</sup>

På 1930- och 1940-talen fortsatte skolans undervisningslitteratur att anpassas efter elevernas förutsättningar och intressen. Detta visade sig bland annat i rikare illustrationer, kortare meningar samt förklaringar av abstrakta termer och begrepp. Den textmässigt presenterade faktan reducerades och ersattes med förklarande bildmaterial.<sup>9</sup>

Följande årtionden innebar dock en återgång till de kompakta framställningsformerna. Det dynamiska och subjektiva berättandet ersattes av en empirisk, objektiv och koncis skildring där vetenskapligt fastställd kunskap var ledordet. Ny information införlivades vilket gjorde böckerna så faktatäta att förutsättningen för förståelse var att läsarna kunde tolka det underförstådda.<sup>10</sup> Under 1980-, 1990- och 2000-talen har många läromedelsförlag försökt att åtgärda problemen med den låga läsbarheten. Kritiken har emellertid fortsatt. Selander menar att samtidens texter, trots sitt pedagogiska upplägg, är mycket enformiga och svåröverskådliga. För att få med så mycket fakta som möjligt på minsta möjliga plats har nämligen berättande partier, konkretiseringar och nödvändiga tankeled uteslutits. Texternas

---

<sup>6</sup> Melander (1996) s. 13ff.

<sup>7</sup> Ibid s. 26.

<sup>8</sup> Reichenberg (2000b) s. 58ff.

<sup>9</sup> Johnsen, red. (1997) Passim.

<sup>10</sup> Ibid s. 152.



abstraktionsgrad har därmed höjts samtidigt som språket blivit utarmat och förklaringarna få.<sup>11</sup>

## **2.2 Nutida tankar om läromedelsspråk**

Melin framhåller, liksom Ellen Key gjorde för mer än hundra år sedan, att den optimala läroboken bör ha:

- ett lättläst och begripligt språk som samtidigt är intresseväckande, vitalt och varierande.
- bilder, diagram och figurer som förtydligar textens innehåll.
- tydligt upplägg med logisk kapitel- och rubriksättning.
- fakta och instuderingsfrågor med skiftande svårighetsgrad.
- intresseväckande och nyfikenhetsskapande inledningar.
- sammanfattningar vid kapitelssluten.
- anknytning till elevernas vardag.<sup>12</sup>

Han poängterar även att:

Läroböckers språk är inte bara en angelägenhet för skolan. Eftersom läroböckerna är den enda form av sakprosa som alla elever garanterat möter under sin skoltid blir de i många fall också det dominerande mönstret för faktaförmedlande prosa.<sup>13</sup>

I detta sammanhang bör även Klingberg nämnas. Han betonar adaptationens betydelse, det vill säga värdet av att anpassa framställningen till den aktuella åldergruppens intressen, mognadsgrad och läsförmåga. Yngre barn, vars språkliga och faktamässiga erfarenheter är lägre än den vuxna populationens, kräver ett konkretare språkbruk med många exemplifieringar och förtydliganden.<sup>14</sup> Reichenberg uttrycker detta på följande sätt:

/.../ texten måste ovillkorligen uppfylla vissa krav. Det är av betydelse att den innehåller ledtrådar för att läsaren skall kunna göra kopplingar, mellan det som står i texten och det han/hon vet om textens ämne.<sup>15</sup>

/.../ som läsare [måste man] oftast göra en medveten ansträngning för att aktivera sådana förkunskaper som kan klargöra innehållet som finns i texten.<sup>16</sup>

Strömquist tillägger att skolans litteratur, utöver att förmedla rena faktakunskaper, påverkar elevernas språkutveckling. I syfte att befrämja denna progression är det därför viktigt att texterna tar fasta på skriftspråkets gängse regler och konventioner. Hon betonar även

---

<sup>11</sup> Referat i Reichenberg (2000b) s. 47ff.

<sup>12</sup> Melin (1995) s. 80f.

<sup>13</sup> Melin (1995) s. 77.

<sup>14</sup> Klingberg (1972) s. 95ff.

<sup>15</sup> Reichenberg (2000b) s. 24.

<sup>16</sup> Ibid s. 6.

relevansen av att materialet har en estetiskt genomtänkt utformning. Detta eftersom elevernas intryck av litteraturen kan komma att präglade deras framtida inställning till sakprosa.<sup>17</sup>

### **2.3 Centrum för lättläst – ett institut med syfte att skapa lättlästa texter**

Sedan 1987 finns det i Sverige en instans, *Centrum för lättläst*, som aktivt ägnar sig åt att producera lättläst material. De ger bland annat ut den lättlästa nyhetstidningen *8 sidor* och bearbetningar av klassiska romaner såsom *Hemsöborna* och *Gösta Berlings saga*. Textproduktionen riktar sig företrädesvis till begåvningshandikappade, dyslektiker, nyanlända invandrare, ovana läsare och barn. Målsättningen är att frambringa skrifter som är lätta att förstå och lätta att minnas. Hur detta uppnås är avhängigt texttyp och målgrupp.<sup>18</sup> De rekommendationer som tillhandahålls, och som är tillämpbara vid författande av lättlästa läromedel, är dock:

- Skriv med enkla och vardagliga ord.
- Skriv utan bildspråk och liknelser.
- Skriv konkret, det vill säga använd hellre ordet ”buss” än ”kollektivtrafik”.
- Skriv konsekvent, det vill säga använd ett och samma begrepp genom hela texten.
- Förklara svåra facktermer.
- Skriv aktiva satser istället för passiva.
- Skriv i presens.
- Skriv huvudsatser, undvik komplexa bisatser.
- Skriv korta meningar.
- Skriv med radfall, det vill säga ojämn högermarginal.
- Skriv med tydligt typsnitt.
- Använd bilder för att förtydliga innehållet.
- Undvik omskrivningar, det vill säga använd hellre uttrycket ”det var dyrt” än ”det var inte billigt”.
- Använd en logisk disposition och tydliga sammanbindande markörer.
- Undvik irrelevanta förkortningar och siffror.<sup>19</sup>

Utöver den egna utgivningen erbjuder myndigheten kurser och fortbildningar inom lättläst textproduktion.<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> Strömquist (1995) s. 7ff.

<sup>18</sup> Falk (2003) Passim.

<sup>19</sup> Centrum för lättläst (n.d.).

<sup>20</sup> Ibid.

### 3. Teoretisk ram och tidigare forskning

Intresset för hur olika textuella parametrar påverkar läsoplevelsen har länge engagerat den språkvetenskapliga forskningsdisciplinen. Redan under 1900-talets första årtionden började amerikanska forskare att kartlägga vilka lexikala och syntaktiska konstruktioner som karakteriserar svår- respektive lättlästa texter. Det var i första hand pedagoger som engagerade sig i frågan. Ur deras synvinkel var det viktigt att få fram enkla och lätthanterliga metoder för att fastställa vilka skrifter som var lämpliga för vilka skolnivåer.<sup>21</sup> I inledningsskedet ägnade sig därmed språkvetenskapen uteslutande åt grammatiska studier på sats- och meningsnivå. 1960-talet innebar emellertid ett ifrågasättande av detta mekaniska tillvägagångssätt. Det poängterades att rättvisande resultat kräver mer än bara studier av lösryckta meningar och ord.<sup>22</sup> Forskningen intog därmed ett mer textlingvistiskt perspektiv där fokus lades på helheten. En mängd olika språkfaktorer började studeras, varav några var satskonstruktion, ordens abstraktionsgrad, ordens vanlighet, uppdelning i stycken, förekomsten av bisatser, rubriker och underrubriker, radlängd, radavstånd, illustrationer, bokstavsstorlek, textens tilltal, läsbarhet (LIX) och informationtäthet.<sup>23</sup>

#### 3.1 Läsbarhetsindex (LIX)

I syfte att snabbt och enkelt erhålla en indikation på en texts svårighetsgrad kan någon av det fyrtiotal läsbarhetsformler som utarbetats användas. I Sverige är det företrädesvis Björnssons läsbarhetsindex (LIX) som nyttjas, detta eftersom den är speciellt utformad för det svenska språket.<sup>24</sup> Räkneoperationen ser ut så som följer:

LIX = andelen långa ord (bestående av minst sju bokstäver) + genomsnittlig meningslängd.

Såväl årtal och siffror som förkortningar räknas som ord. Det gör däremot inte interpunktionstecknen, det vill säga punkt, kommatecken, utropstecken, kolon etcetera.<sup>25</sup>

Liksom framgår fokuserar formeln enbart på ord- respektive meningslängd. Ingen hänsyn tas till innehållsliga och typografiska faktorer såsom ordval och semantik. Hur väl LIX-värdet överensstämmer med verkligheten är därför omtvistat. Att förkorta meningar innebär inte att texter, med automatik, blir lättlästare. Risker är nämligen att viktiga sambandsmarkörer utelämnas, vilket gör innehållet diffust. Trots detta har det, vid

---

<sup>21</sup> Platzack (1973) s. 10f.

<sup>22</sup> Hellspång & Ledin (1997) s. 31ff.

<sup>23</sup> Björnsson (1968) s. 175.

<sup>24</sup> Platzack (1973) s. 11.

<sup>25</sup> Björnsson (1968) s. 68.

djupstrukturella korrelationsstudier, påvisats att formeln har en tämligen hög pålitlighetsgrad.<sup>26</sup>

Desto högre LIX-värdet är, desto mer svårläst är texten. Björnsson har gett följande gränsvärden:

*Läsbarhetsindexets (LIX) gränsvärden.*

LIX-värde	Svårighetsgrad
20	Mycket lätt
30	Lätt
40	Medelmåttig
50	Svår
60	Mycket svår

*Källa: Björnsson (1968) s. 89.*

En läromedelsanalys som Björnsson genomförde på 1960-talet resulterade i följande LIX-värden:

*Läsbarhetsindex (LIX) i läroböcker avsedda för olika skolstadier.*

Skolstadium	Långa ord (%)	Meningslängd	LIX-värde
Årskurs 4	17	12	29
Årskurs 5	18	13	31
Årskurs 6	19	14	33
Gymnasieskolan	24	17	41

*Källa: Björnsson (1968) s. 223.*

### **3.2 Textegenskaper som påverkar läsbarheten**

Att enbart använda sig av läsbarhetsindex (LIX) vid textstudier är emellertid vanskligt, detta då beräkningarna ger en relativt förenklad och generaliserad bild av textkomplexiteten. Djupstrukturella undersökningar av de inre karaktärsdragen, såsom ordval och meningsbyggnad, är därför ett nödvändigt komplement.

#### **3.2.1 Lexikon – ordval**

Grunden för att förstå en text är att orden är begripliga. Fackuttryck, abstrakta termer och förkortningar har följaktligen en tendens att försvåra läsningen.<sup>27</sup> Även sammansatta ord har visat sig skapa besvär, vilket i synnerhet gäller sammansättningar vars betydelse inte går att utläsa ur de ingående lexikonorden. För att förstå begrepp såsom *kallsup* och *farvatten* krävs att läsaren har varit i kontakt med dem tidigare alternativt att texten, i vilka de förekommer, är konstruerad på ett sätt som gör det möjligt att genomsåda deras innebörder.<sup>28</sup>

<sup>26</sup> Danielsson (1975) s. 125.

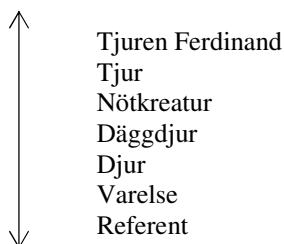
<sup>27</sup> Hellspång & Ledin (1997) s. 67.

<sup>28</sup> Reichenberg (2000b) s. 75.

Utöver detta påverkar ordlängden en texts komplexitet. Långa ord definieras som glosor innehållande minst sju bokstäver. Ord med minst 14 tecken anses vara överlånga och därmed synnerligen olämpliga i lättlästa texter.<sup>29</sup>

Ytterligare en lexikal aspekt som påverkar tillgängligheten är ordens abstraktions-/konkretionsgrad, det vill säga deras betydelseomfång.

