

Språk- och litteraturcentrum

Kandidatkurs i svenska som andraspråk II, SVEK02 vt 2022

Uppsats 15 hp



LUNDS
UNIVERSITET

Den röda tråden

En studie av textbindningen i
andraspråkselevs texter

Namn: Maria Sjölander

Handledare: Philippe Collberg

Abstract

This paper investigates and problematizes the cohesion of second language students' texts in secondary school to see what kind of cohesion may be particularly difficult for them to produce, as well as particularly important to teach. The investigation is carried out in the light of Rydling and Svensson's (2004) study showing a generally lower level of writing by second language speakers in the Swedish secondary school. The analysis model is based on a selection of text linguistic models, where definitions by Collberg (2020), Hellspong & Ledin (1997) and Nyström (2000) are applied to investigate textual coherence, in terms of discourse relations, and cohesion, in terms of the use of connectives, anaphors and referential coherence. Six different problem types related to cohesion are found in the student texts of which the three most frequent problem types are *Misleading connectives*, *Underspecified inferences* and *Underspecified anaphors*. These types of problematic cohesion can also be found in Wikborg and Björk's (1989) analysis of first language speakers' texts at university level. The relationship between cohesion and writing experience as well as knowledge of the target language is discussed in the paper.

- **Keywords:** textual coherence, second language students, Swedish as a second language, coherence, cohesion

Den här uppsatsen undersöker och problematiserar textbindningen hos andraspråkselevs texter på gymnasiet för att se vilken typ av textbindning som kan vara extra svår för dem att producera, samt extra viktig att undervisa om. Det görs mot bakgrund av Rydling och Svenssons (2004) undersökning som visar på andraspråkstälars generellt lägre skriftliga nivå. Analysmodellen som används bygger på ett urval av textlingvistiska modeller, där definitioner av Collberg (2020), Hellspong & Ledin (1997) och Nyström (2000) appliceras för att undersöka koherens, i form av diskursrelationer, samt kohesion, i form av konnektivbindning, referensbindning och anaforisk länkning i andraspråkselevs texter. Sex olika problemtyper kopplat till textbindning hittas i elevtexterna varav de tre mest frekventa problemtyperna är *Vilseledande konnektiv*, *Otydlig inferensbindning* och *Otydlig anaforisk länkning*. Dessa problemtyper går även att finna i Wikborg och Björks (1989) analys av förstaspråkstälars texter på universitetsnivå. Textbindningens relation till erfarenhet av skrivande och kunskaper om målspråket diskuteras.

- **Nyckelord:** textbindning, andraspråkselever, SVA, svenska som andraspråk, koherens, kohesion

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning.....	3
1 Inledning.....	4
1.1 Syfte och frågeställningar.....	5
2 Teoretisk bakgrund.....	5
2.1 Relationer i text.....	5
2.1.1 Koherens.....	6
2.1.2 Kohesion.....	8
2.2 Problematisk textbindning.....	9
2.3 Andraspråkstalare och textbindning.....	10
3 Material.....	11
4 Metod.....	12
5 Resultat.....	14
5.1 Vilseledande konnektiv.....	14
5.2 Otydlig inferensbindning.....	16
5.3 Otydlig anaforisk länkning och otydlig pronominalisering.....	18
5.4 Binder till otillgänglig sats.....	20
5.5 Konnektiv saknas.....	22
5.6 Introduktion av referent saknas.....	23
5.7 Sammanfattning.....	24
6 Avslutande diskussion.....	25
Referenser.....	28
Bilaga 1.....	30
Bilaga 2.....	32

1 Inledning

Textbindning är ett ord som inte alla känner till, men är något som alla skribenter använder. Textbindning är kortfattat det som ger texten sin röda tråd. Utan textbindning skulle texten bara vara en slumpmässig sammansättning av meningar som inte har något med varandra att göra. För att skapa sammanhang i texten finns det flera olika typer av textbindning som vi använder oss av. Några av dessa är förhållandet mellan ny och gammal information (tema-rem), sambandet mellan satser (satskonnektion) samt sambandet mellan ord och begrepp på såväl lokal som global nivå i texten (referensbindning) (Nordenfors, 2017: 37-81).

Nordenfors (2017: 37) menar att det är särskilt viktigt att fokusera på textbindning i skrivundervisningen främst på grund av att den röda tråden är svårare att etablera i skrift än i tal. Skriften får inte i samma mån hjälp av kontexten som det språkande nuet, och det finns inte samma möjligheter att korrigera, förtydliga och upprepa sig. På grund av dessa faktorer, samt att eleverna behöver göra antaganden och anpassningar till mottagaren av deras texter, menar Nordenfors (ibid.) att det är viktigt att de får guidning och stöttning vad gäller utformningen av sambandssignaler i texten.

Vikten av att kunna binda ihop en text visas även i Skolverkets styrdokument. För att kunna få betyget A i ämnena svenska och svenska som andraspråk i årskurs nio måste eleven visa på en ”välutvecklad textbindning” (Skolverket, 2011a)¹, och även i gymnasiet betonas i kunskapskraven att elevens texter ska vara sammanhängande och begripliga (Skolverket, 2011b). Lärare på högstadiet och gymnasiet måste alltså undervisa om textbindning och sedan bedöma elevernas texter utefter detta kriterium.

Trots att textbindning anses vara en viktig del av undervisningen på såväl högstadiet som gymnasiet visar dock en undersökning av Rydning och Svenssons (2004) att andraspråks-elever som gått i svensk skola under nästan hela sin skoltid ändå visar en generellt lägre nivå på sin skriftliga produktion än förstaspråks-elever. En viktig faktor till denna lägre skriftliga nivå hos andraspråks-elever är enligt Rydning och Svensson oförmågan att skapa sammanhang i texten (brist på koherens). Denna undersökning visar således hur viktigt det är att forska vidare på vilka typer av sambandssignaler som andraspråks-elever behöver extra stöttning med för att kunna producera självständiga, koherenta texter.

¹ Från och med höstterminen 2022 ser dock kunskapskraven annorlunda ut för grundskolan. Där står, för att få betyget A i årskurs 9, att eleven bör kunna skriva texter med ”**väl fungerande** struktur och innehåll samt **god** anpassning till texttyp, syfte, mottagare och sammanhang. Eleven följer språkliga normer på ett **väl fungerande** sätt.” (Skolverket: 2022). Kunskapskraven för gymnasiet står däremot kvar.

1.1 Syfte och frågeställningar

Den här uppsatsen kommer att kartlägga och problematisera textbindningen i andraspråks-
elevers texter på gymnasiet för att se vilken typ av textbindning som kan vara extra svår för
dem att producera, samt extra viktig att undervisa om. Frågeställningen till uppsatsen är
följande:

- Vilka typer av problem i textbindningen förekommer i andraspråktalares texter på gymnasiet?
- Finns det någon eller några typer av problematik i textbindningen som förekommer ofta, och som skulle behövas läggas mer fokus på i undervisningen?

För att besvara frågeställningarna kommer en icke tidigare använd teoretisk textlingvistisk modell för koherens i text appliceras på 14 elevtexter för att undersöka fall av problematisk textbindning i SVA-elevers texter.

2 Teoretisk bakgrund

I följande kapitel kommer jag att redogöra för några textlingvistiska begrepp som senare kommer att användas vid analysen av elevtexterna (avsnitt 2.1). Jag kommer även redogöra för tidigare forskning kring textbindningsbrister (avsnitt 2.2) samt vilka svårigheter som andraspråkstalare vanligtvis stöter på i samband med textbindning (avsnitt 2.3).

2.1 Relationer i text

Inom textlingvistiken intresserar man sig för relationerna mellan olika delar i en text (såsom satser, meningar och stycken) samt vad som kännetecknar en korrekt bildad text. De textuella relationer som undersöks inom textlingvistiken kallas ofta för textbindning. När man undersöker textbindning finns det två viktiga textlingvistiska mekanismer att ta hänsyn till. Dessa mekanismer kallas koherens och kohesion. Både koherens och kohesion syftar på något slags samband i texten, men på olika plan. Koherens syftar på de djupgående innehållsliga samband som ligger till grund för texten, det som ger den mening, medan kohesion syftar på det lexikala sambandet som återfinns på textytan (Nyström, 2001: 11). Den typ av samband som oftast kopplas ihop med textbindning är kohesion, eftersom denna mekanism är mer konkret och lättupptäckt då den ligger på textytan. Kohesion går dock inte att skilja helt från koherens, eftersom de ofta står i ett slags beroendeställning till varandra. Collberg (2020: 40)

definierar de två begreppen utifrån Sanders & Spooren (2007) och Bublitz (2011) och beskriver koherens som ”det avsedda tankeinnehållet” och kohesion som ”den språkliga realiseringen”. Mottagaren av texten (läsaren) kan med hjälp av dessa mekanismer, samt sin egen förmåga till inferens (att läsa mellan raderna), skapa sammanhang till texten och förstå hur dess yttranden är förbundna innehållsligt (Collberg, 2020: 40).

I följande två avsnitt kommer en närmare förklaring ges av vad koherens och kohesion innebär var för sig, samt hur de samspelar.

