



LUND UNIVERSITY

Meningar i text

Satsradning i teoretisk och empirisk belysning

Collberg, Philippe

2020

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Collberg, P. (2020). *Meningar i text: Satsradning i teoretisk och empirisk belysning*. [Doktorsavhandling (monografi), Svenska]. Nordiska språk. Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Philippe Collberg

Meningar i text

SATSRADNING I TEORETISK OCH EMPIRISK BELYSNING

När vi läser texter har vi en stark tendens att försöka skapa samband mellan de satser och meningar som bygger upp texten. Om sambanden är otydliga brukar vi hellre sluta oss till möjliga eller sannolika tolkningar av hur textens delar hör ihop, snarare än att konstatera att t.ex. två satser inte har med varandra att göra. I den här avhandlingen åskådliggörs tolkningsprinciper av det här slaget med utgångspunkt i konstruktionen *satsradning*. Det syftar på en typ av meningsindelning där två huvudsatser följer varandra utan att skiljas av varken punkt eller konjunktion, t.ex. *och* eller *men*. Den här meningen är en satsradning, den innehåller två huvudsatser som bara skils med kommatecken. För det första diskuteras och undersöks satsradning teoretiskt, med fokus på hur betydelse skapas och tolkas i text. För det andra fokuseras bruket av satsradning i gymnasieelevers texter, och bruket sätts i relation till vilka alternativ till satsradning som förekommer i elevtexterna. Resultaten visar bland annat att satsradning är en komplex konstruktion som typiskt fyller vissa specifika funktioner i skrivandet, ofta att fördjupa framställningen i texten.



Meningar i text

Meningar i text

Satsradning i teoretisk och empirisk belysning

Philippe Collberg



LUND
UNIVERSITY

Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Serie A kan beställas via Lunds universitet:
www.ht.lu.se/serie/lundastudier
E-post: skriftserier@ht.lu.se

Copyright Philippe Collberg

Humanistiska och teologiska fakulteterna
Språk- och litteraturcentrum

ISBN 978-91-89213-23-4 (tryck)
ISBN 978-91-89213-23-1 (digitalt)
ISSN 0347-8971

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet
Lund 2020



Media-Tryck är ett svanen-
märkt tryckeri. Läs mer
om vårt miljöarbete på
www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN 

Förord

Många personer har varit inblandade i arbetet med den här boken och haft stor betydelse för att den nu kan konstateras klar. Vissa personer har bidragit på ett sätt som satt omedelbara avtryck i boken; andra har gjort insatser som varit mer indirekta men nog så viktiga för arbetet. Oavsett insatsernas typ och omfattning vill jag rikta ett stort och innerligt tack till alla som har hjälpt och stöttat mig under de år som det tagit att skriva den här boken.

Den största betydelsen för mitt arbete med avhandlingen har mina handledare haft, Katarina Lundin och Gunlög Josefsson. Katarina har varit en mentor i ordets bästa bemärkelse, som lärt mig det mesta om att forska och undervisa och som alltid varit mån om mig och mitt arbete. Vilket obetydligt ärende jag än haft för att knacka på Katarinas dörr har hon varje gång gett intryck av att det just då varit den enskilt viktigaste frågan att ta tag i. Om ärendet rört ett problem har Katarina oftast också hittat en lösning på det. Gunlög har följt mig ända sedan före forskarutbildningen, och då som nu har det varit en trygghet att utvecklas under hennes handledning. Med Gunlögs noggranna och kloka synpunkter är risken liten att arbetet inte blir bra: de är kritiska när det är motiverat, uppmuntrande när det är förtjänat och alltid på pricken. Tack till er båda för alla diskussioner, för ert stöd och för era kommentarer!

Vid sidan om handledarna har många ägnat tid åt att diskutera innehållet i den här avhandlingen med mig. Det har varit en förmån att ha så många kloka och kompetenta människor omkring mig, som alltid vänligt delar med sig av sina kunskaper. Jag vill särskilt tacka Lisa Holm för att hon under åren läst och kommenterat versioner av avhandlingen och alltid tagit sig tid att diskutera idéer jag haft. Lisa har en förmåga att identifiera väsentligheterna i ett moln av tankar, och därför var det ovärderligt att få hennes ingående och konstruktiva läsning av avhandlingen vid mitt slutseminarium. Även Valéria Molnar har bidragit med att läsa och ge kloka tankar under arbetets gång. Det är mycket tack vare Valéria som jag tog mig an forskningsfält som från början låg utanför mitt intresse och min förmåga, och hon har varit en stor hjälp för att få mig att förstå dem. Jag vill tacka Victoria Johansson för att hon funnits till hands varje gång jag behövt hjälp i kodningen av textmaterialet eller med utformningen av analyserna. Tack också till David Petersson för många givande diskussioner och till Sara Myrberg för kommentarer och goda råd. Och tack till alla som lyssnat, frågat och kommenterat när jag presenterat delar av den här avhandlingen på Forskarseminariet i nordiska språk och Översättningsseminariet vid Språk- och litteraturcentrum.