**Konkretion** (litet betydelseomfång)



**Abstraktion** (stort betydelseomfång)

*Källa: Melin & Lange (2000) s. 65.*

Illustrationen har för avsikt att visa att desto konkretare ett ord är desto tydligare blir textbudskapet. Sannolikheten att frammana en korrekt bild av ett presenterat informationsmaterial ökar då betydelseomfånget minskar, det vill säga då ordets möjliga referenter begränsas.<sup>30</sup> Därtill har det anförts att ovana läsare har en benägenhet att misstolka metaforer och liknelser. Skrifter med krav på att vara tydliga bör därför ersätta uttryck såsom *kasta pengarna i sjön* med formuleringar av typen *göra av med sina pengar*.<sup>31</sup>

### 3.2.2 Verbal kontra nominal stil

Det är allmänt vedertaget att texter med en stor andel verb ger ett lättsammare och talspråkigare intryck än skrifter med motsvarande andel substantiv. Publikationer med utpräglade nominala uttrycksformer, det vill säga många substantiv, particip, och utbyggda nominalfraser tenderar därmed att bli opersonliga, abstrakta och mycket informationstäta. Orsaken till detta är att substantiv är den ordklass som huvudsakligen bär upp texters innehåll. I vetenskapliga sammanhang ställs ofta den verbala och nominala stilen mot varandra.<sup>32</sup>

<sup>29</sup> Hellspång & Ledin (1997) s. 71.

<sup>30</sup> Melin & Lange (2000) s. 64f.

<sup>31</sup> Falk (2003) s. 13.

<sup>32</sup> Hellspång & Ledin (1997) s. 67f.

*Karaktäristiska språkdrag för nominal respektive verbal stil.*

<i>Nominal (informationsrik och konstaterande)</i>	<i>Verbal (informationsgläns och resonerande)</i>
Många substantiv	Många verb och pronomen
Många långa nominalfraser	Få långa nominalfraser
Få bisatser	Många bisatser
Långa meningar orsakade av långa nominalfraser och många samordningar och uppräknings	Långa meningar orsakade av många underordnade satser

*Källa: Hellspong & Ledin (1997) s. 78.*

Det brukar sägas att texter där verben utgör mer än 20 procent av löporden präglas av en lättsam stil.<sup>33</sup> Det är emellertid vanskligt att påstå att alla verb är enkla att förstå. Deras inre struktur och uppbyggnad har nämligen betydelse för läsoplevelsen. Sammansatta partikelverb tenderar att ge ett formellare intryck än löst sammansatta. I de fall där det förekommer parallella konstruktioner är det därför fördelaktigt att nyttja den löst sammansatta.<sup>34</sup> Således bör den sistnämnda av följande ordpar användas: *avskriva – skriva* av; *bortföra – föra bort*.

På matematisk väg kan en texts nominala stilnivå och informationstäthet erhållas genom beräkningar av nominalkvoten (NQ).

$$NQ = \frac{\text{substantiv} + \text{prepositioner} + \text{particip}}{\text{pronomen} + \text{adverb} + \text{verb}}$$

En informativ text bör inte ha ett värde över 1,0.

Eftersom substantiv är den mest faktaförmedlande ordklassen är det emellertid vanligt att formeln förenklas till att enbart innefatta relationen mellan antalet substantiv och verb.<sup>35</sup> Det är denna metod som kommer att användas i kommande läromedelsstudie.

$$\text{Enkel nominalkvot} = \frac{\text{substantiv}}{\text{verb}}$$

Det generella genomsnittsvärdet för läsbarvänlig bruksprosa är 1,68.

Här nedan presenteras medelvärden för några olika texttyper samt för det talade språket.

<sup>33</sup> Hultman (2003) s. 140.

<sup>34</sup> Danielsson (1975) s. 93

<sup>35</sup> Einarsson (1978) s. 44.

Enkel nominalkvot - genomsnittsvärden.

Texttyp	Enkel nominalkvot
Bruksprosa (generellt)	1,68
Broschyrer	1,74
Läroböcker (gymnasieskolan)	1,85
Debattexter	1,47
Gymnasieelevers uppsatser	1,16
Talat språk	0,54

Källa: Einarsson (1978) s. 44.

Informationstäthet kan även påvisas genom beräkningar av antalet sammansatta substantiv, detta eftersom sådana i allmänhet är koncentrerade uttryck för längre fraser.<sup>36</sup>

### 3.2.3 Syntax - meningsbyggnad

För att få en rättvisande bild av en skrifts svårighetsgrad räcker det emellertid inte att granska dess ordval och informationstäthet. Det är även nödvändigt att studera meningsbyggnaden, det vill säga hur orden positionerar sig i förhållande till varandra. Platzack har konstaterat att rak ordningsföljd, det vill säga meningar uppbyggda enligt principen: subjekt + predikat + objekt, är lättare att tolka än andra. Det har även fastslagits att satser bestående av aktiva verbformer har en högre läsbarhet än passiva, detta som en följd av att passivum är ovanligt i det talade språket samt att satsledens inbördes relationer tenderar att bli vaga.<sup>37</sup> Det är därmed fördelaktigare att använda sig av *Pojken kastade stenen* än *Stenen kastades av pojken*.

Angående meningslängden anses korta meningar, cirka 13 ord, vara lättare än långa. Orsaken till varför det är så har diskuterats. Schlesinger menar att det inte är längden i sig som komplicerar förståelsen. Svårigheterna grundar sig istället i meningarnas invecklade, ofta hypotaktiska, struktur med bisatser av olika underordningsgrad.<sup>38</sup> Platzack konstaterar dock att olika bisatser är olika svåra. Initialt placerade och insprängda bisatser är mindre läsbara än sådana med en final position.<sup>39</sup> Nedan följer några exempel på nyss nämnda strukturer. Bisatserna är kursiverade.

1. När barnen *blivit stora* köpte pappan stugan. (Initial position).
2. Pappan köpte stugan *när barnen blivit stora*. (Final position).
3. Pappan köpte, *när barnen blivit stora*, stugan. (Insprängd position).

Ytterligare en faktor som är intressant utifrån ett läsbarhetsperspektiv är fundamentens längd, det vill säga det finita verbets position i meningen. Praxis är att desto färre ord som figurerar

<sup>36</sup> Melin & Lange (2000) s. 44.

<sup>37</sup> Platzack (1973) s. 81.

<sup>38</sup> Referat i Platzack (1973) s. 111.

<sup>39</sup> Platzack (1973) s. 111.

till vänster om verbet, desto lättlästare och mer vardagsnära är texten. En orsak till detta är att läsare orienterar sig efter det finita verbet. Desto senare det introduceras, desto mer information måste således läsaren hålla i minnet, vilket kräver en större kraftansträngning. Högertunga meningar, det vill säga meningar med korta fundament, befrämjar således läsbarheten.<sup>40</sup> Följande exempelmeningar tydliggör dessa skillnader.

1. *Det visade sig att Nisse som var så charmig och trevlig under hela resan var medlem i ryska maffian.* (Högertung).
2. *Nisse som var så charmig och trevlig under hela resan visade sig senare vara medlem i ryska maffian.* (Vänstertung).

Den genomsnittliga fundamentalslängden för läroböcker är 3,2 ord.<sup>41</sup>

### 3.2.4 Textbindning – länkar mellan satser och meningar

Relevans för tillgängligheten har även textbindningarna, det vill säga de markörer som sammanfogar orden och meningarna till sammanhängande texter. Hänvisningarna kan vara av såväl explicit som implicit karaktär. Nyström nämner tre stycken: referentiell, konnektiv och tematisk bindning. Den förstnämnda innebär att ord som är semantiskt knutna till varandra utpekar samma referent. Principen förtydligas genom följande mening: *En 44-årig lantarbetare förlorade alla sina får i en brand. Han försökte släcka elden men inga djur kunde räddas.* I texten syftar *44-årig lantarbetare* och *han* på samma person, medan *brand* och *eld* respektive *får* och *djur* anspelar på samma objekt. De tre ordparen bildar varsin ledfamilj.<sup>42</sup> Wikman framhåller att texter där alltför många termer används för att benämna en viss företeelse försvårar läsarens tolkningsmöjligheter. Han menar därmed att det är positivt att använda sig av upprepningar eller synonymer.<sup>43</sup>

Vid konnektiv bindning markeras förhållandet mellan meningar och satser av explicita konnektiver, det vill säga sambandssignalerande adverb, konjunktioner och subjunktioner. Exempel på sådana ord är *därför*, *eftersom*, *för att*, *dessutom* och *men*. Vissa fraser kan också fungera som konnektiver, till exempel tidsuttrycket *under tiden*. Bindeorden indelas ofta i fyra undergrupper: additiva, signalerar tillägg; temporala, handlar om tid; adersativa, rör motsatser och kausala, lyfter fram orsaksförhållanden. Ett utelämnade av relationsorden försvagar koherensen, det vill säga textens sammanhållning. Det leder i förlängningen till att läsaren tvingas dra slutsatser om frasernas inbördes relationer utifrån tidigare erfarenheter. Bisatser

---

<sup>40</sup> Hellspång & Ledin (1997) s. 75f.

<sup>41</sup> Melin & Lange (2000) s. 169.

<sup>42</sup> Nyström (2001) Passim.

<sup>43</sup> Wikman (2004) s. 105.



som synliggör textuella samband kan således, trots att de i allmänhet betraktas som försvårande läselement, vara ett gynnsamt inslag. Nyström menar dock att satsernas underordningsgrad inte får vara för hög.<sup>44</sup>

Vid sidan av de referentiella och konnektiva markörerna utgör den tematiska bindningen en viktig sammanhangsmekanism. Den berör textens informationsflöde, det vill säga hur känd och okänd fakta samspelar och driver handlingen framåt. Vid så kallad temaprogessionen sker sammanlänkningen genom att ny information introduceras i slutet av en sats för att sedan upptas i nästkommande menings inledning. Ett exempel på detta är: *Kvinnan kör bil. Bilen är silverfärgad.* I den första meningen innehar kvinnan huvudrollen (tema) medan bilen introduceras som något nytt (rema). I nästkommande sats har bilen övertagit huvudpositionen (tema). Bindningen kan även vara av upprepande art, det vill säga temat är detsamma i två på varandra följande meningar. En sådan temaupprepning kan se ut på följande sätt: *Lisa hade bara ett linne på sig så hon frös. Hon bestämde sig för att hämta en tröja.* Utifrån ett läsbarhetsperspektiv är växlingarna mellan ny och gammal information av stor betydelse. Varje mening måste, för att bli begriplig för mottagaren, anknyta till något som är känt sedan tidigare.<sup>45</sup>

I denna uppsats läggs fokus på de referentiella och konnektiva bindningarna, detta då de är de starkaste och tydligaste sambandsmarkörerna.

### 3.2.5 Den interpersonella strukturen - författarröst

Hellspong och Ledin nämner betydelsen av att texter anlägger en personlig och vardaglig relation till läsaren. Du-tilltal, retoriska frågor, aktiva verbformer och ett språk präglad av vanliga ord och uttryck medverkar till en närhet och ett gynnsamt samspel mellan texten och dess mottagare. Muntligheten underlättar nämligen läsarens byggande av en sammanhängande och begriplig textvärld.<sup>46</sup> Ekvall har, i studier av ett antal geografiböcker avsedda för grundskolan, visat att 1,2 procent av det totala antalet löpord består av tilltalsord.<sup>47</sup>

Ett annat element som påverkar läsbarheten är språkhandlingarnas form, det vill säga huruvida avsnitten är beskrivande, berättande, redogörande eller argumenterande. Melin menar att det generellt sett är lättare att förstå berättande partier än statiska redovisningar av fakta. Orsaken är att narrativa texter ger framställningen en logisk ram som gör att

---

<sup>44</sup> Nyström (2001) Passim.

<sup>45</sup> Nyström (2001) Passim.

<sup>46</sup> Hellspong & Ledin (1997) s. 158.