2.1.1 Koherens

Som vi redan har fastslagit innebär koherens de innehållsliga sambanden i texten. Som läsare letar man hela tiden efter koherens i texten för att kunna sätta ihop delarna till en helhet, se det övergripande temat samt kunna sammanfatta texten (Hellspong & Ledin, 1997: 35-36). En texts koherens blir oftast synlig med hjälp av lexikala sambandssignaler: det som vi kallar kohesion. Dock är det inte helt nödvändigt att en text innehåller kohesion för att vara koherent. Hellspong och Ledin (ibid.) skriver: ”Kolla med Johan, Hamburgssund, 200 kg, Björn Granholm” som ett exempel på en text som helt saknar kohesion, men som ändå kan vara begriplig för rätt läsare. Ett annat exempel på en typ av text där koherens kan förekomma utan lexikala samband är poesi. Dessa typer av texter blir endast begripliga för de läsare som lyckas skapa sammanhang i texten genom inferens. Läsares olika referensramar gör förstås att de kan tolka texterna olika; de gör olika typer av inferenser.

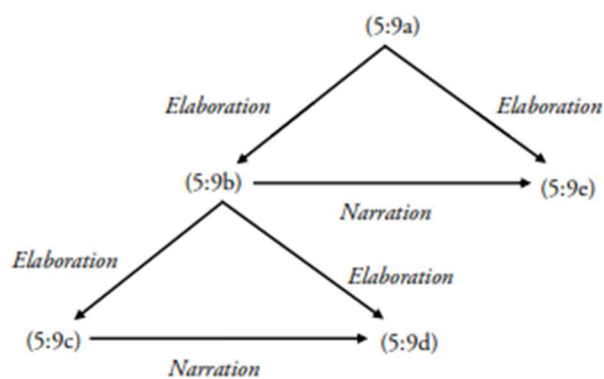
En viktig aspekt av koherensen är att den fungerar hierarkiskt. Textens innehåll är ofta uppbyggt i flera olika nivåer, vilket gör att vi kan skilja kärnfull information från detaljer samt tala om överordnade och underordnade tankar (Hellspong & Ledin, 1997: 36). Denna typ av hierarkiska relationer i koherensen kallas inom den diskursorienterade forskningen för *samordnande* och *underordnande* diskursrelationer (Collberg, 2020: 74-78). Två informationsmässigt likvärdiga satser länkas samman med en samordnande diskursrelation, medan en sats som fördjupar tidigare nämnd information, eller som på något sätt bidrar med att öka graden av finkornighet, står i en underordnande diskursrelation till sin föregående sats (ibid.).

Enligt regeln om *The right frontier constraint* (Asher & Vieu, 2005 i Collberg, 2020: 76) måste innehållet i en sats relatera till det som nämnts i den närmast föregående satsen eller en tidigare sats som den står i en underordnande relation till. För att säkerställa möjligheten till en koherent tolkning gäller det dock att ingen sats med samordnad diskursrelation hamnar mellan den senaste satsen och den sats som den relaterar till. Då upplevs nämligen den senaste

satsen som slumpmässig, eller opassande i sammanhanget. Collberg (2020: 76-77) redovisar ett exempel som tydligt visar hur regeln fungerar:

- a) Barnen var mycket nöjda med utflykten.
- b) De åt sin matsäck i ett vindskjul.
- c) De drack varm choklad.
- d) De åt en massa plättar.
- e) Sedan plockade de pinnar i skogen.
- #f₁) Den var gjord med riktig kakao.
- f₂) De hade väldigt kul.

Sats b står i en underordnande diskursrelation till sats a eftersom den fördjupar informationen om utflykten (se figur 1). I sin tur står sats c och d i underordnande relation till sats b samtidigt som de står i samordnande relation till varandra, eftersom de är två informationsmässigt likvärdiga satser som båda fördjupar informationen om matsäck. Sats e står i samordnad relation till sats b och underordnande relation till sats a eftersom den bidrar med ytterligare information om utflykten, vilket driver berättelsen framåt. Strukturen av de olika satsernas diskursrelationer kan redovisas på följande sätt:



Figur 5.2 Hierarkisk struktur för tolkningen av exempel (5:9a-e)

Figur 1. Strukturen för diskursrelationerna mellan satserna i texten om utflykten (Collberg, 2020: 77).

Enligt regeln om *The right frontier constraint* är alltså satsen som följer efter sats e begränsad till att antingen relatera till sats e eller sats d: de satser som står längst till höger. Sats f₁ blir på så sätt en misslyckad fortsättning på berättelsen, eftersom den relaterar till sats c som inte längre är tillgänglig då den inte befinner sig på den högra gränsen av strukturen. Sats f₂ blir

däremot en lämplig fortsättning på berättelsen, eftersom den står i en samordnande relation till sats e.

2.1.2 Kohesion

Som tidigare nämnt innebär kohesion de lexikala sambanden på textytan. Kohesion är således den typ av samband som är synlig för ögat, medan koherens är den mentala bild vi bygger upp genom att förstå textens budskap. Likt Collberg (2020: 41) betraktar jag kohesion som ett sätt att underlätta eller stärka koherensen. För att textens budskap ska bli tydligt för läsaren behövs alltså olika lexikala sambands signaler placeras ut av skribenten. Det finns flera olika typer av lexikala sambands signaler, och några av dem är konnektivbindning, referensbindning samt anaforisk länkning.

Konnektivbindning innebär ett språkligt markerande där två satser binds ihop av ett ord eller en fras som synliggör satsernas logiska samband (Hellspong & Ledin, 1997: 88-90). Ordet, eller frasen, som markerar detta samband kallas för konnektiv, och utgörs vanligtvis av ett adverb (t.ex: därför), en konjunktion (t.ex: och, men) eller en subjunktion (t.ex: trots att), men kan också handla om exempelvis en adverbial prepositionsfras (t.ex: under tiden, med andra ord) (ibid.). Hellspong och Ledin (1997: 88-90) delar in konnektivbindning i fyra huvudgrupper där *additiv* konnektivbindning innebär någon typ av tillägg, *temporal* konnektivbindning handlar om tid, *adversativ* konnektivbindning uttrycker motsats och *kausal* konnektivbindning uttrycker orsak. Vid additiv konnektivbindning används konnektiver som: *och, dessutom, för det första, dels, eller, t.ex., bl.a., med andra ord, snarare och där*. Vid temporal konnektivbindning används ord som *sedan, när* och *då*. Vid adversativ konnektivbindning används till exempel konnektiverna *men, dock, trots att* och *ändå*, och vid kausal konnektivbindning används exempelvis: *eftersom, därför, följaktligen, så att, om och för att* (ibid.). Hellspong och Ledin (1997: 21-24) skiljer också mellan fyra olika framställningsformer av text där var och en ofta länkas med hjälp av en typ av konnektiver. Framställningsformen *berättande* text länkas vanligtvis med temporala konnektiver, medan *beskrivande* text länkas med additiva konnektiver, *argumenterande* text länkas ofta med adversativa konnektiver, och *utredande* text länkas med kausala konnektiver (ibid.).

Referensbindning innebär sambandet mellan ord och begrepp i texten som refererar till varandra på såväl kort som lång sikt. Nyström (2000: 210), vars analysmodell bygger på tidigare forskning av Källgren (1979) delar in referensbindning i de tre överordnade kategorierna *referentidentitet*, *referensläktskap* och *semantiskt oberoende referenter* med respektive tillhörande underkategorier. Några exempel på vanligt förekommande

underkategorier till gruppen referentidentitet är *pronominalisering* och *synonymi*.

Pronominalisering innebär att ett huvudord eller en nominalfras ersätts med ett pronomen (t.ex: *Anna* åt en glass. *Hon* blev glad.), och vid synonymi har referenterna samma denotation, men huvudorden är olika (t.ex: Sara gav *Anna* en glass. Hon trodde aldrig att *hennes syster* skulle bli så glad.) (Nyström, 2001). En annan vanlig typ av bindningar, men som hör till gruppen semantiskt oberoende referenter, är *inferensbindningar*. Inferensbindning binder ihop konstituenters vars släktskap inte är semantiskt utan snarare konstruerat i texten. Denna bindningstyp bygger på läsarens förmåga att själv införliva sammanhang i texten. Det handlar alltså om ett språkmässigt ospecifikt, men ändå tydligt, släktskap mellan två olika begrepp (ex: *brasan* → *brinnande tjärved* → *röken*) (Nyström, 2001).

Anaforisk länkning innebär att ett ord, ofta ett demonstrativt eller determinativt pronomen, syftar på hela innehållet i en tidigare eller efterföljande sats (Collberg, 2020: 130). Denna typ av länkning liknar det som Nyström (2001) kallar för pronominalisering. Dock ersätter det pronomen eller pronomina adverb som används vid pronominalisering vanligtvis endast ett ord eller en fras (Nyström, 2001), medan den anaforiska länkningen ersätter innehållet i en hel sats eller i en fras (Collberg, 2020). I denna uppsats skiljer jag på begreppen på så vis att en pronominalisering ersätter ett substantiv eller en nominalfras, medan en anaforisk länkning ersätter en hel sats eller en annan typ av fras (ej nominalfras).

2.2 Problematisk textbindning

Wikborg och Björk (1989) har utfört en empirisk undersökning på 144 uppsatser skrivna av universitetsstudenter från tre olika fakulteter vid Stockholms universitet. Syftet med undersökningen var att utveckla en analysmodell som klassificerar vad de kallar *sammanhangsbrister*: alltså “faktorer som gör att läsaren inte förstår en viss textenhets funktion” (ibid: 84). De mest frekventa bristerna kopplat till kohesion som Wikborg och Björk fann i uppsatserna var: *Referensord utan klar referent i texten*, *Brist på specificering*, *Utebliven satskonnektion* och *Vilseledande satskonnektion*.