En annan person som varit viktig för avhandlingens innehåll är den svensklärare som släppte in mig i sitt klassrum och lät mig genomföra min empiriska undersökning. Därtill har Erik Bandh gjort en stor insats med att språkgranska den engelska sammanfattningen. Tack till båda för er hjälp!

En lång rad personer har varit betydelsefulla för arbetet utan att sätta några direkta avtryck i boken. Istället har de med uppmuntran, distraktion och allmän vägledning bidragit till att mitt arbete till allra största del varit roligt och stimulerande. Jag har trivts utmärkt på min arbetsplats, och för det vill jag tacka alla mina kollegor på svensk- och tyskämnena vid Språk- och litteraturcentrum. Den sociala tillvaron med så många trevliga och hjälpsamma människor har gjort det lättare att klara av arbetsuppgifterna, som är konstant utmanande och som ganska sällan leder till att man klappar sig själv på axeln. Speciellt vill jag tacka Lena Larsson för all hennes omtanke om såväl arbetet som livet utanför och för att hon en gång tvingade på mig en lärartjänst som gav mersmak och som jag lärde mig mycket av.

På ett av mina första handledningsmöten fick jag rådet att vårda mina fritidsintressen och att inte låta avhandlingsarbetet ta över hela tillvaron. Detta goda råd har gått lättare att följa när jag haft turen att ha många kollegor med liknande specialintressen som jag, dvs. musik, Malmö FF och sötsaker. Tack särskilt till Fredrik Persson, Johanna Karlsson, Pär Nilsson och Marie Therrydotter! Jag vill också tacka Mikael Berger och Sandy Åkerblom, som på slutet varit i ungefär samma situation som jag och som jag kunnat dela vedermödorna med.

Utanför arbetet har jag fått stor och kanske oftast omedveten hjälp av mina vänner med att tänka på annat än avhandlingsarbete. Intresset för språkvetenskap bland vännerna är svalt till måttligt, och det har varit tacksamt för att ge avbrott i grubblerierna. Tack för all bandrep, utflykter, fotbollsmatcher och vad det än har varit! Min familj och svärfamilj, framför allt mina föräldrar, har intresserat sig desto mer för den här boken men oftast varit finkänsliga nog att inte nämna den när det inte varit läge. Jag har fått så mycket stöd och hjälp, inte minst med att ordna livet runt omkring, och utan allt det är jag osäker på om jag hade fått boken klar i tid. Tack till alla, i synnerhet Dan Collberg och Danielle Jeanquier Collberg!

Till sist vill jag tacka de två personer som betyder allra mest för mig, Lena Hagejård och Axel. Att få den här boken i hamn har krävt uppoffringar av oss alla tre eftersom jag varit alldeles för mycket ifrån er på slutet, om inte fysiskt så mentalt (aldrig båda samtidigt). Tack för all kärlek och glädje och mening som ni ger mig och för att ni ständigt påminner om att det finns mycket viktigare saker i livet än jobb och avhandling. Jag tillägnar er gärna den här boken, men jag vet också att det finns annat som gör er gladare än en bok om satsradning, t.ex. att jag istället för att skriva böcker om satsradning är mer med er. Det ser jag fram emot att vara nu.

Philippe Collberg
Malmö-Lund, september 2020

Innehåll

1. Inledning	13
2. Forskningsbakgrund.....	17
2.1 Satsradning som problem och konstruktion	17
2.2 Näslund 1981	21
2.3 Andra iakttagelser av satsradning i forskningen.....	25
2.3.1 Utomtextuella faktorer	25
2.3.2 Inomtextuella faktorer	27
2.4 Satsradningens koppling till talspråk	31
2.5 Sammanfattning och slutsats	34
3. Utgångspunkter, definitioner och forskningsfrågor	37
3.1 Beskrivning av innehållsliga aspekter	38
3.2 Syfte och forskningsfrågor	41
3.3 Definition av satsradning	43
3.3.1 Grafiska aspekter i satsradning.....	43
3.3.2 Syntaktiska aspekter i satsradning	47
3.4 Sammanfattning.....	52
4. Material	53
4.1 Urval av informanter och texter.....	53
4.2 Insamling och etiska överväganden.....	55
4.3 Materialbeskrivning.....	57
4.3.1 Fem skrivuppgifter, tre texttyper	58
4.3.2 Satsradningarna	60
4.4 Sammanfattning.....	66
5. Teoretisk bakgrund.....	67
5.1 Diskurs- och textanalys som forskningsfält	67
5.2 <i>Segmented Discourse Representation Theory</i> (SDRT).....	71
5.2.1 Koherens genom diskursrelationer.....	72
5.2.2 Hierarkiska relationer i diskurs	74
5.2.3 Tolkning och klassificering av diskursrelationer.....	78
5.2.4 Sammanfattning.....	80
5.3 Diskursstruktur och språklig utformning.....	81
5.3.1 Sats och mening som diskursenheter	82