<sup>47</sup> Ekvall (1995) s. 62f.

kronologiska händelseförlopp tydliggörs.<sup>48</sup> Enligt Wikman har dock denna presentationsform en svaghet då integreringar och parallelldragningar med andra ämnesområden försvåras.<sup>49</sup>

### 3.2.6 Disposition – övergripande samband

Viktigt är även en ändamålsenlig disposition där ämnesområden behandlas var för sig i en logisk följd. Ekvall betonar värdet av tydliga styckeindelningar, rubriker, ingresser, bildtexter och faktarutor. Genom att bryta ner långa textstycken i kortare partier med underrubriker ökar överskådligheten markant. Det är emellertid relevant att överskrifterna har distinkta kopplingar till avsnittens innehåll. Detta för att ge läsaren tydliga indikationer om vad som kommer att behandlas.<sup>50</sup>

En annan faktor som har en positiv inverkan på läsbarheten är illustrationer, figurer och diagram. Dessa förstärker innehållet och gör det abstrakta konkret, vilket hjälper läsaren att förstå och minnas textbudskapet.<sup>51</sup> Lundgren beskriver grafikens betydelse på följande sätt:

Layouten har till syfte att lotsa läsaren till och genom en text. Det första intrycket är viktigt för den inställningen läsaren får då han/hon tar itu med uppgiften. En negativ bild, som väcker känslor av att det är en kompakt, svår text, kan göra att läsaren inte lyckas tillgodogöra sig innehållet, även om texten visar sig vara lättsam, lättskriven och till och med rolig.<sup>52</sup>

För det mesta har tryckta texter jämn höger och vänstermarginal. Utifrån ett läsbarhetsperspektiv är emellertid ojämn högermarginal att föredra. Anledningen är att ordbilderna då förblir stabila och därmed lättare att identifiera. Vid jämn marginal tänjs däremot orden ut så att de blir olika långa vid olika tillfällen.<sup>53</sup> Ovana läsare kan hjälpas av så kallat frasanpassat radfall, det innebär att en ny rad påbörjas efter varje punkt och att långa meningar delas upp på flera rader. Luftiga texter med väl avpassade marginaler och typsnitt är andra markörer som gynnar läsningen. Beträffande textradernas längd rekommenderas 40-50 tecken eller 9-10 ord. Eliasson menar dock att en rad inte bör vara kortare än 27 tecken.<sup>54</sup>

### 3.2.7 Den ideationella strukturen - innehållet

Vid sidan av den rent språkliga och typografiska strukturen är det brukligt att granska själva faktapresentationen, det vill säga hur djupt olika teman behandlas och vilka informationsfragment som prioriteras. Hellspong och Ledin understryker att skriftligt material

---

<sup>48</sup> Referat i Johnsen, red. (1997) s. 165ff.

<sup>49</sup> Wikman (2004) s. 104.

<sup>50</sup> Ekvall (1995) s. 50ff.

<sup>51</sup> Ibid.

<sup>52</sup> Lundgren (2002) s. 15.

<sup>53</sup> Falk (2003) s. 13.

<sup>54</sup> Eliasson 2001.

endast kan anses tillfredsställande då det aktuella ämnet har anpassats efter den tänkta mottagargruppens kapacitet. En läsekrets som saknar förkunskaper kan omöjligt tolka underförstådda antaganden. Viktigt är därför att läroboksförfattarna, vilka ofta är högutbildade akademiker, tar hänsyn till elevernas begränsade kunskaper och presenterar innehållet på ett explicit och ändamålsenligt sätt.<sup>55</sup>

### 3.3 Sammanställning av textegenskaper som påverkar läsbarheten

I nedanstående tabell sammanfattas de språkdrag som, i mer eller mindre utsträckning, påverkar texters tillgänglighet.

*Textegenskaper som påverkar läsbarheten.*

<i>Svårläst</i>	<i>Lättläst</i>
Högt LIX-värde	Lågt LIX-värde
Sammansatta substantiv	Enkla (ej sammansatta) substantiv
Långa och överlånga ord	Korta ord
Hög abstraktionsnivå	Hög konkretionsnivå
Många långa nominalfraser	Få långa nominalfraser
Informationstäta texter	Informationsglea texter som konkretiserar
Passiva verbuttryck	Aktiva verbuttryck
Långa meningar	Korta meningar
Många bisatser	Få bisatser
Vänstertunga meningar	Högertunga meningar
Otydliga sambandsmarkörer/textbindningar	Tydliga sambandsmarkörer/textbindningar
Opersonliga framställningar	Personligt tilltal
Oordnad disposition	Tydlig, strukturerad disposition

*Källa: Egen sammanställning, baserad på Hellspong & Ledin (1997).*

### 3.4 Läsprocessen

Vad sker när vi läser? Ögat följer svarta bokstavstecken på det vita papperet från vänster till höger, åter och åter. Och varelser, natur eller tankar, som en annan har tänkt, nyss eller för tusen år sen, stiger fram i vår inbillning.<sup>56</sup>

För att verkligen förstå varför en bok är svår- alternativt lättläst krävs viss kännedom om hur den mentala läsprocessen går till. Gunnarsson beskriver den som ett komplext visuellt förlopp där viktiga nyckelord och symboler registreras. Konstruktioner som läsaren varit i kontakt med tidigare uppmärksammas och tolkas fortare än främmande ordfogningar. Detta då de finns lagrade som tankescheman i långtidsminnet. Då nya erfarenheter inhämtas utökas dessa strukturer, vilket därmed förbättrar läs- och tolkningspotentialen. Utifrån detta resonemang kan läsprocessen ses som en gissningslek där läsaren, utifrån förkunskaper och språkliga insikter, formulerar hypoteser om vad som kommer att stå i texten. Gissningarna blir, i takt med att läsningen fortskrider, antingen bekräftade eller förkastade. Ju skickligare personen är

<sup>55</sup> Hellspong & Ledin (1997) s. 50ff.

<sup>56</sup> Lagercrantz (1996) s. 7.

på att göra korrekta förutsägelser, desto mindre tid behöver densamme ägna åt att analysera ordbilderna. Formuleringar som anknyter till läsarens verklighet höjer därmed både läshastigheten och minnesbehållningen. Gunnarsson tillägger dock att en och samma text kan upplevas på olika sätt i olika kontexter samt att den ansträngning som måste läggas ner på tolkning är avhängig läsningens syfte. Då grundliga kunskaper ska förvärvas krävs en större tankeinsats än då föresatsen är att memorera ordalydelsen i kortare textpartier. Skolböcker, vars syfte är att fördjupa vetandet, ställer följaktligen höga krav på tydlighet och skärpa.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Gunnarsson (1985) s. 13.

## 4. Metod och material

Följande kapitel presenterar den metod och det material som har använts i samband med läromedelsanalysen.

### 4.1 Studiens karaktär

I vetenskapliga sammanhang brukar en indelning ske i kvalitativa respektive kvantitativa undersökningsmetoder. De förstnämnda används företrädesvis då syftet är att, på djupet, förstå och analysera en viss företeelse, medan de kvantitativa studierna inriktar sig på att urskilja generella mönster och grunddrag. Det som undersöks görs således mätbart och presenteras numeriskt.<sup>58</sup> I denna uppsats används båda tillvägagångssätten, det vill säga lärobokstexterna granskas dels utifrån mätbara variabler, dels genom mer ingående språkstrukturella analyser. Undersökningen kan därmed sägas inta ett textlingvistiskt perspektiv. På det sättet fås en mångsidig och förhoppningsvis rättvisande bild av böckernas uppbyggnad, effektivitet och läsbarhet.<sup>59</sup> Av tidsmässiga skäl har emellertid inte alla språkelement kunnat studeras. Fokus har därför lagts på följande:

- LIX-värdet.
- Lexikonet: ordval, ordlängd, graden av nominal stil (nominalkvot).
- Syntaxen: meningslängd, bisatser, nominalfraser, fundament, passiva/aktiva verbuttryck.
- Textbindningen: referentiell bindning, konnektiv bindning, tematisk bindning.
- Författarrösten och berättarperspektivet.
- Dispositionen.
- Innehållet utifrån ett språkvetenskapligt perspektiv.

### 4.2 Sekundärdata

I syfte att erhålla en viss förförståelse inom ämnet har facklitteratur och utredande forskningsrapporter granskats. En, i sammanhanget, viktig publikation är *Läsbarhet* av Carl-Hugo Björnsson. Andra böcker som har använts är *Språket och läsbarheten* skriven av Christer Platzack, *Hur hänger det ihop* av Catharina Nyström, *Vägar genom texten – Handbok i brukstextanalys* skriven av Lennart Hellspång och Per Ledin, *Skriv så att folk förstår* författad av Lena Erika Falk, *Röst och kausalitet i lärobokstexter* av Monica Reichenberg, *Läroboksspråk – en undersökning av språket i vissa läroböcker för högstadium och gymnasium* av Sylvia Danielsson och *Läroboksspråk – Om språk och layout i svenska läroböcker* med Siv Strömquist som ansvarig redaktör. Även skrifter utgivna av Centrum för lättläst har bidragit med värdefull information.

---

<sup>58</sup> Nyberg (2000) s. 100.

<sup>59</sup> Melin & Lange (2000) s. 6.

### 4.3 De undersökta texterna

Undersökningsmaterialet utgörs av två läroböcker i historia: *EKO Historia* (2002, Gleerups utbildning AB) och *Epos – Historia* (2003, Liber AB). Den förstnämnda skriften riktar sig till elever i årskurs 4-6, medan den andra är avsedd för gymnasieskolan. Att böckerna är publicerade med enbart ett års mellanrum har viss betydelse för studien. Den tidsånda som råder då ett verk utformas påverkar nämligen de språkliga och innehållsmässiga uttrycksformerna. Alltför stora skillnader i utgivningsår skulle sålunda ha försvårat en objektiv jämförelse. Valet av läroboksmaterial skedde för övrigt efter konsultation med verksamma lärare.

Det har givetvis varit omöjligt att analysera läroböckernas alla ord och meningar. Ett antal delstickprover har därför varit nödvändiga. Enligt Björnsson, upphovsmannen till läsbarhetsindex (LIX), är det av stor vikt att urvalet görs utifrån, på förhand, bestämda kriterier. Risken är annars att forskarens subjektiva intryck av texten påverkar vilka stycken som väljs ut. Han menar därtill att stickprovet bör vara sammansatt av ett antal mindre textpartier från olika ställen i boken. Detta då språkets karaktär kan variera beroende på det ämne som skildras.<sup>60</sup>

I denna studie har selektionen skett enligt följande procedur:

1. De aktuella böckernas innehållsförteckningar jämfördes.
2. De ämnesområden som behandlades i både grund- och gymnasieskolans läroböcker markerades.
3. Genom lottning beslutades vilka fyra ämnesområden som skulle delta i undersökningen. (I analysen behandlas de emellertid som en helhet och inte var för sig. Textspridningen fungerar enbart som en garant för ett representativt resultat).
4. Cirka 1000 ord ur respektive bok valdes ut för en närmare granskning (1074 ord i *Eko Historia*, 1070 ord i *Epos Historia*).

Urvalet resulterade i följande (texterna går att finna i *Bilaga 1* samt *Bilaga 2*):

Tabell 1: Undersökningsmaterial.

<i>Eko Historia</i> (Grundskolan år 4-6)	Antal Ord	Antal Meningar	<i>Epos Historia</i> (Gymnasieskolan)	Antal ord	Antal meningar
Varför gav vikingarna sig iväg?	221	17	Vikingarna	206	15
Folk och liv i vikingatid	325	26	Ätt och trälar	265	16
Dackefejden	312	23	Dackefejden	301	18
Martin Luther	226	17	Reformation	298	16
Totalt	1074	82	Totalt	1070	65

<sup>60</sup> Björnsson (1968) s. 66f.

I resultatredovisningens tabeller används förkortningen GR för grundskolans lärobok, medan gymnasieskolans texter betecknas GY.

#### ***4.4 Reliabilitet och validitet***

Reliabilitet är en term som, i vetenskapliga sammanhang, används för att beskriva en undersöknings pålitlighet. I föreliggande uppsats, som i mångt och mycket, baseras på granskningar och statistiska uträkningar, kan tillförlitligheten antas vara tämligen god. De resultat som erhålls kan uppnås igen genom undersökningar av det aktuella materialet. Även validiteten, det vill säga huruvida studien mäter det som den är avsedd att mäta, är hög. Det är dock viktigt att poängtera att läsbarhetsundersökningar där själva texten sätts i fokus inte visar hur läsekretsen, i realiteten, förstår skriften.

## 5. Resultat och analys

I detta avsnitt redovisas de resultat som erhöles i samband med läroboksanalysen.

### 5.1 Läsbarhetsindex (LIX)

Ett sätt att matematiskt mäta en skrifts svårighetsgrad är, som tidigare poängterats, att beräkna dess läsbarhetsindex.

LIX = andelen långa ord (bestående av minst sju bokstäver) + genomsnittlig meningslängd.