Wikborg och Björks kategorisering av bindningstyper är på flera sätt värda att ifrågasätta, då de i vissa fall enligt mig är rent av felaktiga.² Dock är problemtyperna som de pekar ut intressanta att lyfta fram rent innehållsmässigt. Den problemtyp som Wikborg och Björk kallar för *Referensord utan klar referent i texten* innebär problematik hos en blandning

² Jag anser bland annat att de, i samband med sin kategorisering av problemtyperna “Referensord utan klar referent i texten” och “Brist på specificering”, använder begreppet *inferens* på ett felaktigt sätt.

av det jag här kallar för anaforisk länkning och pronominalisering. Det är alltså ord såsom *den* och *denna* som saknar en tydlig referent i texten (Wikborg och Björk, 1989: 85).

Problemtypen *Brist på specificering* innebär att skribenten har dragit otydliga inferenser i texten. I många fall handlar det om att det saknas ett eller flera steg i textens resonemang, vilka hade behövts göras explicita för att läsaren ska uppfatta texten som begriplig (ibid. 65).

Medan de två tidigare nämnda problemtyperna kan räknas beröra referensbindning och anaforisk länkning, behandlar de två resterande problemtyperna problematik i konnektivbindning. I dessa fall har alltså de logiska sambanden mellan satserna inte signalerats på ett explicit sätt, vilket kan förvirra läsaren. Vad gäller *Utebliven satskonnektion* var det till största del adversativa konnektiver som *men* och *dock* som fattades i materialet för att förtydliga kontrastrelationer mellan satser. I fallen av *Vilseledande satskonnektion* var det däremot additiva konnektiver som *och* och *också* vars funktion i texten ansågs otydlig (Wikborg & Björk, 1989: 85).

2.3 Andraspråkstalare och textbindning

Textbindning är ett drag som hör till textstrukturen, och kan därför antas relateras till erfarenhet av skrivande, snarare än den allmänna kunskapen om målspråket (Magnusson, 2013: 639). Av den anledningen är det lätt att tro att skillnader i textbindning mellan förstaspråkselever och andraspråkselever beror på den skriftliga erfarenheten, snarare än den språkliga förmågan. Dock visar en undersökning av Rydning och Svenssons (2004) att även andraspråkselever som gått i svensk skola under nästan hela sin skoltid visar en generellt lägre nivå på sin skriftliga produktion än förstaspråkselever. Andraspråkstexterna visar på sämre koherens till följd av bland annat brister i kohesionsmarkörer, referensbindningar, dispositionsprinciper, temastruktur och semantiska bindningar. Rydning och Svensson menar att den bristande koherensen i andraspråkselevernas texter beror på låg genrekompetens, och tycker därför att andraspråkselever måste få mycket mer explicit undervisning i utformningen av olika texttyper, inte bara i svenskundervisningen utan i samtliga ämnen.

För att lyckas väl med att förstå och producera en välfungerande textbindning kan även den kulturella aspekten spela en viktig roll. Detta gäller framförallt i samband med bindningstypen *inferensbindning*, där läsaren måste kunna förstå och producera mer långtgående associationer än vad som erbjuds inom själva språkssystemet (Nordenfors, 2017: 59). Exempelvis kan det vara svårt att upptäcka sambandet mellan ”igloo” och ”Pingu” i en berättande text om man inte sett barnprogrammet med samma namn (ibid: 53). Olvegårds

(2016) undersökning om vilka utmaningar andraspråkselever stöter på vid läsning av lärobokstexter i historia visar att just bindningstypen inferensbindning är en av de svårare utmaningarna. Detta gäller speciellt i samband med att många, för eleven, okända ord dyker upp i texten. Olvegård (2016: 158) menar att när eleverna ställs inför texter som kräver att läsaren kan inferera är det viktigt att ha god kunskap om ord och grammatik.

Två andra bindningstyper som Olvegård (2016: 159) pekar ut som extra utmanande för andraspråkselever vid läsning av lärobokstexter är synonymi och pronominalisering. Som exempel tar hon upp en text som handlar om koloniseringen av Afrika där kolonistörerna representeras på många olika sätt, såsom: *Kung Leopold av Belgien, Leopold, belgarna, de* och *det belgiska väldet*. De som koloniserats har även de fått många olika benämningar, såsom: *Afrika, de afrikanska hövdingarna, den infödda arbetskraften, befolkningen och kongoleserna* (ibid.). Att uppfatta sambandet mellan dessa olika benämningar kan vara svårt och kräver ett brett ordförråd.

Magnusson (2013: 655-657) understryker även vikten av ett starkt förstaspråk för utvecklingen av ett andraspråk. Forskning visar nämligen att flerspråkig litteracitet stödjer kunskaper om textutveckling och användning av litteracitet på en människas samtliga språk. Andraspråkselever gynnas alltså av att lära in det skolrelaterade språkbruket både på sitt modersmål och målspråk, men detta är förstås en utmaning som kräver mycket planering, tid och gemensam förhandling.

3 Material

Materialet som ligger till grund för den empiriska undersökningen i denna uppsats består av fjorton elevtexter skrivna av andraspråkselever på gymnasiet. Texterna är skrivna som en del av ett ersättningsprov för nationella proven under coronapandemin 2021. När texterna skrevs gick eleverna på gymnasiets första år, och i år (2022) går eleverna i årskurs två på gymnasiet. Samtliga elever i urvalsgruppen går på ekonomiprogrammet, och har således valt ett högskoleförberedande program. De flesta är födda och uppväxta i Sverige men har föräldrar som båda är födda i annat land. De flesta av informanterna pratar primärt ett annat språk än svenska i hemmet.

Under provtillfället fick eleverna välja en av fyra uppgifter (se bilaga 1) med en tillhörande artikel. Eleverna skulle läsa artikeln och skriva antingen en argumenterande eller resonerande text (beroende på vilken uppgift eleven valt) samt referera till artikeln i sin text. De elever som valt att skriva om det fria skolvalet (uppgift 4) eller om barnuppfostran

(uppgift 2) har fått i uppgift att skriva en argumenterande text, medan de som valt att skriva om samhörighet (uppgift 3) eller om tjejer och killars levnadsvillkor (uppgift 1) har fått i uppgift att skriva en resonerande text. Tio av de fjorton texter som samlats in är således argumenterande texter, och fyra texter är resonerande texter. Enligt uppgiften tilläts eleverna att skriva mellan 300 och 700 ord. Bland de texter som analyseras här innehåller dock den kortaste texten 401 ord och den längsta innehåller 758 ord. I analysen har texterna anonymiserats samt givits varsitt nummer från 1 till 14. I resultatdelen hänvisar jag texterna till sitt tilldelade nummer.

Samtliga elever vars texter jag analyserar har gett sitt skriftliga godkännande. Elevernas lärare har inte fått veta vilka elever som gett sitt medgivande eller inte för att undvika att de skulle känna sig pressade till att ge sitt samtycke. När eleverna skrev på samtyckesblanketten (se bilaga 2) lämnade läraren rummet, och hen gav mig sedan samtliga elevers texter så att jag själv plockade ut de texter vars skribenter gett sitt samtycke.

4 Metod

De textlingvistiska kategorier för koherens och kohesion som presenteras i uppsatsens teoridel har fungerat som ett hjälpmedel för att klassificera de textbindningsproblem som har hittats i elevtexterna. Dessa kategorier är: samordnande och underordnande diskursrelationer, The right frontier constraint, konnektivbindning, referensbindning och anaforisk bindning. Analysmodellen som har använts har utgått ifrån Collbergs (2020) analysmodell vilken utformats för att undersöka satsradning och alternativ till satsradningar i gymnasisters texter. Där har både koherens, i form av diskursrelationer, samt kohesion, i form av konnektivbindning, referensbindning och anaforisk bindning, analyserats med långt fler underkategorier och på ett mycket mer detaljerat sätt än vad som görs i denna analys. I denna förenklade analysmodell har Collbergs metod för att analysera hierarkiska samband mellan satser samt anaforisk länkning använts, men för att analysera konnektivbindning har istället Hellspong & Ledins (1997) definitioner applicerats, och för att analysera referensbindning har Nyströms (2000) definitioner applicerats.

Denna textlingvistiska metod med fokus på fall av problematisk textbindning har gått till på så vis att texterna har samlats in i pappersform och därefter skrivits in manuellt i varsitt dokument och anonymiserats. Sedan har varje text segmenterats i analysenheter: så kallade mikrosyntagmer enligt Nyströms (1999: 34) modell, vilka innehåller en huvudsats med eventuella underordnade satser inkluderade. Detta gjordes för att få en lättöverskådlig struktur

över satsernas innehållsliga uppdelning i texten. Det gjorde i många fall även texten tydligare då interpunktionen inte alltid var regelrätt utplacerad. Mellan varje analysenhet fastställdes att där fanns ett koherent samband (samordnande eller underordnande diskursrelation) samt någon typ av lexikalt samband (konnektivbindning, referensbindning och/eller anaforisk bindning). De ord eller fraser som representerade de lexikala sambanden mellan analysenheterna ströks under för att förtydliga sambanden.

På de ställen i texten där jag uppfattade att det fanns problematik i textbindningen gjordes en anteckning: ”otydlig diskursrelation”, som färgmarkerades. Det handlade ofta om att ett koherent samband inte kunde uppfattas mellan två satser, eller att diskursrelationen uppfattades otydlig. Detta gjorde att den senare satsen uppfattades som slumpmässig, eller som en onaturlig följd av den tidigare. På de ställen där diskursrelationen var otydlig fanns ofta dessutom någon typ av problematik i kohesionen (det lexikala sambandet) eller i textstrukturen (enligt *The right frontier constraint*). Vilken typ av lexikal eller strukturell problematik som förekom antecknades bredvid anteckningen för ”otydlig diskursrelation”. Själva kategoriseringen av problemtyperna gjordes under tiden som analysen pågick, utefter vilka problem som jag stötte på i texterna, men denna kategorisering tog alltid stöd i den teori som presenterats i kapitel 2.