Resultaten som grund- respektive gymnasieskolans historieböcker erhöles anges i följande tabeller. De av Björnsson angivna gränsvärdena presenteras i kapitel 3.1 *Läsbarhetsindex (LIX)*.

Tabell 2: Läsbarhetsindex (LIX) för texterna i *Eko Historia* (grundskolebok).

Avrundat till närmsta heltal.

Text	Långa ord (%)	Meningslängd	LIX-värde
GR (Vikingarna)	17	13	30
GR (Ätt och trälar)	15	13	28
GR (Dackefejden)	18	14	32
GR (Reformationen)	18	13	31
GR (Samtliga)	17	13	30

Tabell 3: Läsbarhetsindex (LIX) för texterna i respektive *Epos Historia* (gymnasiebok).

Avrundat till närmsta heltal.

Text	Långa ord (%)	Meningslängd	LIX-värde
GY (Vikingarna)	31	14	45
GY (Ätt och trälar)	25	17	42
GY (Dackefejden)	28	17	45
GY (Reformationen)	23	19	42
GY (Samtliga)	27	17	44

Tabellerna indikerar att påtagliga skillnader beträffande LIX-värdet råder mellan grundskolans och gymnasieskolans bok. Den förstnämnda har ett värde på 30, vilket innebär att den ligger på gränsen mellan *mycket lätt* och *lätt*, medan gymnasieboken med ett LIX-värde på 44 ingår i kategorin *medelsvår*. Liksom framgår i sifferöversikten beror detta på att gymnasietexten har betydligt fler långa ord, 27 procent gentemot 17 procent, och att meningarna är längre. Resultatet överensstämmer, i mångt och mycket, med Björnssons läromedelsstudie (se kapitel 3.1 *Läsbarhetsindex (LIX)*).



En grundligare undersökning av de medverkande texterna visar att flera av det äldre stadiets ord är överlånga, det vill säga de består av fler än 14 tecken. Det studerade grundskolematerialet däremot har endast ett överlångt ord.

Tabell 4: Överlånga ord i Eko (grundskoleboken) respektive Epos (gymnasieboken).

<b>GR överlånga ord</b>	<b>GY överlånga ord</b>	
▪ Vikingahövdingen	▪ Gränstrakterna	▪ Vapenstillestånd
	▪ Tidigmedeltida	▪ Motståndskraften
	▪ Vikingahövding	▪ Reformationstiden
	▪ Bondeupprorens	▪ Västskandinaverna
	▪ Vikingafärderna	▪ Kolonisationsföretag.
	▪ Protestantismen	
	▪ Smålänningarnas	

## 5.2 Lexikon

Som framgick i kapitel 3.2.2 *Verbal kontra nominal stil* förmedlar texter med en riklig förekomst av substantiv, particip och sammansättningar mycket fakta. Desto högre andelen är, desto mer invecklad, formell och svårläst upplevs skriften. En verbal stil frambringar, i motsats till detta, ett intryck av talspråkighet och personlighet.<sup>61</sup> I tabell 5 och 6 presenteras förekomsten av substantiv och verb i det undersökta materialet. Även den enkla nominalkvoten visas samt hur stor andel av det totala antalet substantiv som består av sammansättningar.

Tabell 5: Ordklassfördelning och informationstäthet i Eko Historia (grundskolebok).

Procentsatserna är avrundade till närmsta heltal medan nominalkvoten anges med en decimal

<i>Text</i>	<i>Substantiv (%)</i>	<i>Verb (%)</i>	<i>Enkel NQ</i>	<i>Sammansatta subst/totalt antal subst (%)</i>
GR (Vikingarna)	19	21	0,9	7
GR (Ätt och trälar)	24	23	1,1	5
GR (Dackefejden)	22	18	1,2	3
GR (Reformationen)	29	19	1,5	11
GR (Samtliga)	24	20	1,2	7

Tabell 6: Ordklassfördelning och informationstäthet i Epos Historia (gymnasiebok).

Procentsatserna är avrundade till närmsta heltal medan nominalkvoten anges med en decimal

<i>Text</i>	<i>Substantiv (%)</i>	<i>Verb (%)</i>	<i>Enkel NQ</i>	<i>Sammansatta subst/totalt antal subst (%)</i>
GY (Vikingarna)	30	16	1,9	16
GY (Ätt och trälar)	28	15	1,9	19
GY (Dackefejden)	35	13	2,6	16
GY (Reformationen)	28	19	1,5	13
GY (Samtliga)	30	16	1,9	15

<sup>61</sup> Hultman (2003) s. 140.

I tabell 5 kan utläsas att 24 procent av grundskoletexternas totala antal ord (alla texter inräknade) utgörs av substantiv, medan 20 procent utgörs av verb. Följaktligen har boken en mycket talspråklig och vardagsnära stil. Detta påvisas även av nominalkvoten (NQ), vars värde understiger genomsnittsvärdet för bruksprosa på 1,68. Observeras bör att nominalkvoten varierar mycket mellan de fyra texterna. Avsnittet som behandlar *Vikingarna* har ett värde på 0,9, vilket är mycket lågt, medan avsnittet som berör *Reformationen* har en nominalkvot på 1,5. Gymnasieskolans historiebok utmärks, i motsats till detta, av ett faktatätt skriftspråk, med en hög andel substantiv och en låg andel verb. Antalet sammansatta substantiv är därtill betydligt fler än i grundskolans skrift, vilket bekräftar den höga informationstätheten. Nominalkvoten på 1,9 överensstämmer något sänkt med Einarssons undersökning. Han fastslår nämligen att gymnasial läromedelstext uppvisar värden på omkring 1,85 (se kapitel 3.2.3 *Nominalkvot (NQ)*).

Det är här även befogat att studera *vilka* sorters substantiv respektive verb som används. Somliga ord är, som bekant, lättare att förstå än andra. I *Eko*, det vill säga grundskolans bok, är substantiven relativt konkreta. Ett flertal av dem utgörs dessutom av egennamn, till exempel *Martin Luther*, *Gustav Vasa* och *Sverige*. Därtill återkommer samma substantiv vid flera tillfällen, vilket gör att såväl ordvariationen som informationsmängden dämpas. Majoriteten av sammansättningarna är lättförståeliga och logiska, det vill säga betydelsen kan utläsas av de ingående lexikonorden, till exempel *handelsmän*, *sjömän*, *vikingahövding*, *kyrkporten* och *stadsmur*. Några ord som sannolikt kan vålla problem för eleverna är emellertid *bannlysning*, *bannbulla*, *allmogen* och *trohetsed*. Termer såsom *Riksrådet* och *Riksarkivet* är ytterligare några ord som barn i årskurs 4-6 troligtvis inte är bekanta med. De vardagsnära uttrycken dominerar dock, därtill är många termer hämtade direkt från elevernas verklighet. Exempel på detta är *bråkmakaren*, *brottslingar*, *grymt*, *skräck* och *härjade*.

Gymnasiebokens ordval är en aning mer komplext med fler abstrakta ord och uttryck. En mening från vardera bok får illustrerar deras skilda abstraktionsgrad:

GR: Ingen var beredd på deras *anfall* och därför hann folk sällan försvara sig.

GY: De /.../ hade lärt sig att det ibland kunde löna sig med våldsammare *metoder*.

De kursiverade orden syftar båda på vikingarnas brutala plundringar. Grundskoletextens ordval förefaller dock vara något konkretare än gymnasieskolans. Detta då begreppet *anfall* har en snävare innebörd än det motsvarande ordet *metoder*.

Utöver detta har de äldre elevernas lärobok fler sammansatta ord, vilka dessutom har en komplexare konstruktion. Begrepp såsom *mellanhand*, *rättesnöre*, *kolonisationsföretag* och *plundringståg* är så kallade ogenomskinliga substantiv. Den korrekta betydelsen erhålls nämligen inte vid en tolkning av de ingående lexikonorden. *Mellanhand* är inte en benämning på en ”hand som är i mitten” och *rättesnöre* är inte ”ett snöre som rättar”. Andra ordformer som bekräftar gymnasietexternas abstraktionsnivå och utpräglade skriftspråk är: *efterskänkte*, *samröre*, *uppnås*, *föreföll*, *påbjöd* och *offensiven*. Därtill används termer såsom *livegenskap* och *arrendebönder*, vilket är ord som inte förekommer i grundskolans texter. Termen *träl* är däremot ett återkommande ord i det lägre stadiets material. Läromedelsförfattarna har dock tagit hänsyn till elevernas eventuellt begränsade ordförråd genom att förklara ordets innebörd.

### 5.3 Syntax

För att erhålla en rättvisande bild av en texts komplexitet är det även nödvändigt att granska meningarnas inre struktur. Med detta i åtanke har läromedlens grammatiskt självständiga huvudsatser, underordnade bisatser, grafiska meningar och nominalfraser undersökts. En grafisk mening är en sats som inleds med stor bokstav och avslutas med stort skiljetecken, det vill säga punkt, utropstecken eller frågetecken.

#### 5.3.1 Huvudsatser och bisatser

Vid observationer av gymnasietexternas meningar påvisas att deras längd beror på samordningar och uppräknings. Huvudsatser radas efter varandra åtföljda av konjunktioner eller kommatecken. Även bisatser förekommer, liksom utbyggda nominalfraser. Följande exempel visar några för boken representativa meningsstrukturer.

(H=huvudsats; b1=bisats första underordningsgrad; b2=bisats andra underordningsgrad).

- Tre huvudsatser.

#### **H**

- (1) Kungen och Dacke slöt vapenstillestånd,  
men på våren samlade Gustav nya styrkor och  
[han/de] gick till offensiven.

- Två huvudsatser och en bisats av första underordningsgraden.

#### **H      b1**

- (2) Det fanns flera orsaker till upproret,  
men det viktigaste var nog de tunga skatterna och smålänningarnas ovana vid  
att kronan lade sig i sådant som uppodling av ny mark, trädfällning och jakt.



Enligt Platzack är detta en lämplig längd, kortare meningar skapar ofta en avhuggen och fragmentariserad läsoplevelse medan längre tenderar att försvåra läsningen.<sup>63</sup>

Några utdrag från grundskolans historiebok får exemplifiera dess meningsstruktur.

- Två huvudsatser

**H**

- (7) Martin Luther var munk  
och han var mycket kritisk mot påven och den katolska kyrkan.

- En huvudsats och en bisats av första underordningsgraden.

**H b1**

- (8) Det fanns ju inga poliser  
om man blev bestulen eller överfallen.

- En huvudsats och två bisatser av första (b1) respektive andra (b2) underordningsgraden.

**H b1 b2**

- (9) Jag har fått veta  
att många av er säljer hästar och oxar till Danmark  
eftersom ni får mycket bättre betalt där.

De två sistnämnda meningarna består av 21 ord vardera, vilket kan jämföras med den genomsnittliga längden på 13 ord (se tabell 2). Följden av detta blir att relativt många meningar har en enklare struktur med färre ord än detta medeltal, till exempel: *Kvinnor fick inte delta på tinget, Han föddes i den tyska staden Eisleben 1483 och Han hade blivit utfrys av hela samhället.* Dessa meningar har en rak ordföljd och ettordsfundament vilket, enligt läsbarhetsforskningen, gynnar läsbarheten.

De analyserade läromedlens kvantitativa bisatsfrekvens visas i nedanstående sifferöversikter.

Tabell 7: Antal bisatser/grafiska meningar i *Eko Historia* (grundskolebok).

Resultatet är avrundat till närmsta decimal.

<i>Text</i>	<i>Antal GM</i>	<i>Längd/GM</i>	<i>Totalt antal bisatser</i>	<i>Antal bisatser/GM</i>
GR (Vikingarna)	17	13	10	0,6
GR (Ätt och trälar)	25	13	14	0,6
GR (Dackefejden)	23	14	13	0,6
GR (Reformationen)	17	13	12	0,7
GR (Samtliga)	82	13	49	0,6

<sup>63</sup> Platzack (1973) s. 14.

Tabell 8: Antalet bisatser/grafiska meningar i *Epos Historia* (gymnasiebok).

Resultatet är avrundat till närmsta decimal.

<i>Text</i>	<i>Antal GM</i>	<i>Längd/GM</i>	<i>Totalt antal bisatser</i>	<i>Antal bisatser/GM</i>
GY (Vikingarna)	15	14	4	0,3
GY (Ätt och trälar)	16	17	8	0,5
GY (Dackefejden)	18	17	7	0,4
GY (Reformationen)	16	19	14	0,9
GY (Samtliga)	65	17	34	0,5

Skillnaden mellan läroböckerna är marginell, dock har grundskolans texter några fler underordnade satser.

I tabellerna anges antalet bisatser/grafiska meningar. Brukligt är dock att ange antalet bisatser/100 grafiska meningar. Min studie innefattar emellertid bara 82 (grundskolans lärobok) respektive 65 meningar (gymnasieskolans lärobok). För att möjliggöra jämförelser med tidigare studier har jag därför kompletterat materialet med 18 (grundskolans lärobok) respektive 35 meningar (gymnasieskolans lärobok). Hur detta tillägg har gjorts framgår i följande sifferöversikter, vilka även redovisar antal bisatser/100 grafiska meningar.

Tabell 9: Antalet bisatser/100 grafiska meningar i *Eko Historia* (grundskolebok).

Resultatet är avrundat till närmsta heltal..

<i>Text</i>	<i>Ursprungligt antal GM</i>	<i>Antal kompletterade GM</i>	<i>Medverkande GM i bisatsstudien</i>	<i>Antal bisatser/100 GM</i>
GR (Vikingarna)	17	8	25	17
GR (Ätt och trälar)	25	-	25	14
GR (Dackefejden)	23	-	23	13
GR (Reformationen)	17	10	27	18
GR (Samtliga)	82	18	100	<b>62</b>

Tabell 10: Antalet bisatser/100 grafiska meningar i *Epos Historia* (gymnasiebok).

Resultatet är avrundat till närmsta heltal..

<i>Text</i>	<i>Ursprungligt antal GM</i>	<i>Antal kompletterade GM</i>	<i>Medverkande GM i bisatsstudien</i>	<i>Antal bisatser/100 GM</i>
GY (Vikingarna)	15	10	25	6
GY (Ätt och trälar)	16	9	25	15
GY (Dackefejden)	18	5	23	13
GY (Reformationen)	16	11	27	21
GY (Samtliga)	65	35	100	<b>55</b>

Observera att det endast är de fetstilta värdena som anger antalet bisatser/100 grafiska meningar.

Resultaten överensstämmer, till viss del, med en studie som Danielssons genomförde på 1970-talet. Hon fann nämligen, liksom jag, att gymnasiala texter har fler underordnade satser än grundskoleskrifter. Siffrorna hon erhöll var dock en aning högre än mina, vilket kan

förklaras med att de språkliga normerna har förändrats sedan genomförandet av hennes undersökning. Hennes resultat påvisar att gymnasieböcker i genomsnitt består av 58 underordnade satser/100 grafiska meningar, medan grundskoletexter består av 66 bisatser/100 grafiska meningar.<sup>64</sup>

Liksom tidigare nämnts gynnas läsbarheten av rak ordföljd. I det lägre stadiets texter är 66 procent av det totala antalet meningar uppbyggda enligt denna princip, medan 54 procent av gymnasieskriftens meningar är det.

### 5.3.2 Nominalfraser

Ett vanligt sätt att komprimera information är att bygga ut nominalfraserna med bestämmningar och attribut. Vid en jämförelse mellan skrifterna kan tydliga skillnader urskiljas. Här nedan följer ett antal karakteristiska exempel från respektive bok. Huvudorden är kursiverade.

<i>GR lärobok (Eko)</i>	<i>GY lärobok (Epos)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vilda <i>rövare</i></li> <li>▪ främmande <i>länder</i></li> <li>▪ en sann <i>plåga</i> för många i Europa</li> <li>▪ de rikaste <i>vikingarna</i></li> <li>▪ de långa <i>resorna</i></li> <li>▪ duktiga <i>sjömän</i></li> <li>▪ en stor <i>vikingagård</i></li> <li>▪ de fria <i>männen</i></li> <li>▪ bestämda <i>steg</i></li> <li>▪ den stora <i>kyrkporten</i></li> <li>▪ de mäktiga <i>furstarna</i> i Tyskland.</li> <li>▪ det allvarligaste <i>missnöjet</i> mot Gustav Vasa</li> <li>▪ min egen <i>mark</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ det grundläggande <i>motivet</i> för vikingafärderna</li> <li>▪ <i>motståndskraften</i> hos de angripna länderna</li> <li>▪ det allvarligaste och största rena <i>bondeupproret</i> i Nordens historia</li> <li>▪ en <i>småbonde</i> från gränstrakterna mot Blekinge i Sydöstra Småland</li> <li>▪ många <i>bönder</i> som ägde sina gårdar</li> <li>▪ hårda <i>uppgörelser</i> med bönderna</li> <li>▪ smålänningarnas <i>ovana</i> vid att kronan lade sig i sådant som uppodling av ny mark, trädfällning och jakt</li> <li>▪ en <i>person</i> som den danske ärkebiskopen Absalon, som dog 1201</li> <li>▪ en berömd <i>stadga</i> från 1335</li> <li>▪ några <i>frågor</i> rörande avlats handeln</li> <li>▪ de tidigmedeltida <i>furstarna</i> nere i Europa</li> <li>▪ de <i>länder</i> där furstarna övergick till protestantismen</li> <li>▪ de allvarligaste <i>upproren</i> i samband med protestantismens genombrott</li> </ul>

Gymnasietexternas nominalfraser är som synes betydligt längre än grundskolans. Många av dem är efterställda attribut i form av bisatser och prepositionsfraser, vilket ökar den faktaförmedlande funktionen. Det lägre stadiets lärobok domineras, i motsats till detta, av adjektivfraser. De är dessutom tämligen korta, vilket bidrar till en informell och lättsam stil.

### 5.3.3 Fundament

Såsom framgick i kapitel 3.2.4 *Syntax – meningsbyggnad* har fundamenten viss betydelse för meningarnas läsbarhet. Ju längre de är, desto formellare och syntaktiskt komplex blir texten.

<sup>64</sup> Danielsson (1975) s. 30.

Tabell 11: Meningarnas genomsnittliga fundamentalslängd i *Eko Historia* (grundskolebok).

Procentsatserna är avrundade till närmsta heltal medan fundamentalslängden är angiven med en decimal.

Text	Fundamentalslängd	Ettordsfundament (%)
GR (Vikingarna)	1,5	59
GR (Ätt och trälar)	2,2	36
GR (Dackefejden)	2,1	57
GR (Reformationen)	2,3	35
GR (Samtliga)	2,2	49

Tabell 12: Meningarnas genomsnittliga fundamentalslängd i *Epos Historia* (gymnasiebok).

Procentsatserna är avrundade till närmsta heltal medan fundamentalslängden är angiven med en decimal.

Text	Fundamentalslängd	Ettordsfundament (%)
GY (Vikingarna)	2,9	40
GY (Ätt och trälar)	4,3	25
GY (Dackefejden)	2,8	39
GY (Reformationen)	2,4	44
GY (Samtliga)	3,1	37

I tabell 11 och 12 kan utläsas att fundamenten i gymnasieskriften består av knappt ett ord mer än grundskolans. Skillnaden kan, vid en första anblick, förefalla marginell. Det bör dock poängteras att siffrorna utgör ett medelvärde, vilket innebär att det finns såväl längre som kortare fundament. I det äldre stadiets skrift förekommer såväl ettords- som niordsfundament.

- *Det* leddes av en småbonde från gränstrakterna mot Blekinge i sydöstra Småland som hette Nils Dacke. (Ettordsfundament).
- *Det allvarligaste och största rena bondeupproret i Nordens historia* är Dackefejden, som bröt ut på sommaren 1542. (Niordsfundament).

Följaktligen innehåller gymnasiets lärobok såväl vänster- som högertunga meningar. Den övervägande delen är emellertid högertunga, vilket bland annat framgår i tabell 12 där det anges att 37 procent av fundamenten består av ett ord. Det lägre stadiets läromedel har en ännu högre andel ettordsfundament, nämligen 49 procent.

Gymnasimaterialets genomsnittliga fundamentalslängd på 3,1 ord överensstämmer med det värde som Melin och Lange anger för läroböcker.<sup>65</sup> Meningarna bör därför, utifrån denna infallsvinkel, inte ses som anmärkningsvärt avancerade.

### 5.3.4 Passivformer

Såväl läsbarhetsforskningen som *Centrum för lättläst* poängterar att aktiva verbuttryck är att föredra framför passiva. De analyserade läromedlen speglar denna inställning relativt väl. I böckerna ämnade för gymnasisterna, vars läskapacitet förhoppningsvis är högre, förekommer

<sup>65</sup> Melin & Lange (2000) s. 169.



nämligen fler passiviserade satser än i grundskolans, även om antalet är tämligen begränsat i båda.

Här nedan ges ett antal exempel på passiva satser, hämtade ur gymnasieskolans historiebok, som skulle kunna ersättas med en talspråkligare aktiv form (anges i höger kolumn).

Passiv form	Aktiv form
/.../ vid 1000-talet hade även södra Gotland koloniserats /.../	/.../ vikingarna hade vid 1000-talets mitt även koloniserat Gotland /.../
/.../ och Normandie <i>gavs</i> som län till en vikingahövding /.../	/.../ och de gav Normandie som län till en vikingahövding /.../
Det [upproret] <i>leddes</i> av en småbonde /.../	En småbonde ledde det [upproret] /.../
Ett par hundra bönder <i>skickades</i> som knektar /.../	Vasas trupper skickade ett par hundra bönder som knektar /.../
/.../ Nils Dackes lik <i>fördes</i> till Kalmar /.../	/.../ de förde Nils Dackes lik till Kalmar /.../
/.../ och Luther <i>bannlystes</i> av påven 1520.	/.../ och påven bannlyste Luther 1520.

I fem av de oredigerade meningarna (vänsterkolumnen) framgår inte vem som utför handlingen. Den semantiska relationen mellan subjekt och objekt är alltså vag vilket, enligt Platzack, kan resultera i en sänkt läshastighet hos lässvaga individer.

#### 5.4 Textbindning – länkar mellan satser och meningar

För att en text ska bli begriplig krävs att dess satser sammanfogas på ett logiskt och ändamålsenligt sätt. Liksom framgick i kapitel 3.2.5 *Textbindning – länkar mellan satser och meningar* kan textbindningarna delas in i tre kategorier. Vid så kallad referentiell bindning sker föreningen genom att särskilda ord används för att peka ut en specifik referent. Desto färre antal *olika* ord som används, desto tydligare blir sambanden. Nackdelen är dock att texten kan upplevas enformig och monoton. I nedanstående illustrationer framgår några av de mest centrala ledfamiljerna i grund- respektive gymnasieskolans läromedel.

Figur 1: Centrala ledfamiljer i *Eko Historia* (grundskolebok).

Vikingarna	De	
Trälar	De	
Europa	Främmande länder	
Gustav Vasa	Kungen	Han
Bönderna	Allmogen	De
Brev	Skrivelse	
Martin Luther	Han	Bråkmakaren
Teser	Dem	
Kyrkliga egendomarna	Jord	

Order	Förbud	
Sverige	Landet	
Oxar	Djur	Kött
Utesluten ur kyrkan	Bannlyst	

Figur 2: Centrala ledfamiljer i Epos Historia (gymnasiebok).

Vikingarna	Skandinaverna	Västskandinaverna	Svenskarna	De
Trälar	Fångar	De		
Vikingafärder	Erövringståg	Plundringarna	Plundringståg	Krigstågen
Kontinenten	Längre söderut	Europa		
Kristendomen	Kyrkan			
Bondeupproren	Revolt	Uppror		
Nils Dacke	Han			
Kungens män	Gustavs styrkor			
Bondearmén	Trupper			
Syndernas förlåtelse	Frälsningen	Plats i himlen		
Kyrkliga egendomarna	Jord			
Luther	Han			
Världsliga makten	Staten			
Löfte mot syndernas förlåtelse	Avlatshandeln	Botgöring	Goda gärningar	
Protestantismen	Den nya läran			

Relativt väntat är ordvariationen större i gymnasietexterna. I grundskolans lärobok framhävs istället satsernas samband av att samma uttryck återupprepas.

Vikingarna kallade släkten för *ätten* och det var oerhört viktigt att tillhöra en *ätt* eftersom *ätten* skyddade alla som tillhörde den. /.../. Därför måste alla i *ätten* hålla ihop och försvara varandra. Men för att få skydd och hjälp måste alla också rätta sig efter det *ätten* bestämde. /.../. Det här kan tyckas hårt, men det var de lagar som du måste följa för att få skydd av din *ätt*. Tillhörde du ingen *ätt* hade du inget värde.