Likt Collbergs (2020) analysmodell inkluderar inte denna analysmodell tematisk bindning, vilket annars är en kategori som ofta omnämns i samband med textbindning (se t.ex. Hellspong & Ledin, 1997 och Nordenfors, 2017). Förklaringen till detta är att den typen av bindning är närmare knuten till ordföljdsvariation och fundamentens innehåll än till koherens och kohesion. En annan aspekt som inte tagits hänsyn till i denna analys är texternas disposition i form av interpunktion, styckesindelning och rubriksättning. Denna aspekt kan vara viktig för textens temastruktur och således dess koherens (se t.ex. Wikborg & Björk, 1989 och Rydning & Svensson, 2004). Analysmodellen som här används är dock utformad för att analysera samband från sats till sats; och inte sambandskedjor eller större strukturella samband, vilket gör att interpunktion, styckesindelning och rubriksättning förbises.

5 Resultat

I följande kapitel redovisas de problemtyper som har hittats i analysen av elevtexterna. Kapitlet har delats in i sex avsnitt som representerar varsin problemtyp, förutom avsnitt 5.3 som representerar två problemtyper. De problemtyper som har hittats i analysen är följande: *Vilseledande konnektiv* (5.1), *Otydlig inferensbindning* (5.2), *Otydlig anaforisk länkning* (5.3), *Binder till otillgänglig sats* (5.4), *Konnektiv saknas* (5.5), *Otydlig pronominalisering* (5.3) och *Introduktion av referent saknas* (5.6). Avsnitt 5.3 presenterar både *Otydlig anaforisk bindning* och *Otydlig pronominalisering* för att de är problemtyper som liknar varandra och det kan därför vara intressant att ställa dem mot varandra inom samma kapitel. Avsnitten är indelade utefter problemtypernas ”storleksordning”, vilket innebär att den mest frekvent förekommande problemtypen redovisas först och den minst frekvent förekommande problemtypen redovisas sist. Kapitlet avslutas med en sammanfattning (5.7) där två diagram visar frekvensen av problemtyperna samt spridningen av de olika problemtyperna över elevtexterna.

5.1 Vilseledande konnektiv

Vilseledande konnektiv är den mest frekvent förekommande problemtypen bland de analyserade elevtexterna då den förekommer 25 gånger i tio texter. De vilseledande konnektiven som förekommer har inneburit mer eller mindre skada för koherensen. De som upplevs mindre förvirrande är de som ofta tillåts i talspråk, exempelvis den motsägelsefulla kombinationen *men även* samt tidsadverbialen *sedan*. I text 13 hittar vi ett exempel av den första varianten:

13:a) alla ska kunna få samma möjligheter.

13:b) Men varför är det viktigt?

13:c) Det är viktigt på grund av många faktorer bland annat att barnen inte skapar ett agg emot varandra.

13:d) **#Men även** att barnen får en så bra uppfostran så möjligt så att dem även kan möta och hantera med omvärlden. Då dem även på det sättet blir förberedda inför livet som vuxen.

I utdraget ovan förstår vi utan större problem vad skribenten menar. Dock ger det dubbla konnektivet *men även* analysenhet 13:d en talspråklig karaktär som dessutom kan upplevas motsägelsefull. Konnektiven *men* signalerar ett adversativt förhållande mellan föregående sats

och det som komma skall, medan konnektivet *även* signalerar ett additivt förhållande. För att göra förhållandet mellan satserna tydligare kan skribenten här använda sig av endast ett additivt konnektiv såsom *dessutom* eller *också*. För att förbättra satsen bör skribenten även inleda satsen på ett tydligare sätt. Ett bättre alternativ till meningsinledning skulle exempelvis kunna vara ”Det är också viktigt...” eller ”Det är dessutom viktigt...”.

I text 6 hittar vi ett exempel på ännu ett konnektiv som är vanligt förekommande i talspråk, men som också ger en motsägande effekt, nämligen *sedan*:

6:a) För att sammanfatta det hela för du ska bli en klokare och bättre förälder så borde du tänka på att våga lägga en större bördan och mer ansvar för det äldre barnet. Men att fortfarande upplysa det barnet så det inte tror att de blir orättvist behandlad som skapar problem senare i livet.

6:b) #Sedan måste du som förälder även låta syskonen bråka så de utvecklar förmågor som att argumentera och hantera situationer i olika konflikter.

Inte heller här påverkas koherensen särskilt mycket, eftersom många är vana vid att höra detta konnektiv användas på det här sättet i talspråk. Anledningen till att konnektivet *sedan* ändå blir vilseledande i detta fall är att det är ett temporalt adverb som används för att uttrycka ett additivt förhållande mellan satser. Läsaren tillåts således tro att innehållet i enhet 6:b skall vara en temporal följd av innehållet i enhet 6:a, vilket av sammanhanget inte verkar troligt. Ett additivt konnektiv som *dessutom* hade gett en tydligare signal till läsaren om hur satserna hänger ihop.

En typ av vilseledande konnektiv som har större påverkan på koherensen än vad de två tidigare exemplen har är adversativa konnektiver som används på fel sätt. I text 3 hittar vi följande sekvens:

3:a) I en artikel skriver Anna Ekström och Sverker Härd att “en likvärdig utbildning handlar om allas möjligheter oavsett bakgrund” (“Skillnaden växer mellan skolorna” av Anna Ekström och Sverker Härd, 04.05.2012, Svenska dagbladet).

3:b) #Men det finns alltid den skolan där en viss typ av människor går på.

3:c) Människor med lika etnicitet och som försöker anpassa sig till varandra och stöter ut de som inte försöker passa in.

3:d) Många brukar därför undvika dessa skolor #trots att det finns indikationer på att elevers sociala bakgrund har fått en ökad betydelse under de senaste åren.

I och med att enhet 3:b börjar med adversativa konnektivet *men* får läsaren indikationen att innehållet i satsen på något sätt skall motsätta informationen i det tidigare enheten (3:a). Vilken som är den motsättande informationen i enhet 3:b är dock otydligt. Att en viss typ av människor söker sig till en viss typ av skola kan förstås i längden leda till att skolor blir segregerade och att likvärdigheten påverkas, men detta samband behöver skribenten i så fall skriva ut mer explicit för att läsaren med enkelhet ska kunna hänga med i resonemanget. I exemplet ovan ser det istället ut som att enhet 3:b är en motsättning till Ekström och Härds definition av "en likvärdig utbildning". I enhet 3:d ser vi ännu ett exempel på ett adversativt konnektiv som används på ett missvisande sätt. Konnektivet *trots att* skickar en signal till läsaren att bisatsens innehåll (den ökade betydelsen av elevers sociala bakgrund vid val av skola) är något som motsäger huvudsatsens innehåll (att många elever undviker vissa typer av skolor). Av sammanhanget att döma verkar det dock snarare som att huvudsatsens innehåll är en följd av bisatsens innehåll, vilket skulle kunna markeras med ett kausalt konnektiv såsom *eftersom*.

De flesta vilseledande konnektiver som har återfunnits i elevtexterna är adversativa (t.ex: *men, dock, däremot, trots att*) (11st) och temporala (*sedan, då*) (7 st). En, i detta sammanhang, ovanligare typ av vilseledande konnektiv hittas i text 5:

5:a) I nuläget finns det stora skillnader mellan skolorna

5:b) #och alla ligger på olika nivåer, alla skillnader mellan popularitet, högfärden, studie motiverande elever med kunskap, effektiva och högutbildade lärare med initiativ för att lära eleverna.

Det additiva konnektivet *och* ger intrycket av att informationen i enhet 5:b har en samordnande diskursrelation till enhet 5:a. Läsaren får alltså en indikation på att innehållet i enhet 5:b bidrar med något nytt, men den information som i själva verket följer konnektivet *och* ser snarare ut att fördjupa informationen i enhet 5:a på så sätt att skribenten berättar om vilka typer av skillnader som finns mellan skolorna. Ett bättre alternativ skulle här vara att använda ett kausalt konnektiv såsom *det vill säga*, eller ett kolon (:).

5.2 Otydlig inferensbindning

Inferensbindning bygger på läsarens förmåga att själv införliva sammanhang i texten. Släktskapet mellan de två konstituenterna som binds ihop med inferensbindning bygger inte på semantik, utan på vår erfarenhet av verkligheten. Detta släktskap behöver hur som helst vara tillräckligt tydligt för att läsaren ska kunna förstå kopplingen utan större svårighet. Den

problemtyp som jag kallar för *Otydlig inferensbindning* innebär att skribenten har misslyckats med att göra inferensbindningen tillräckligt tydlig för att läsaren, enligt mig, ska kunna hänga med i resonemanget. Det kan till exempel röra sig om att skribenten har antagit att läsaren har läst samma artikel som hen själv har gjort och därför inte är tillräckligt explicit i sin utläggning om denna. Som läsare får man då intrycket att det fattas led i skribentens resonemang, och att den givna informationen är otillräcklig för förståelsen. Denna problemtyp förekommer 21 gånger i nio av de analyserade texterna. Nedan följer ett exempel från text 1:

- 1:a) Förr fick elever välja vilket program de ville gå på men inte vilken skola.
- 1:b) I dag kan elever välja både vilket program de vill gå på samt vilken skola.
- 1:c) Rapporten visar att det nu finns **stora skillnader** mellan skolor
- 1:d) och detta påpekar Skolverkets chef Anna Ekström och avdelningschef Sverker Härd i en artikel (Svenska Dagbladet 4.5.2012).
- 1:e) Vilken **betydelse** har elevers val av skola?