Enligt *Centrum för lättläst*, är sådana återupprepande textkonstruktioner att föredra framför ett alltför varierat ordval. För att tydliggöra innehållet använder texterna ämnade för årskurs 4-6 även dubbla satsled, exempelvis: *Han var sådan, Gustav Vasa, allt han la sig i, allt skulle han bestämma över*. Vad det gäller de konnektiva bindningarna föreligger inga markanta skillnader mellan läromedlen. Sambanden är relativt tydliga i båda skrifterna, vilket påvisas genom följande utdrag.

**GR:**

- De förstod, *men* struntade fullständigt i vad kungen tyckte, *trots att* han flera gånger försökte upprepa sitt förbud. (Adersativa bindningar).
- Vårt eget folk behöver det bättre och *därför* är det skamligt av er att sälja till danskarna. (Kausal bindning).

**GY:**

- *Men* plundringarna hade förstås inte varit möjliga *om* inte motståndskraften hos de angripna länderna varit så dålig. (Adersativ respektive kausal bindning).
- *Då* hade nog slaveriet i praktiken *redan* upphört. (Temporala bindningar).

Några tvetydiga meningskonstruktioner förekommer dock i det sistnämnda läromedlet.

- De erövrade delar av England och Irland, och Normandie gavs som län till en vikingahövding av den franske kungen.

Genom att infoga en additiv konnektiv skulle meningen bli betydligt förståeligare, vilket visas i nedanstående sats.

- De erövrade delar av England och Irland, *dessutom* gav den franske kungen området Normandie till en vikingahövding.

Beträffande den tematiska bindningen är grundskolans texter, i jämförelse med gymnasieskolans, betydligt explicitare: *Under vikingatiden var det viktigt att vara en fri man. Att vara en fri man betydde /.../. De fria männen fick delta på tinget. På tinget samlades /.../.*

### **5.5 Den interpersonella strukturen – författarröst**

Läromedlet som riktar sig till årskurs 4-6 konkretiserar och levandegör faktan på ett helt annat sätt än gymnasieskriften. Den har en personligare prägel där författaren, genom retoriska frågor, uppmaningar och du-tilltal, skapar närhet och förtrolighet med läsaren:

Du har säker hört att vikingarna var vilda rövare, som plundrade och bar sig åt vart de för fram. Var det verkligen så?

Tänk dig att du är dotter eller son till en vikingahövding. Du får bara leka med barn från ätter som din pappa slutit trohetsed med. När du blir äldre får du inte välja vem du vill gifta dig med.

Ekvall menar att framställningsformer, som de ovannämnda, gagnar läsprocessen. Detta genom att eleverna själva börjar reflektera över det aktuella ämnet. Förekomsten av tilltalsord, det vill säga *du*, *dig*, *din* och *ni*, uppgår i det aktuella läromedlet till 1,5 procent av det totala antalet löpord vilket, enligt Ekvall, är tämligen normalt.<sup>66</sup> I den undersökta gymnasieboken förekommer inget persontilltal överhuvudtaget.

Det lägre stadiets texter anknyter och refererar till elevernas verklighet genom att paralleller görs med det nutida samhället.

Det fanns ju inga *polis*er om man blev bestulen eller överfallen. Det fanns inte heller *lagar*, som dömde *tjuvar* eller *brottslingar*. Därför måste alla i ätten hålla ihop och försvara varandra.

Därtill förekommer rikligt med exemplifieringar och intresseväckande detaljer.

Både män och kvinnor och barn arbetade som trälar och de fick fula namn, så att de skulle förstå att de inte hade något värde. De kunde kallas Klegge, Kark, Fulner, Kraka och Drumba.

---

<sup>66</sup> Ekvall (1995) s. 62f.

Vidare får fiktiva gestalter fungera som budbärare av information. Ett exempel är då några bönder hemmahörande på 1500-talet får berätta om hur de blivit behandlade av Gustav Vasas fogdar: *Jag fick böter för att jag högg ner en ek på min egen mark. Kungen påstår att varenda ek och varenda bok i landet tillhör honom och kronan.*

Enligt Melin är berättande textpartier lättillgängligare och lättförståeligare än statistiskt informativa avsnitt. Dessa tankar återspeglas relativt väl i de undersökta läromedlen. Texterna som riktar sig till den yngre, mer oerfarna målgruppen, har nämligen tydligare narrativa inslag.

<b>GR Reformationen</b>	<b>GY Reformationen</b>
En dag i oktober vandrade Martin Luther med bestämda steg till kyrkan i Wittenberg. Han hade ett papper i sin hand där han hade skrivit ner vad han tyckte var fel inom kyrkan. Han hade samlat sina åsikter i 95 teser och nu berättas det att han spikade upp dem på den stora kyrkporten. Det blev ett liv i Wittenberg.	I oktober 1517 spikade munken och professorn i kyrkolära Martin Luther upp 95 teser eller påståenden på slottskyrkans port i Wittenberg. Teserna var riktade mot avlaten som kyrkan sålde.

Som synes är grundskolans skildring utbroderad och levandegjord, medan gymnasietexten presenterar informationen på ett formellt, sakligt och distanserat sätt.

### **5.6 Disposition – övergripande samband**

Något bör även sägas om layouten, detta då såväl läsbarhetsforskningen som *Centrum för lättläst* framhåller betydelsen av en tydlig, yttre textstruktur.

Båda läroböckernas har valt att disponera texten i fyra spalter per uppslag. Detta medför att raderna blir kortare, vilket är gynnsamt för läsbarheten. Gymnasieboken har, i genomsnitt, 41 tecken/rad medan grundskoletexterna består av 37 tecken/rad. Skrifterna avviker från varandra genom att grundskolans texter är skrivna med radfall och att styckena, vilka är tämligen korta, separeras genom blankrad. Gymnasisternas läromedel har däremot jämn höger och vänstermarginal samt indrag vid nytt stycke. Därtill avstavvas orden, vilket kan påverka läshastigheten. Utöver detta är teckenstorleken, i grundskoletexterna, större.

Rubrikerna är, i båda skrifterna, informativa och ändamålsenliga. I boken ämnad för årskurs 4-6 kan de emellertid upplevas som något mer fantasifulla, detta då de ofta är formulerade som frågor eller påståenden. Några illustrerande exempel är: *Varför kallas vikingar just vikingar?*, *Ett skepp kommer lastat*, *Påven lever i sus och dus* och *Att vara barn på 1800-talet*. Gymnasiebokens rubriker är av typen: *Vikingarna*, *Ätt och trälar*, *Reformationen i Norden* och *Dackefejden*. Grundskolans läromedel har således överskrifter som på ett explicitare sätt anger vad respektive avsnitt kommer att behandla.

Föga förvånande består grundskolans lärobok av fler bilder och illustrationer än den gymnasiala skriften. Pratbubblor, inramade faktarutor och bakgrundsillustrationer används frekvent. Flertalet bilder lämnas dock okommenterade, det vill säga de förtydligas inte med bildtexter. Däremot har de en distinkt anknytning till det behandlade ämnet.

### **5.7 Den ideationella strukturen - innehållet**

Relativt väntat är innehållet mer specificerat och precist i gymnasietexterna. Fler facktermer nyttjas, samtidigt som exakta plats- och tidsangivelser anges. Ett tydligt exempel på detta är beskrivningen av vikingarnas plundringsfärder.

#### **GR:**

Många vikingar gav sig iväg till *främmande länder* bara för att plundra och röva. /.../ Dessa vikingar var verkliga rånare och rövare och en sann plåga för många i *Europa*.

#### **GY:**

I väster koloniserade skandinaverna *Atlantöarna norr om Skottland*. De erövrade delar av *England* och *Irland* och *Normandie* gavs som län till en vikingahövding av den franske kungen. Innan vikingatiden upphörde vid *1000-talets mitt* hade även *södra Gotland* koloniserats och västskandinaverna nått ända bort till *Newfoundland i Amerika*.

Svenskarna vände sig istället österut. De tog sig längs de stora floderna ner mot *Svarta havet* och *Kaspiska havet* och nådde fram till *Bysans* och *kalifatet*.

Det gymnasiala utdraget här ovan illustrerar även den informationstäthet som präglar bokens texter. Förklaringar och exemplifieringar lyser med sin frånvaro.

Överlag kan grundskolans läromedel sägas presentera tidsepokerna utifrån folkets situation och vardag, medan gymnasieskriften förmedlar kunskapen på ett objektiva och stereotypa sätt. Utifrån ett språkvetenskapligt perspektiv är det emellertid inte fråga om en helt och hållet saklig framställning. Detta då värderande ord och antaganden såsom *nog*, *ju*, *förmodligen* och *hade förstås inte varit möjligt* används.

En annan ideationell skillnad mellan läromedlen är att texterna avsedda för årskurs 4-6 innehåller instuderingsfrågor och arbetsuppgifter. Det saknas dock sammanfattningar och slutsatser, vilket däremot figurerar i gymnasieboken. Gemensamt för båda skrifterna är att de använder sig av kartor och tidslinjer för att illustrera fältslag och kronologiska förlopp.

## 5. Sammanfattande diskussion

Intentionen med denna uppsats har företrädesvis varit att belysa språkstrukturella skillnader mellan två nutida läroböcker. Fokus har lagts på deras läsbarhet och adaptation. Det textlingvistiska undersökningsförfarande som använts har varit ändamålsenligt såtillvida att en god översiktsbild av texternas läsbarhet har erhållits. Givetvis går det inte att dra några långtgående eller allmängiltiga slutsatser av studien eftersom materialet har varit av begränsad omfattning.

I uppsatsens bakgrundsdel klargjordes att läroboksgenren, sedan 1900-talets första årtionden, har genomgått påtagliga förändringar. Från att ha varit rena encyklopedier har de alltmer kommit att anpassas till elevernas förutsättningar. Trots detta har samtidens skolmaterial, vid ett flertal tillfällen, beskyllts för att vara svårläst, abstrakt och svår genomträngligt med en alltför komprimerad faktapresentation. Resultaten från min undersökning överensstämmer, i viss mån, med denna kritik. Värt att notera är emellertid att det föreligger betydande skillnader mellan de olika skolstadierna, vilket gör det befogat att tala om *olika* läroboksspråk. De uträknade LIX-värdena antyder att grundskolans text är *lätt/mycket lätt* medan gymnasisternas är *medelsvår*. Den sistnämnda texten är, såsom kritikerna framhåller, tämligen informationstät och präglad av ett nominalt språkbruk. Grundskoletexterna däremot utmärks av en lättillgängligare struktur både vad det gäller syntax, lexikon och berättarperspektiv. Den genomsnittliga meningslängden är kortare, vilket även gäller för fundamenten och nominalfraserna. En verbal stil med konkreta ord och uttryck dominerar. I enlighet med den rådande läsbarhetsforskningen kan detta ses som indikationer på lättlästhets. Det bör emellertid poängteras att det inte nödvändigtvis innebär att grundskoleeleverna bedömer texterna som lättlästa. Liksom Gunnarsson anför är det nämligen inte enbart längd och abstraktionsnivå som påverkar ett ords tillgänglighet. Även termens användningsfrekvens, det vill säga hur vanligt förekommande den är i elevgruppens vokabulär, påverkar förståelsen. Ett abstrakt ord kan därmed vara lättbegripligt medan ett konkret uttryck kan vara mer eller mindre omöjligt att tyda.

Att den gymnasiala boken är informationstätare och att den använder sig av komplexare uttrycksformer är föga förvånande. Detta eftersom läsekretsen, vilken är äldre, förhoppningsvis har vidsträcktare kunskaps- och språkerfarenheter. Klingberg och adaptationsteorin förespråkar dessutom att en gynnsam språkprogression kräver att texternas svårighetsgrad successivt höjs. Huruvida nivån i den undersökta boken, i realiteten, är lämplig för målgruppen är dock omöjligt att fastställa då inga läsbarhetstester har gjorts. Konstateras

kan dock att meningarna är längre än i det lägre stadiets texter och att detta, till viss del, beror på fundamentens konstruktion. Att påstå att satserna är vänstertunga bör dock inte göras utan förbehåll. Fundamentalslängden varierar nämligen mellan de olika meningarna. Den omväxlande strukturen har både för- och nackdelar. Enligt Gunnarssons teori om läsning som en gissningslek reduceras läshastigheten varje gång som syntaxen kompliceras. Läsningen blir därmed splittrad vilket riskerar att hämma inkasserandet av en innehållslig helhetsbild.

En påtaglig skillnad mellan böckerna är användningen av exemplifierande förklaringar, och vardagsnära uttryck. Skrifterna ämnade för årskurs 4-6 präglas av en muntlighet med flera narrativa inslag, medan gymnasietexterna har en betydligt högre abstraktionsnivå med många sammansatta substantiv. De sistnämnda faktorerna har, såsom anförts, en benägenhet att försvåra läsprocessen. Huruvida grundskolebokens berättande partier ska ses som en styrka eller svaghet har likväl varit föremål för diskussion. Wikman och förespråkarna för en objektiv historieförställning hävdar nämligen att sådana uttrycksformer ger en felaktig och förenklad bild av verkligheten. Klingberg, Melin och Reichenberg framhåller däremot att berättandets logiska struktur med en början, ett mitt och ett slut skapar gynnsamma förutsättningar för elevernas avkodning. De menar att yngre barn är bekanta med den narrativa textformen då den har tydliga likheter med sagans struktur.

Utöver detta antyder den aktuella läromedelsstudien att grundskolans historiebok har en personligare författarröst och fler visualiserande drag. Retoriska frågor, direkt tilltal, paralleller till elevernas verklighet och intresseväckande rubriker är återkommande inslag. Ordet överlämnas, vid flera tillfällen, till fiktiva gestalter som får ge ögonvittnesskildringar av specifika historiska förlopp. Ovannämnda framställningsformer resulterar i en autencitet som, enligt adaptionsteoretikerna, påverkar läsbarheten positivt.

Även beträffande layouten kan distinkta skillnader skönjas. Grundskoleboken har ett omfångsrikt och färgglatt bildmaterial, medan gymnasisternas läromaterial har en sparsammare och mer enformig layout. Vilken disposition som är funktionellast är emellertid omöjligt att avgöra. De många illustrationer som präglar den förstnämnda tenderar nämligen att dra till sig läsarnas uppmärksamhet så att den textbaserade informationen åsidosätts. Angående alstrens radlängd ligger båda inom det intervall som Eliasson anger som läsarvänligt.

Vad det gäller bisatsfrekvens och textbindning föreligger inte några signifikanta skillnader mellan böckerna. Trots detta upplevs det lägre stadiets skrift som mer entydig och sammanhängande. Förmodligen beror detta på att den referentiella bindningen använder sig

av att ett färre antal referenter vid utpekandet av ett visst objekt. Betydelsefull är även den distinkta temaupprepningen.

Det kan sålunda fastslås att grundskoleboken uppvisar fler och tydligare drag av lätlästhet än den gymnasiala skriften. Detta då den använder sig av ett vardagligt och konkretiserat språkbruk med många förklaringar. I överensstämmelse med de rekommendationer som *Centrum för lätläst* tillhandahåller används dessutom korta meningar med rak ordföljd och tämligen enkla bisatskonstruktioner, rikligt med illustrationer och ett tydligt typsnitt. Därtill har texterna, generellt sett, en lägre nominalkvot (NQ), ett lägre LIX-värde och en kortare fundamentalslängd än de genomsnittsvärden som läsbarhetsforskningen statuerat. De äldre elevernas bok uppvisar, i motsats till detta, värden som ligger en aning över de rekommenderade. Gymnasieskriftens logiska och stringenta disposition, läsarvänliga radlängd och få komplexa bisatser är dock textegenskaper som gynnar läsbarheten. Därutöver figurerar sammanfattningar vid kapitelssluten vilket är positivt för inläringen.

Avslutningsvis kan konstateras att grundskolans texter har en verbal, dialogisk och konkretiserad språkstruktur med många verb, relativt korta meningar och få långa ord. En tydlig författarröst och narrativa inslag ger boken en talspråklig och därmed lätläst karaktär. Gymnasieskriften har en nominalare, abstraktare och skriftspråkligare struktur vilket bland annat påvisas genom passiva verbuttryck, sammansatta substantiv och långa nominalfraser. Medan boken ämnad för årskurs 4-6 signalerar en närhet till läsaren intar således det äldre stadiets texter en mer distanserad ställning. Observeras bör dock att det gymnasiala materialet, trots att det har ett mer sammansatt språkbruk, inte kan sägas utgöra ett oöverstigligt hinder för genomsnittsläsarna.<sup>67</sup> Skriften innehåller nämligen ett flertal formuleringar som brukar betraktas som okomplicerade och lätlästa. Bisatserna är exempelvis endast av första och andra underordningsgraden och texbindningarna är, trots vissa tvetydigheter, relativt starka. Således har de undersökta böckerna både likheter och skillnader, vilket kan ses som tecken på att de adapterats för sina respektive målgrupper.

### **5.1 Framtida forskning**

De större forskningsprojekten inom läromedelsspråk härstammar från 1970- och 1980-talen. Kunskapen inom ämnesområdet är därför begränsad och fler studier bör göras.

I framtiden skulle det vara intressant att studera och jämföra två eller flera lärobokstexter som är skrivna av *samma* författare, men som riktar sig till olika

---

<sup>67</sup> Björnsson (1968) Passim.



ålderskategorier. På det sättet skulle nämligen adaptationen framträda på ett tydligare och explicitare sätt än vad som är fallet i denna uppsats. Svårigheten är dock att finna lämpligt undersökningsmaterial, detta då det är ovanligt att författare både skriver för grund- och gymnasieskolan.

En annan angelägen forskningsuppgift är att granska hur eleverna själva upplever och förhåller sig till olika lärobokstexter samt vilka skillnader som föreligger mellan elever med svenska som andraspråk, elever med dyslexi och för de genomsnittliga läsarna. Sådana undersökningar kräver dock både läsförståelsetester och intervjuer. Det är likväl viktigt att upptäcka de textuella element som, i realiteten, försvårar en elevgrupps läsning. Endast genom sådana insikter kan läroböckerna genomgå en ändamålsenlig adaptation.

Det skulle därtill vara intressant att studera om elever som ägnar sig åt språkaktiviteter såsom korsordslösning har lättare att tolka och förstå skolans litteratur än andra. Att mäta detta torde dock vara tämligen problematiskt eftersom bakgrundsvariablerna, det vill säga hur mycket tid som eleven ägnar åt den aktuella aktiviteten och densammes individuella förutsättningar, är svåra att fastställa.

## Referenslista

### Primärlitteratur:

Lindh, Lena. & Söderberg, Boel. (2002). *Eko Historia*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Sandberg, Robert., Karlsson, Per-Arne., Molin, Karl. & Ohlander, Ann-Sofie. (2003). *Epos* 3:e uppl. *Historia*. Stockholm: Liber AB.

### Sekundärlitteratur:

Björnsson, Carl-Hugo. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber AB.

Centrum för lättläst. (n.d.). *Centrum för lättläst och det lättlästa konceptet*. Hämtad 4 november 2007, från <http://www.lattlast.se/pub/5913/sprakdokumentet.pdf//>

Danielsson, Sylvia. (1975). *Läroboksspråk. En undersökning av språket i vissa läroböcker för högstadium och gymnasium* (Umeå Studies in the Humanities, nr 4). Umeå: Umeå universitet.

Einarsson, Jan. (1978). *Talad och skriven svenska. Sociolingvistiska studier* (Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Serie C, nr 9). Lund: Studentlitteratur.

Ekvall, Ulla. (1995). "Läroboken – begriplig och intressant?" i Strömquist, Siv. (red). *Läroboksspråk – om språk och layout i svenska läroböcker* (Språkvårdssamfundets skrifter 26). (s. 47-77). Uppsala: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.

Eliasson, Elisabeth. (2001). *Lättläst – ett svårt begrepp*. Hämtad den 15 december 2007, från <http://www.sprakaloss.se>

Falk, Lena Erika. (2003). *Skriv så att folk förstår! En handbok i att skriva på lätt svenska*. Stockholm: Lättläst Förlag.

Gunnarsson, Britt-Louise. (1985). "Den varierande läsprocessen".i Melin, Lars. & Lange, Sven. (red). *Läsning* (s. 7-22). Lund: Studentlitteratur.

Hellspong, Lennart. & Ledin, Per. (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Hultman, Tor G. (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademin.

Johnsen, Egil Børre (red). (1998). *Kunskapens texter: jakten på den goda läroboken*. Oslo: Universitetsförlaget AS.

Klingberg, Göte. (1972). *Barnlitteraturforskning – en introduktion*. Stockholm: Almqvist & Wiksell AB.

Lagercrantz, Olof. (1996). *Om konsten att läsa och skriva*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Liljestrand, Birger. (1993). *Språk i text. Handbok i stilistik*. Lund: Studentlitteratur.

- Lundgren, Torbjörn. (2002). *Framtidens läromedel*. Stockholm: Hjälpmedelsinstitutet.
- Melander, Björn. (1996). *Läsebok för folkskolan – bakåtsträvande eller framåtblickande?* (Svensk sakprosa, rapport nr. 4). Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Melander, Björn. (1998). *Det är Husqvarna. Om språket i tre upplagor av Läsebok för folkskolan* (Svensk sakprosa, rapport nr. 17). Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Melin, Lars. (1995). "Grafisk pyttipanna. Om text och grafisk form i läroböcker" i Strömquist, Siv. (red). *Läroboksspråk – om språk och layout i svenska läroböcker* (Språkvårdssamfundets skrifter 26). (s. 77-124). Uppsala: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.
- Melin, Lars. & Lange, Sven. (2000). *Att analysera text. Stilanalys med exempel* 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Nyberg, Rainer. (2000). *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar med hjälp av IT och Internet*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, Catharina. (2001). *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Platzack, Christer. (1973). *Språket och läsbarheten*. Lund: Gleerups Bokförlag.
- Reichenberg, Monica (2000a). *Varför är det inte längre ett äventyr att läsa läroböcker?*. Hämtad den 15 december 2007, från <http://sprakaloss.se>
- Reichenberg, Monica. (2000b). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner* (Göteborg Studies in educational science, nr 149). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Strömquist, Siv. (1995). "Läroboksspråk – mönster eller monster?" i Strömquist, Siv. (red). *Läroboksspråk – om språk och layout i svenska läroböcker* (Språkvårdssamfundets skrifter 26). (s. 7-12). Uppsala: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.
- Wikman, Tom. (2004). *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

## Bilaga 1

Texter ur Eko Historia (lärobok avsedd för årskurs 4-6).

Språkligt och innehållsmässigt sett är texterna direkta avskrivningar från boken. Disposition och grafik avviker dock från originalet.

---

### **Varför gav vikingarna sig iväg? (s. 10-11)**

Du har säkert hört att vikingarna var vilda rövare, som plundrade och bar sig åt vart de for fram. Var det verkligen så?

Ja, många vikingar gav sig iväg till främmande länder bara för att plundra och röva. De drömde om rikedomar och lockades av äventyr och spänning. Folk i Europa var livrädda för de här vikingarna. Tyst kom de seglande med sina skepp in mot stränderna, snabbt och grymt plundrade de platsen och lika snabbt gled de sedan bort med sina skepp igen. Ingen var beredd på vikingarnas anfall och därför hann folk sällan försvar sig. Dessa vikingar var verkliga rånare och rövare och en sann plåga för många i Europa. De spred skräck och fasa där de for fram.

Det fanns emellertid också vikingar, som gav sig i väg på helt fredliga resor. Vikingar som inte plundrade eller rövade. De for iväg som handelsmän och köpte eller bytte varor i de främmande länderna.

Det var bara de rikaste vikingarna, som hade råd att bygga skepp och utrusta dem för de långa resorna. De bestämde också vilka andra män som skulle få följa med. Det kunde vara duktiga sjömän eller någon som gjort sig känd för mod och styrka. Alla män som levde under vikingatiden kunde alltså inte fritt välja att bli vikingar. Det är viktigt att komma ihåg det.

---

### **Folk och liv i vikingatid (s. 20)**

#### **Fria män och trälar**

Under vikingatiden var det viktigt att vara en fri man. Att vara en fri man betydde att du hade rätt och också skyldighet att bära vapen. De fria männen fick också delta på tinget. På tinget samlades de fria männen för att diskutera och ta gemensamma viktiga beslut. Kvinnor fick inte delta på tinget.