Ovanstående citat från text 1 är inledningen till elevens argumenterande text angående fritt skolval. Eleven börjar sin text med att jämföra hur valet till gymnasiet såg ut förr och hur det ser ut nu (enhet 1:a & 1:b). Vidare berättar skribenten att det nu finns stora skillnader mellan skolor (enhet 1:c), men kopplingen till vilka sorters skillnader det rör sig om, eller varför denna information är intressant, görs inte. Det blir således svårt för läsaren att avgöra anledningen till varför skribenten ger den informationen. Även i enhet 1:e ges otillräcklig information, där kring vad skribenten menar med *betydelse*. Eleven tydliggör inte för vilket ändamål som betydelsen ska undersökas, och därför kan man som läsare ställa sig frågan: ”betydelse för vad eller vem?”.

I text 4 förekommer följande exempel på otydlig inferensbindning:

- 4:a) I detta fall snackar vi om fotboll. Världens största sport som man kan hitta på varje kontinent av planeten. En sport där personer ska försöka skjuta en boll med bennet på ett mål som vaktas av en målvakt.
- 4:b) Detta är en av de vanligaste elementen som lockar massor med människor till fotbollen.
- 4:c) Vad blir då **ännu mer gemensamt** än att anntingen heja på ett lag som kommer ifrån samma stad eller land.
- 4:d) Man tillsammans kommer ihop utan att tänka på skillnader för att se sitt lag vinna.

Eleven skriver i enhet 4:a och 4:b om vad fotboll är och vad som gör sporten populär. I enhet 4:c ställer skribenten en retorisk fråga om vad som kan vara mer gemensamt än att heja på ett fotbollslag. Den retoriska frågan kommer inte helt oväntat, eftersom skribenten tidigare nämnt att det är en sport som är gemensam för hela världen och att många människor lockas till fotbollen. Skribenten bäddar i sin argumentation för att fotboll är en mycket populär sport, men skriver mer om själva spelandet av fotboll än om gemenskapen bland fotbollssupportrar. Därför övertygar skribenten inte läsaren om att det mest gemensamma vi har i världen är just att heja på ett fotbollslag. Att skribenten dessutom ger alternativ till frågan gör att den retoriska frågan tappar i slagkraft. Inferensbindningen i enhet 4c blir således svag och otydlig.

5.3 Otydlig anaforisk länkning och otydlig pronominalisering

Som tidigare nämnt skiljer jag på begreppen anaforisk länkning och pronominalisering på så vis att en pronominalisering ersätter ett substantiv eller en nominalfras, medan en anaforisk länkning ersätter en hel sats eller en annan typ av fras (ej nominalfras). Problemtypen *Otydlig anaforisk länkning* förekommer 16 gånger i sju av de analyserade texterna. Denna problemtyp är vanligt förekommande hos texter där satserna är långa och otydliga, och där det på det viset blir svårt att urskilja vad i den föregående satsen som den anaforiska länkningen syftar tillbaka på. I text 5 återfinns följande exempel:

5:c) Det är viktigt att ha en översikt på elevernas förgående skola samt att hålla koll på statistiker på hur lärarna lär ut på skolan, lärarnas utbildning och gamla elevernas val på gymnasium.

5:d) #Det är ett sätt att se hur elever från en viss miljö utvecklas i gymnasiet där alla har fått samma grunder och kunskaper från grundskolan

5:e) och utifrån #det ser man hur långt de har kommit i sin utbildning.

I exemplet ovan är det svårt att urskilja vad ”det” i enhet 5:d och 5:e egentligen syftar tillbaka på. I enhet 5:c nämns många olika saker som eleven tycker att ansvariga bör ha koll på inför elevens val av skola. Skribenten nämner faktorer som både har med eleverna, lärarna och skolan att göra, och det är oklart om det som eleven kallar ”skolan” är högstadieskolan eller gymnasieskolan. Bristen på explicititet i enhet 5:c gör det svårt för läsaren att avgöra vad ordet ”det” i enhet 5:d egentligen syftar tillbaka på. Resten av innehållet i enhet 5:d är även det ganska svårtolkat. Det verkar otroligt att alla elever i en och samma gymnasieskola har fått samma grunder och kunskaper från grundskolan, eftersom de kommer från olika skolor

och områden. Det framkommer således inte tydligt vad skribenten menar i enhet 5:d, och därför blir det ännu mer abstrakt att tolka ordet ”det” i enhet 5:e.

I text 6 återfinns följande avsnitt där otydlig anaforisk länkning förekommer:

6:c) Där tar skribenten upp hur barn som känner att de blir orättvist behandlade kan påverka relationen mellan syskonen även in på vuxenlivet.

6:d) #Detta enligt artikeln kan bero på att föräldern inte har uppmärksammat om till exempel varför det äldre syskonet får stanna ute längre eller får någon annan förmån som det yngsta barnet kanske inte får.

6:e) #Detta håller jag med om eftersom jag själv har egna personlig erfarenheter om detta ämne. Då min kusin som är lika gammal som mig brukar ibland komma hem lite senare om kvällen.

Precis som i exemplet från text 5 blir det här svårt för läsaren att urskilja vad ordet ”detta” syftar på i enhet 6:d och 6:e. Även här beror svårigheten i att tolka den anaforiska länkningen dels på satsernas längd, dels på deras brist på explicititet. I enhet 6:c verkar det som att det är barnet som blivit orättvist behandlat som påverkar den framtida syskonrelationen, när det troligtvis snarare handlar om föräldrarna och deras orättvisa behandling som påverkar syskonrelationen. Med denna otydlighet går läsaren in i nästa sats (början av enhet 6:d) där ordet ”detta” förväntas spegla informationen i enhet 6:c; alltså den negativt påverkade syskonrelationen i vuxenlivet, men där skribenten istället börjar förklara hur den orättvisa behandlingen kan ha gått till från föräldrarnas sida. Slutligen, i enhet 6:e, skriver skribenten att hen håller med om ”detta”, vilket ger en signal till läsaren att ordet ”detta” ska spegla ett påstående i enhet 6:d. Det finns dock inget sådant påstående att hitta i enhet 6:d.

Exemplen från text 5 och 6 tillhör den problemtyp som jag kallar *Otydlig anaforisk länkning*. Den andra problemtypen som jag tar upp i denna kapitel, *Otydlig pronominalisering*, var inte lika vanligt förekommande, då den endast förekom tre gånger i tre olika texter. En av de texter där *Otydlig pronominalisering* förekommer är text 10, där följande sekvens återfinns:

10:a) Redan vid tidig ålder ska barnen förstå att man ska respektera och vara snäll mot andra människor.

10:b) på så sätt kommer man fina sig själv respekterad av från andra.

10:c) #Det är nog den viktigaste egenskapen ett barn kan få, eftersom att hen kan ha med sig det i resten av sitt liv och få så många olika fördelar i livet.

Som läsare förstår man från sammanhanget i enhet 10:c att ordet ”det” syftar på en egenskap, och man kan ana att det rör sig om respekt, eftersom skribenten nämnt verbet ”respektera”

och adjektivet ”respekterad” i tidigare enheter (10:a och 10:b). Dock står inte substantivet ”respekt” att finna i enhet 10:b, och läsaren kan därför inte vara säker på att det är det som skribenten syftar på när hen skriver ”det” i enhet 10:c.

5.4 Binder till otillgänglig sats

Problemtypen *Binder till otillgänglig sats* återfanns i fem av texterna (1, 3, 5, 7, 11) och förekom sammanlagt tio gånger. Det är en strukturell problematik som gör att texten upplevs som rörig och svår att hänga med i. Skribenten har inte sorterat sina tankar i texten på ett sätt så att ett resonemang avslutas innan ett annat påbörjas. I stället sprids resonemangen ut på ett sätt som får dem att verka lösryckta och osammanhängande. Som läsare får man känslan av att skribenten kommer på saker hen vill addera till ett tidigare påbörjat resonemang, och i stället för att gå tillbaka i texten och skriva fortsättningen av resonemanget på rätt plats fortsätter skribenten skriva där hen befinner sig med muspekaren eller pennan. Enligt *The right frontier constraint* är dock det tidigare påbörjade resonemanget inte längre tillgängligt för läsaren då skribenten redan skrivit en eller flera samordnande satser mellan det påbörjade resonemanget och den adderade informationen. Nedan följer ett exempel på denna typ av problematik som återfinns i text 5:

5:f) Ifall elever hade fått välja skola på egen hand hade statistikerna på skolorna varit väldigt ojämna.

5:g) Studie motiverande elever med en viss bakgrund och högre ekonomisk klass hade samlats i en skola ihop med högutbildade lärare.

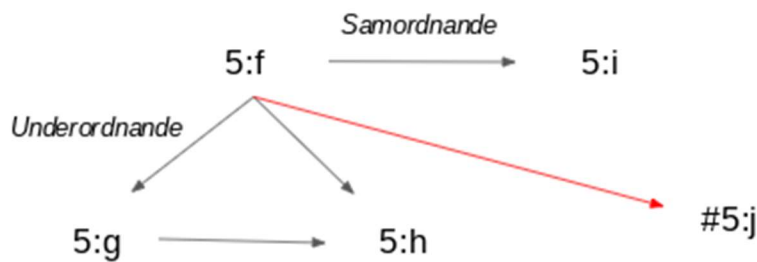
5:h) Elever med svagare studie motivation, svagare kunskaper, en annan bakgrund och lägre ekonomisk klass hade hamnat i en skola med mindre effektiva lärare som inte tar för sig för att verkligen lära sina elever.

5:i) I dagens samhälle anser elever att det som spelar störst roll är att hamna i en skola som är populär och där skolan är anpassad efter deras sätt att leva på individuellt.

#5:j) Faktumet är att det hade lett till att likvärdigheten inte hade gällt

Här påbörjar skribenten ett resonemang om vilka konsekvenser det fria skolvalet kan ge. Enhet 5:g och 5:h är båda underordnade enhet 5:f, eftersom de båda ger en fördjupande information om varför ”skolornas statistik”, som skribenten uttrycker det, skulle se ojämn ut. Enheterna 5:g och 5:h står samtidigt i en samordnande relation till varandra, då de innehåller nivåmässigt likvärdig information. I enhet 5:i påbörjar skribenten ett nytt resonemang om

vilka egenskaper hos en skola som har störst dragningskraft för dagens elever. Enhet 5:i tillför alltså ny information, och står således i en samordnande relation till enhet 5:f. Detta gör att läsaren uppfattar det föregående resonemanget (5:f till 5:h) som avslutat. Det blir därför förvirrande för läsaren när skribenten, i enhet 5:j, ännu en gång återknyter till enhet 5:f för att ge ytterligare fördjupande information om konsekvenserna av ett fritt skolval. Figuren nedan visar strukturen över enheternas diskursrelationer:



Figur 4. Strukturen för diskursrelationerna i text 5.

Den röda pilen symboliserar den underordnande diskursrelation som är tänkt att binda enhet 5:j till 5:f. Dock befinner sig dessa enheter för långt ifrån varandra i texten för att relationen ska uppfattas som logisk av läsaren. Den samordnande diskursrelationen mellan 5:f och 5:i gör att det tidigare resonemanget uppfattas som avslutat.

De flesta av de sammanlagt tio enheter som jag ansett binda till otillgängliga satser är av underordnande karaktär. Dock har även några fall hittats där samordnande diskursrelationer hamnat på fel plats i texten. I text 7 hittar vi följande segment:

7:a) I artikeln “Rättvisa föräldrar ger vänskap bland syskonen” skriver Waldenborg att bråk hjälper oss att förstå och hantera konflikter.

7:b) Det utvecklar även våra känsla för moral och etik.

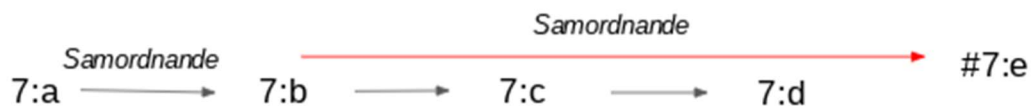
7:c) Som vuxen kan alla stötta på konflikter,

7:d) ensam barnet exempelvis har svårt för sig att förstå och hantera konflikter.

#7:e) Därav är det av allra största vikt att barn bland syskon bär med sig den konflikt kunskapen.

Skribenten inleder med att berätta vilka positiva effekter som syskonbråk kan ha på barn i längden. I enhet 7:b fortsätter skribenten att addera positiva aspekter med syskonbråk, vilket binds ihop med det additiva konnektivet *även*, och ger en samordnande diskursrelation mellan enheterna 7:a och 7:b. Även enheterna 7:c och 7:d tolkar jag att vara av samordnande

karaktär, trots att enhet 7:d innehåller konnektivet *exempelvis*, som gör att läsaren uppfattar den som en utveckling av en tidigare sats, alltså underordnande. Men på grund av att där inte finns någon tidigare sats som enhet 7:d står i en underordnande relation till, tolkar jag istället *exempelvis* i detta fall som ett vilseledande konnektiv. I enhet 7:e, däremot, argumenterar skribenten för syskonbråk, vilket närmast bör knytas till dess positiva effekter i enhet 7:b. Figuren nedan visar strukturen över satsernas diskursrelationer:



Figur 5. Strukturen för diskursrelationerna i text 7.

Av de fem texter som innehåller problemtypen *Binder till otillgänglig sats* handlar fyra texter om det fria skolvalet och en om uppfostran av barn. Samtliga texter är med andra ord argumenterande texter. Med tanke på att de analyserade texterna är så pass få är det dock svårt att säga om den här typen av problematisk textbindning är mer vanligt förekommande i argumenterande text än i resonerande text.

5.5 Konnektiv saknas

Att konnektiv saknas är inte något vanligt förekommande fenomen bland de analyserade elevtexterna. Det förekommer endast fem gånger i två av texterna. Mer vanligt bland de analyserade texterna har varit att eleverna skrivit dubbla konnektiver av samma kategori (till exempel den additiva kombinationen: *också även* och den adversativa kombinationen *men dock*). I fallen av dubbla konnektiver av den här typen påverkas dock inte koherensen, och därför tas dessa inte med i resultatet.

I de fall där jag markerat att konnektiv saknas har det handlat om att diskursrelationen mellan två satser blir otydlig på grund av att den kan tolkas på olika sätt, och ett konnektiv behövs för att konstatera vilken typ av diskursrelation som är aktuell. I text 1 hittar vi följande exempel:

1:f) Möjligheten av val av skola är något väldigt positivt.

1:g) (#) Eleverna kan själva välja vilken skola de vill gå på beroende på skolans omdömen samt erbjudanden.

I det här fallet är det svårt för läsaren att avgöra om enhet 1:g står i ett kausalt förhållande till enhet 1:f, och således bör förtydligas med ett kausalt konnektiv (t.ex. *eftersom*), eller om enhet 1:g endast bidrar med ny information till enhet 1:f, vilket i så fall kan förtydligas med ett additivt konnektiv (t.ex. *och*).

I samma text (text 1) hittar vi följande utdrag:

1:h) I artikeln “Skillnader växer mellan skolorna” (Svenska Dagbladet 4.5.2012) skriver Anna Ekström och Sverker Härd att det inte ska spela någon roll vilken skola en elev går i för deras studieresultat.

1:i) Artikeln bygger (#) på att det bör finnas en ökad likvärdighet i skolorna i Sverige.

I exemplet ovan gör avsaknaden av konnektiv att enhet 1:i upplevs som att den tillför ny information, när den i själva verket utvecklar informationen i enhet 1:h. För att förtydliga den andra satsens underordnande relation till den första skulle det vara på sin plats att tillägga ett kausalt konnektiv, såsom *alltså* eller *närmare bestämt*, någonstans i början av enhet 1:i.

5.6 Introduktion av referent saknas

Problemtypen *Introduktion av referent saknas* har endast förekommit en gång i en text, och är således mycket ovanligt förekommande bland de analyserade texterna. Det är i text 4 som vi hittar förekomsten av problemtypen:

4:e) Hur skulle vår värld se ut om vi inte hadde folk som samarbetade och delade gemensamt älskande för nåt eller någon.

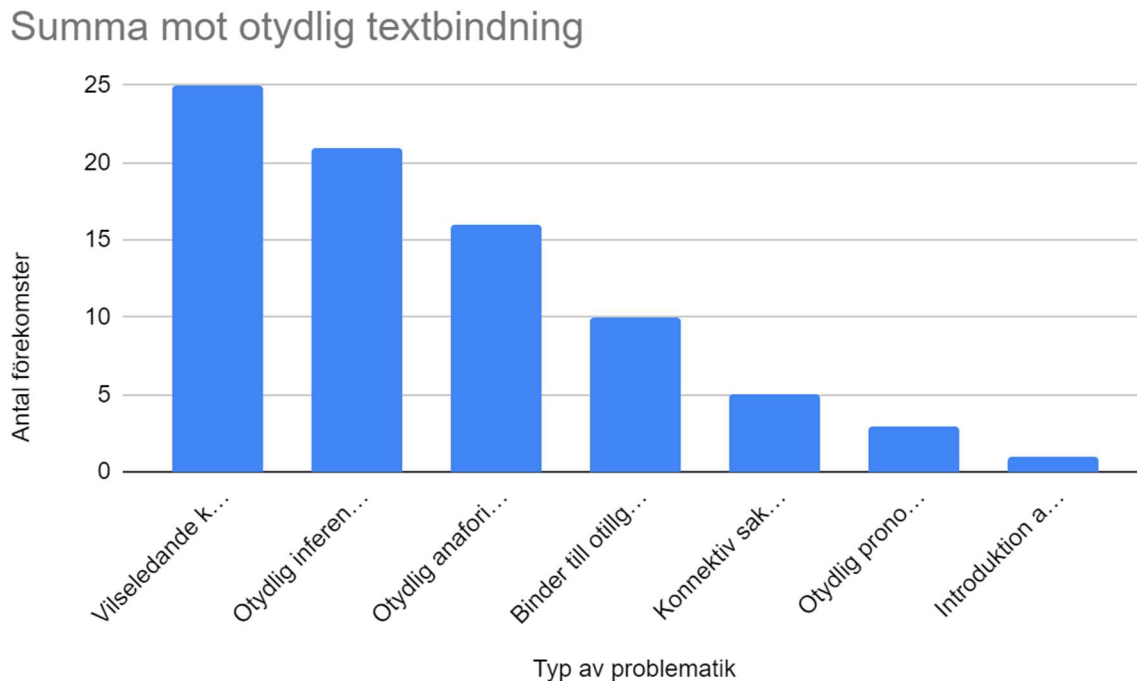
4:f) Alla produktiva delar i vårt samhälle har en del samhörighet på ett mer eller mindre sätt.

4:g) #Förutom sport har folk i många tider kommit tillsammans för att kämpa och dö för saker dem tror på.