Motsatsen till de fria männen var trälarna. Ordet träl är ett gammalt fornsvenskt ord som betyder slav. De mäktigaste hövdingarna hade trälar på sina gårdar. En träl fick inte bära vapen och kunde inte bestämma över sitt eget liv. Hövdingen ägde trälarna och han hade rätt att sälja dem, piska dem och till och med döda dem.

Både män och kvinnor och barn arbetade som trälar och de fick fula namn, så att de skulle förstå att de inte hade något värde. De kunde kallas Klegge, Kark, Fulner, Kraka och Drumba. Vikingarna skämdes inte över att de hade trälar. Det var helt i sin ordning, vissa människor hade inget värde.

## Ätten

Vikingarna kallade släkten för ätten och det var oerhört viktigt att tillhöra en ätt eftersom ätten skyddade alla som tillhörde den. Det fanns ju inga poliser om man blev bestulen eller överfallen. Det fanns inte heller lagar, som dömde tjuvar eller brottslingar. Därför måste alla i ätten hålla ihop och försvara varandra. Men för att få skydd och hjälp måste alla också rätta sig efter det ätten bestämde.

Tänk dig att du är dotter eller son till en vikingahövding. Du får bara leka med barn från ätter som din pappa slutit trohetsed med. När du blir äldre får du inte välja vem du vill gifta dig med. Det bestämmer din ätt.

Det här kan tyckas hårt, men det var de lagar du måste följa för att få skydd av din ätt. Tillhörde du ingen ätt hade du inget värde. Du var ensam, utestängd och saknade helt skydd mot fiender och orättvisor.

---

## Dackefejden (s. 145)

Det allvarligaste missnöjet mot Gustav Vasa kom från Småland. Bönderna där var uppretade över mycket. De avskydde kungen för att han ständigt gav order om nya skatter och förbud. Och dessa eviga brev från kungen om hur han ville ha det i landet! Han var sådan, Gustav Vasa, allt han la sig i, allt skulle han bestämma över. Han skrev flera tusen brev och skrivelser, som fogdarna läste upp i byarna, för de flesta svenskar kunde ju inte själva läsa breven.

På Riksarkivet i Stockholm finns än idag många av breven kvar. De är samlade i inte mindre än 29 tjocka böcker. I en skrivelse till bönderna i Småland skrev kungen ungefär så här:

Till allmogen i Småland!

Jag har fått veta att många av er säljer hästar och oxar till Danmark, eftersom ni får mycket bättre betalt där. Men nu finns det faktiskt landskap i Sverige, som inte har tillräckligt med kött och djur. Vårt eget folk behöver det bättre och därför är det skamligt av er att sälja till danskarna. Riksrådet har därför bestämt att det är förbjudet att sälja oxar eller andra djur till Danmark.

Vi har ändrat språket i Gustav Vasas brev, annars skulle du nog ha svårt att förstå det. Men för bönderna i Småland var innehållet i brevet tydligt och klart. De förstod, men struntade fullständigt i vad kungen tyckte, trots att han flera gånger försökte upprepa sitt förbud.

Det fanns också annat som upprörde bönderna. Här kan du läsa vad de verkligen klagade på:

- Kungen tar bara ut mer och mer skatt av oss och fogdarna struntar i om vi har något kvar att leva av.
- Fogdarna gästar oss olagligt och tar vårt hö och vårt korn.
- Jag fick böter för att jag högg ner en ek på min egen mark. Kungen påstår att varenda ek och varenda bok i landet tillhör honom och kronan.

### **Martin Luther (s. 115)**

En av dem som ville reformera kyrkan var Martin Luther. Han föddes i den tyska staden Eisleben 1483. Martin Luther var munk och han var mycket kritisk mot påven och den katolska kyrkan.

En dag i oktober 1517 vandrade Martin Luther med bestämda steg till kyrkan i Wittenberg. Han hade ett papper i sin hand där han hade skrivit ner vad han tyckte var fel inom kyrkan. Han hade samlat sina åsikter i 95 teser och nu berättas det att han spikade upp dem på den stora kyrkporten.

Det blev ett liv i Wittenberg! Aldrig tidigare hade någon så här öppet vågat visa sitt missnöje mot kyrkan. Påven i Rom blev ursinnig och krävde att Luther skulle komma till Rom och ställas inför den kyrkliga domstolen. Påven trodde att han skulle få stöd av de mäktiga furstarna i Tyskland, men så blev det inte. Många furstar och kungar i Europa tyckte att påvens och kyrkans makt skulle minska. Fursten i Wittenberg var en av dem och därför skyddade han Martin Luther. För påven fanns nu bara ett sätt att straffa bråkmakaren i Wittenberg: Bannlysning!

Martin Luther fick nu ett brev från påven, en bannbulla, där det stod att han var bannlyst och därmed helt utesluten ur kyrkan. Femtio år tidigare hade en bannlysning varit rena katastrofen för Martin Luther. Han hade blivit utfrys av hela samhället.

---

## Bilaga 2

Texter ur Epos Historia (lärobok avsedd gymnasieskolan).

Språkligt och innehållsmässigt sett är texterna direkta avskrivningar från boken. Disposition och grafik avviker dock från originalet.

---

### **Vikingarna (s. 111)**

Mot slutet av 700-talet började skandinaverna söka sig ut på plundringståg. De hade länge drivit handel med kontinenten och hade lärt sig att det kunde löna sig att ibland ta till våldsammare metoder. Vikingafärderna var ofta en kombination av handel och plundring. Vikingarna tog till det som för stunden föreföll effektivast. Men med tiden utvecklades också regelrätta erövringståg och kolonisationsföretag. I väster koloniserade skandinaverna Atlantöarna norr om Skottland. De erövrade delar av England och Irland och Normandie gavs som län till en vikingahövding av den franske kungen. Innan vikingatiden upphörde vid 1000-talets mitt hade även södra Gotland koloniserats och västskandinaverna nått ändå bort till Newfoundland i Amerika.

Svenskarna vände sig istället österut. De tog sig längs de stora ryska floderna ner mot Svarta havet och Kaspiska havet, och nådde fram till Bysans och kalifatet. Stora mängder arabiska silvermynt kom till Europa via vikingarnas handel.

Det grundläggande motivet för vikingafärderna var förmodligen hoppet om byte och ära. Precis som de tidigmedeltida furstarna nere i Europa behövde de skandinaviska hövdingarna kunna förse sina krigare med gåvor. Senare kom det också in andra motiv, som önskan om jord till bosättning. Men plundringarna och krigstågen hade förstås inte varit möjliga om inte motståndskraften hos de angripna länderna varit så dålig.

---

### **Ätt och trälar (s. 114)**

I det vikingatida Norden var ätten eller släkten den viktigaste gruppen i samhället. Den som inte tillhörde en ätt stod utanför samhället och kunde inte vänta sig skydd och hjälp av någon. Det var framförallt trälarna som hamnade utanför. Hur vanligt det var med trälarna och vilken ekonomisk betydelse de hade vet vi inte mycket om, men vikingarna tog gärna fångar på sina plundringståg.

När slaveriet långsamt upphörde i Norden under medeltidens början berodde det nog främst på att trälarna blev olönsamma, precis som nere på kontinenten. Kristendomens inflytande gjorde väl också sitt till. Kyrkan var i princip emot slaveri, men det hindrade ändå inte en person som den danske ärkebiskopen Absalon, som dog 1201, att själv ha trälarna. Vid den tiden höll slaveriet på att försvinna i Danmark och Norge, men i Sverige hängde det kvar längre. I en berömd stadga från 1335 påbjöd den svenske kungen Magnus Eriksson att ingen kristen i fortsättning fick hållas som träl. Då hade nog slaveriet i praktiken redan upphört.

Till skillnad mot längre söderut ersattes slaveriet i Norden inte av livegenskap. De frigivna trälarna och de fattiga bönderna blev arrendebönder och behöll sin frihet. Enda undantaget är delar av Danmark, där bönderna efter hand fick en mycket stor arbetsplikt hos jordägarna och på sina håll inte fick flytta från sin gård. I Danmark var det mot medeltidens slut inte många bönder som ägde sina gårdar, vilket det däremot var i Sverige och Norge. En

tredjedel av de norska bönderna var då självägande, och i Sverige mer än hälften. Det var mycket i jämförelse med resten av Europa.

---

### **Dackefejden (s. 188-189)**

Senmedeltiden och reformationstiden var bondeupprorens period i Europa. I Tyskland inträffade de allvarligaste upproren i samband med protestantismens genombrott. Så var det i Norden också. På flera håll i Danmark och Sverige gjorde bönderna revolt i dyningarna efter Gustav Vasas befrielsekrig.

Det allvarligaste och största rena bondeupproret i Nordens historia är Dackefejden, som bröt ut på sommaren 1542. Det leddes av en småbonde från gränstrakterna mot Blekinge i sydöstra Småland som hette Nils Dacke. Dacke hade starkt stöd från bönderna i Småland, på Oland och i södra Östergötland, men Gustav Vasa lyckades hindra upproret från att sprida sig längre upp i landet. Det fanns flera orsaker till upproret, men viktigast var nog de tunga skatterna och smålänningarnas ovana vid att kronan lade sig i sådant som uppodling av ny mark, trädfällning och jakt. Dessutom for kungens män hårt fram i kyrkorna och lade beslag på kyrksilver och andra vackra värdefulla föremål. Till skillnad mot bondeupproren i Tyskland ville de småländska bönderna behålla det ”som gammalt och fornt var”. ”Det var snart så ljuvt att gå i en öde skog som i en kyrka”, menade Dacke.

Under hösten 1542 lyckades bönderna besegra de styrkor som Gustav Vasa sände mot dem, och i november befann sig bondearmén långt uppe i Östergötland. kungen och Dacke slöt vapenstillstånd, men på våren samlade Gustav nya styrkor och gick till offensiven. I mars sårades Dacke i strider nära Virserum i centrala Småland, och hans trupper drevs på flykten. Sedan följde några hårda uppgörelser med bönderna. Dacke spårades på sommaren upp i skogarna och sköts ihjäl, och de andra ledarna för upproret avrättades. Ett par hundra bönder skickades som knektar till Finland, medan andra fick höga böter. Nils Dackes lik fördes till Kalmar, där hans huvud enligt uppgift sattes upp på en hög påle till varning för andra.

---

### **Reformationen (s. 144-145)**

I oktober 1517 spikade munken och professorn i kyrkolära Martin Luther upp 95 teser eller påståenden på slottskyrkans port i Wittenberg. Teserna var riktade mot avlaten som kyrkan sålde. Avlat innebar egentligen att kyrkan efterskänkte botgöring, men hade kommit att ses som ett löfte mot syndernas förlåtelse, och det gillade inte Luther.

När Luther spikade upp sina teser var han inte ute efter att bryta med den katolska kyrkan. Att sätta upp sina teser som Luther gjorde var ett vanligt sätt att inbjuda till diskussion och Luther ville debattera några frågor som rörde avlatshandeln och den personliga frälsningen. De kyrkliga myndigheterna försökte tysta ner honom, men då fördjupade han sin kritik och angrep flera av den katolska kyrkans grundsatser.

Det viktigaste för Luther var att frälsningen kunde uppnås genom Guds nåd, och att Bibeln var det enda rättesnöret. Goda gärningar kunde inte ge en plats i himlen, utan tron var det enda som betydde något. Människorna behövde inte ha några präster som mellanhand i sitt samröre med Gud, för var och en kunde ju själv se vad som stod i Bibeln. Det här vägrade kyrkan att gå med på och Luther bannlystes av påven 1520.

Luther skulle säkert ha slutat på kättarbålet om han inte räddats av kurfursten av Sachsen där Wittenberg låg. Det betydde början på ett nära samarbete mellan Luther och den världsliga makten. Luther menade att kyrkan inte skulle lägga sig i de världsliga frågorna och



uppmnade furstarna att reformera kyrkan. Många tyska furstar såg möjligheten att göra sig oberoende av påven och även av kejsaren genom att ansluta sig till den nya läran. De kunde då också öka sina inkomster eftersom kyrkan ägde så mycket jord. I de länder där furstarna övergick till protestantismen drogs större delen av de kyrkliga egendomarna in till staten.

---