I enhet 4:g nämner skribenten sport som något välkänt och självklart då man pratar om samhörighet. Att skribenten använder prepositionen ”förutom” framför ordet ”sport” gör att läsaren uppfattar ämnet *sport* som något skribenten redan pratat om, och som på så vis finns i skribenten och läsarens gemensamma referensram. Skribenten har dock inte nämnt något om sport tidigare i texten, vilket bör uppfattas förvirrande av läsaren. Troligtvis har skribenten läst uppgiftens tillhörande artikel, vilken är en krönika som handlar om fotboll, och antagit att läsaren gjort detsamma. Detta gör att elevens text inte blir självständig, utan är beroende av att läsaren också läser fotbollskrönikan för att till fullo förstå elevtexten.

5.7 Sammanfattning

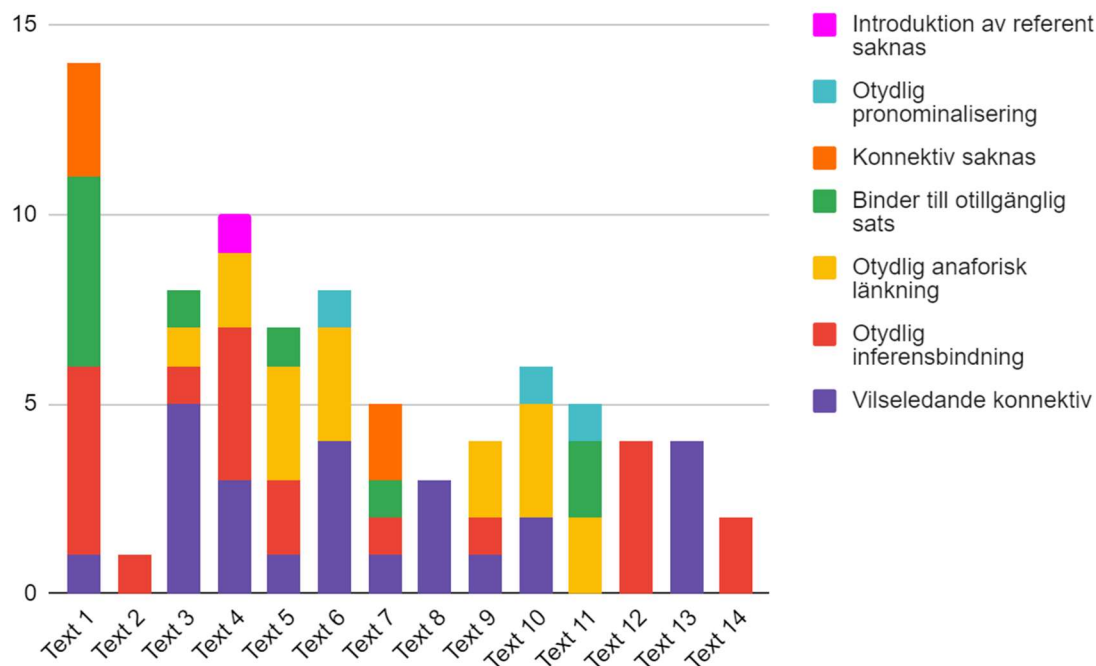
Nedan redovisas summan av de problemtyper som hittades i analysen (figur 2) samt spridningen av problemtyperna hos de olika texterna (figur 3).



Figur 2. Frekvensen av problemtyperna som ger otydlig textbindning.

De problemtyper som sammanlagt förekommit flest gånger är *Vilseledande konnektiv* (25 ggr), *Otydlig inferensbindning* (21 ggr) och *Otydlig anaforisk länkning* (16 ggr).

Problemtyperna *Binder till otillgänglig sats* och *Konnektiv saknas* har förekommit tio respektive fem gånger. De två minst vanligt förekommande problemtyperna är *Otydlig pronominalisering* (3ggr) och *Introduktion av referent saknas* (1 gång).



Figur 3. Spridningen av de olika problemtyperna.

Som går att utläsa av figur 3 varierar både frekvensen och variationen av problemtyper mellan de olika texterna. I text 1 hittades 14 förekomster av problematik av fyra olika slag, medan det i text 2 endast hittades en enda förekomst av problematik i textbindningen. I text 2, 8, 12, 13 och 14 har endast en typ av problematik förekommit medan de andra innehåller tre eller fyra typer av problematik. De problemtyper som förekommit flest gånger i texterna har också haft störst spridning över texterna. *Vilseladande konnektiv* förekommer i hela tio av de fjorton analyserade texterna. *Otydlig inferensbindning* och *Otydlig anaforisk länkning* förekommer i nio respektive sju texter och kan därför också räknas ha stor spridning bland elevtexterna. Text 2, 4, 12 och 14 är resonerande texter, medan resterande texter är argumenterande texter. Gemensamt för de resonerande texterna är att de alla innehåller förekomster av otydlig inferensbindning. Tre av de fyra resonerande texterna innehåller endast denna typ av textbindningsproblematik. Det är dock för få resonerande texter för att kunna fastställa om otydlig inferensbindning är en typ av problematik som ofta förekommer just i denna texttyp.

6 Avslutande diskussion

Syftet med uppsatsen har varit att undersöka och problematisera textbindningen hos andraspråkselevs texter på gymnasiet för att se vilken typ av textbindning som kan vara extra svår för dem att producera, samt extra viktig att undervisa om. Fjorton elevtexter har

analyserats, varav tio är argumenterande texter, och fyra är resonerande texter. Vid skrivtillfället gick alla skribenterna på gymnasiets första år och programmet ekonomi. De flesta av informanterna talar ett annat språk än svenska i hemmet.

Metoden som har använts bygger på ett urval av textlingvistiska modeller för beskrivning av koherens och kohesion, där definitioner av Collberg (2020), Hellspong & Ledin (1997) och Nyström (2000) har applicerats för att undersöka koherens, i form av diskursrelationer, samt kohesion, i form av konnektivbindning, referensbindning och anaforisk länkning i andraspråkselevs texter. Analysen av de 14 elevtexterna har funnit sex olika problemtyper relaterade till textbindning. Problemtyperna som funnits är: *Vilseledande konnektiv*, *Otydlig inferensbindning*, *Otydlig anaforisk länkning*, *Binder till otillgänglig sats*, *Konnektiv saknas*, *Otydlig pronominalisering* och *Introduktion av referent saknas*.

De tre mest frekventa problemtyperna vad gäller textbindning som jag har funnit i min analys av gymnasisters texter är *Vilseledande konnektiv*, *Otydlig inferensbindning* och *Otydlig anaforisk länkning*. Detta visar att de andraspråkselever vars texter jag har analyserat generellt visar svårigheter vad gäller konnektivbindning, inferensbindning och anaforisk länkning, och att det skulle kunna vara en god idé att undervisa mer om dessa tre kategorier av textbindning. Intressant är också att dessa tre mest frekvent förekommande problemtyperna i min analys även går att finna i Wikborg och Björks (1989) analys av universitetsstudenters uppsatser. Det verkar alltså som att de textbindningstyper som andraspråkstalande gymnasister har svårigheter med även dyker upp som brister hos förstaspråkstalare på universitetsnivå. En möjlig slutsats av detta är att de textbindningsbrister som visat sig vara frekventa bland de elevtexter jag analyserat i allmänhet är svåra att behärska, såväl för andraspråkstalare som förstaspråkstalare, och på alla nivåer. Detta går i linje med det som Magnusson (2013: 639) skriver om textbindning: att det är ett drag som hör till textstrukturen, och därför kan antas relatera till erfarenhet av skrivande, snarare än den allmänna kunskapen om målspråket.

Förutom de tre mest frekventa problemtyperna från min analys har även problemtypen *Konnektiv saknas* funnits i Wikborg och Björks (1989) analys, men där kallad *Utebliven satskonnektion*. Det finns dock flera viktiga skillnader mellan våra resultat. Wikborg och Björk skriver att det i deras material till största del var adversativa konnektiver som fattades, medan det i mitt material istället rör sig om kausala konnektiver – eller konnektiver som signalerar en underordnande diskursrelation – som fattas till störst del. Vad gäller *Vilseledande konnektiv* skiljer sig också deras resultat från mina, då deras resultat visar att additiva konnektiver var den kategori som användes på ett extra vilseledande sätt, medan mina resultat visar att det är de adversativa konnektiverna som förvirrar mest vid

felanvändning. Dessa skillnader skulle kunna bero på att de texter jag analyserat är argumenterande och resonerande texter, vilket enligt Hellspong och Ledin (1997) innebär ett mer frekvent användande av just adversativa och kausala konnektiver. Ett mer frekvent användande av en typ av konnektiver bör också medföra en större risk för felanvändning av densamma. De texter som Wikborg och Björk analyserar är alla uppsatser, vilket får antas vara utredande texter. Dessa texter bör således innehålla en stor andel kausala konnektiver, men ändå är det adversativa och additiva konnektiver som till störst del använts felaktigt.

En problemtyp som förekommit någorlunda frekvent i min analys, som Wikborg och Björk (1989) inte tar upp, är den jag kallar *Binder till otillgänglig sats*. Denna problemtyp förekommer i min analys endast i argumenterande texter, och verkar därför möjligen kunna vara mer vanligt förekommande i den texttypen – speciellt med tanke på att den inte dyker upp i Wikborg och Björks analys av utredande texter. Wikborg och Björk tar dock upp en del andra strukturella problemtyper såsom styckesindelning och rubriksättning, vilket jag har bortsett ifrån i min analys. Detta visar hur som helst att textens struktur har en stor betydelse för koherensen och läsarens möjlighet att hänga med i skribentens resonemang.

Så – om de flesta textbindningsbrister som hittas hos andraspråkselever på gymnasiet även återfinns hos förstaspråkstalare på universitetsnivå – vad förklarar då den generellt lägre nivå hos andraspråkselevs skriftliga produktion som Rydning och Svensson (2004) konstaterar i sin undersökning? Enligt dem själva handlar det om att andraspråkselever behöver få en bättre genrekompetens samt mycket mer explicit undervisning i utformningen av olika texttyper. De texter som här har analyserats är framför allt argumenterande texter, samt några resonerande texter. En intressant fråga blir här om dessa texttyper är särskilt svåra i det här stadiet av inläringen, och hur mycket träning eleverna får i just denna typ av textaktivitet. Ett vidare intressant forskningsområde skulle därför vara att jämföra andraspråkselevs produktiva prestation i olika texttyper för att se om det finns någon texttyp som är extra svår att producera vid ett visst språkligt stadium.

Ett annat intressant område att undersöka är gemensamma nämnare vad gäller andraspråkstalares svårigheter hos reception och produktion. Som tidigare nämnt visar Olvegårds (2016) undersökning att inferensbindning är en av de svårare utmaningarna för andraspråkselever vid läsning av lärobokstexter, och resultatet från min undersökning visar att många även visar svårigheter vad gäller inferensbindning i skriftlig produktion. Det skulle vara intressant att få reda på vilka fler områden som är generellt svåra att både förstå och uttrycka för andraspråkstalare.

Referenser

- Asher, Nicholas & Vieu, Laure. (2005): Subordinating and Coordinating Discourse Relations. *Lingua* 115. S. 591-610.
- Bublitz, Wolfram. (2011): "Cohesion and coherence". I: *Discursive Pragmatics* (red. Jan Zienkowski, Jan-Ola Östman & Jef Verschueren). Amsterdam: John Benjamins. S. 37-49.
- Collberg, Philippe. (2020). *Meningar i text: Satsradning i teoretisk och empirisk belysning*. Nordiska språk. Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Källgren, Gunnel. (1979). *Innehåll i text. En genomgång av faktorer av betydelse för texters innehåll, uppbyggnad och sammanhang*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 11.) Lund.
- Magnusson, Ulrika. (2013). "Skrivande på ett andraspråk". I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. Sid. 633–661.
- Nordenfors, Mikael. (2017). *Elevernas texter: redskap för textanalys, textsamtal och bedömning*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, Catharina. (2000). "Ledfamiljer och referensrelationer. En modell för analys av referensbindning tillämpad på gymnasistexter". I: *Svenska i utveckling nr 14*. (FUMS Rapport nr 197.) Uppsala.
- Nyström, Catharina. (2001). *Hur hänger det ihop? en bok om textbindning*. Enskede: TPB.
- Olvegård, Lotta. (2016). "'Författarna tror dom skriver så tydligt' – andraspråkläsares möten med lärobokstexter i historia". I: Kindenberg (red.) *Symposium 2015, Flerspråkighet som resurs*. Stockholm: Liber. Sid. 155–165.
- Ryding, Margareta & Svensson, Gudrun. (2004). "Elever med svenska som andraspråk och det diskursiva skrivandet på gymnasiet". I: De Geer, Boel & Anna Malmbjer (red.) (2004): *Språk på tvärs: rapport från ASLA:s höstsymposium, Södertörn, 11-12 november 2004* (s.257-270).
- Sanders, Ted & Spooren, Wilbert. (2007). "Discourse and Text Structure". I: *Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (red. Dirk Geerarts & Herbert Cuyckens). Oxford Univ. Press. S. 919-943.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan (Lgr11) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se>

Skolverket. (2011b). *Ämne - Svenska som andraspråk (Gymnasiet)*. Stockholm: Skolverket.
Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se>

Skolverket. (2022). *Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022*. Stockholm: Skolverket.
Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se>

Wikborg, Eleanor & Björk, Lennart A. (1989). *Sammanhang i text: en empirisk undersökning och skrivpedagogiska konsekvenser*. Uppsala: Hallgren & Fallgren

Bilaga 1

Skrivuppgifter

Välj en av uppgifterna och skriv 300-700 ord. Tänk på att redovisa källan när du refererar från en text.

1. På lika villkor?

I romanen *Pojkarna* (2011) berättar författaren Jessica Schiefauer om tre tonårsflickor som med magins hjälp får uppleva hur det kan vara att leva som pojke. Lever tjejer och killar i olika världar?

På forumet www.ord&tanke.se pågår en diskussion där man jämför tjejers och killars levnadsvillkor i dagens samhälle. Redaktionen efterlyser inlägg där läsaren ger sin syn på frågan. Syftet är att väcka intresse för frågan och bidra till en fortsatt diskussion.

Skriv ditt inlägg. **Jämför** tjejers och killars levnadsvillkor och **diskutera** om villkoren är lika eller olika. **Presentera** något ur Schiefauers roman som är relevant för diskussionen. Tänk på att läsarna inte har tagit del av romanutdraget.

Rubrik: **På lika villkor?**

2. Till dig som har barn!

I artikeln "Rättvisa föräldrar ger vänskap bland syskonen" av Kristina Waldenborg (*Västerbottens-Kuriren* 5.1.2013) framgår att föräldrarnas agerande är viktigt för hur en ung människas liv ska bli. Hur ska kloka föräldrar göra?

Samhällsmagasinet *Spotlight* har en debattserie om uppfostran och uppväxtvillkor. Till ett nummer ber redaktionen läsarna skriva öppna brev till föräldrar i Sverige om hur de bäst ska förbereda sina barn för vuxenvärlden. Syftet med breven är att ge råd och övertyga läsarna samt att inspirera till diskussion om uppfostran.

Skriv ditt öppna brev till föräldrar. **Förklara** hur du tycker att föräldrar ska behandla sina barn för att de ska få så goda villkor som möjligt. **Argumentera** för dina åsikter. **Presentera** något ur Waldenborgs artikel som är relevant i sammanhanget. Tänk på att läsarna inte har tagit del av artikeln.

Rubrik: **Till dig som har barn!**

3. Känslan av samhörighet

I krönikan ”Kom ihåg ljudet, ta med känslorna” (*Aftonbladet* 23.11.2012) beskriver Erik Niva den sammanhållning fotbollssupportrar kan känna när de hyllar sitt lag och sjunger tillsammans på läktaren. Människor söker sig ofta till andra som delar samma intressen eller värderingar.

Vilka för- och nackdelar kan finnas med att ingå i en nära gemenskap?

Skolans nättidning har ett temanummer om grupptillhörighet och du bestämmer dig för att skriva ett inlägg om betydelsen av gemenskap. Syftet med inlägget är att inspirera till diskussion och ge läsaren förståelse för frågan.

Skriv ditt inlägg. **Förklara** vad som får människor att känna samhörighet med andra. **Diskutera** vilka för- och nackdelar som kan finnas med att ingå i en nära gemenskap. **Presentera** något från Nivas krönika som är relevant för diskussionen. Tänk på att läsarna inte har tagit del av krönikan.

Rubrik: **Känslan av samhörighet**

4. Valet är ditt?

För några år sedan fick elever välja program men inte skola. Idag har elever rätt att söka vilket gymnasium de vill och vissa skolor är mer populära än andra. Många rapporter visar att det nu finns stora skillnader mellan skolor och detta påpekar Skolverkets chef Anna Ekström och adelningschef Sverker Härd i en artikel (*Svenska Dagbladet* 4.5.2012). Vilken betydelse har valet av skola?

På www.skolforum.se pågår en diskussion om för- och nackdelar med det fria skolvalet. Du bestämmer dig för att skriva ett debattinlägg. Syftet är att övertyga läsarna och bidra till fortsatt debatt.

Skriv ditt debattinlägg. **Ta ställning** för eller emot möjligheten att välja skola och **argumentera** för din åsikt. **Presentera** något ur Ekströms och Härds artikel som är relevant för argumentationen. Tänk på att läsarna inte har tagit del av artikeln.

Rubrik: **Valet är ditt?**

Bilaga 2



Informerat samtycke till deltagande i studie kring gymnasieelevers användning av textbindning.

LUNDS
UNIVERSITET

- 1. Bakgrund och syfte** Syftet med den här studien är att undersöka textbindning hos första- och andraspråkslevers texter på gymnasiet. Denna undersökning kan i förlängningen fungera som en indikation för lärare huruvida textbindning är något som behövs läggas mer fokus på i undervisningen eller inte, och i så fall vilken typ av bindning(ar) som skulle kunna vara extra viktig(a) att lägga vikt vid.
Uppsatsen är en del av kursen *SVEK02 Svenska som andraspråk* vid Lunds Universitet.
- 2. Hur går studien till?** Studien består i att elevernas texter analyseras utefter vilka typer av textbindning som används och i vilket syfte. Analysen undersöker också eventuella fall där textbindning utelämnas eller misslyckas.
- 3. Hantering av insamlade data** All data som samlas in kommer att anonymiseras.
- 4. Frivillighet** Deltagande i studien är helt frivilligt, och det är när som helst möjligt att avbryta sitt deltagande. Du kan när som helst kontakta mig för att dra tillbaka din medverkan.
- 5. Ansvariga** **Maria Sjölander**
0761383118
ma6141sj-s@student.lu.se
Handledare: Philippe Collberg
philippe.collberg@nordlund.lu.se

Jag bekräftar med min namnteckning att jag har tagit del av information kring studien.

Datum/ort

Namnteckning

Namnförtydligande