5.3.2	Sam- och underordning i diskurs och syntax	86
5.3.3	Sammanfattning.....	91
5.4	Lexikala samband mellan diskursenheter	92
5.4.1	Diskursmarkörer	93
5.4.2	Anaforisk länkning.....	96
5.4.3	Länkning på konstituentnivå.....	97
5.4.4	Styrkan i lexikala samband	98
5.4.5	Sammanfattning.....	100
5.5	Sammanfattning.....	101
6.	Modell för analys av koherens	103
6.1	Urval och beskrivning av diskursrelationer	103
6.2	Samordnande diskursrelationer	106
6.2.1	<i>Sekvens</i>	106
6.2.2	<i>Fortsättning</i>	108
6.2.3	<i>Resultat</i>	109
6.2.4	<i>Motsättning</i>	110
6.2.5	<i>Likhet</i>	113
6.2.6	<i>Konsekvens</i>	114
6.2.7	<i>Alternativ</i>	115
6.2.8	Sammanfattning.....	116
6.3	Underordnande diskursrelationer	117
6.3.1	<i>Utveckling</i>	117
6.3.2	<i>Bakgrund</i>	119
6.3.3	<i>Förklaring</i>	121
6.3.4	<i>Kommentar</i>	123
6.3.5	<i>Tillskrivning</i>	125
6.3.6	Sammanfattning.....	126
6.4	Sambandsmarkörer i satsradningar	127
6.4.1	Konjunktionella adverbial	127
6.4.2	Övriga diskursmarkörer	129
6.4.3	Anaforisk länkning.....	130
6.4.4	Identitetsbindning.....	131
6.4.5	Semantiskt släktskap.....	132
6.4.6	Associativ bindning	134
6.4.7	Sammanfattning.....	135
6.5	Sammanfattning.....	137
7.	Samband i satsradning	141
7.1	Satsradningar med samordnande relation	141
7.1.1	<i>Fortsättning</i>	142
7.1.2	<i>Sekvens</i>	144
7.1.3	<i>Motsättning</i>	146

7.1.4	<i>Resultat</i>	148
7.1.5	<i>Likhet, Konsekvens och Alternativ</i>	149
7.1.6	Sammanfattning.....	151
7.2	Satsradningar med underordnande relation.....	152
7.2.1	<i>Utveckling</i>	153
7.2.2	<i>Förklaring</i>	156
7.2.3	<i>Kommentar</i>	158
7.2.4	<i>Bakgrund</i>	160
7.2.5	<i>Tillskrivning</i>	161
7.2.6	Sammanfattning.....	162
7.3	Satsradningar med otydlig relation.....	162
7.4	Sammanfattning och diskussion.....	165
7.4.1	Diskursrelationer i satsradningar.....	165
7.4.2	Lexikala samband i satsradningar.....	169
7.4.3	Slutsats.....	170
8.	Alternativ till satsradning.....	171
8.1	Grafiska och syntaktiska egenskaper i elevtexterna.....	172
8.1.1	Genomsnittlig meningslängd.....	173
8.1.2	Meningarnas syntaktiska innehåll.....	175
8.1.3	Genomsnittlig huvudsatslängd.....	181
8.1.4	Sammanfattning och diskussion.....	183
8.2	Diskursrelationer i elevtexterna.....	186
8.2.1	Samordnande relationer.....	189
8.2.2	Underordnande relationer.....	194
8.2.3	Sammanfattning och slutsats av analysen.....	200
8.3	Sammanfattning.....	200
9.	Avslutande diskussion.....	203
9.1	Sammanfattning av avhandlingen.....	203
9.2	Teoretiska och metodologiska implikationer.....	207
9.3	Implikationer för språkvård.....	209
9.4	Didaktiska implikationer.....	213
9.5	Slutord.....	216
	Summary.....	217
	Referenser.....	223

Tabeller, tablåer och figurer

Tabeller

Tabell 4.1	Antal texter och ord fördelade över fem skrivuppgifter.....	58
Tabell 4.2	Antal texter och ord fördelade över tre texttyper	60
Tabell 4.3	Satsradningar fördelade över fem skrivuppgifter.....	61
Tabell 4.4	Satsradningar fördelade över tre texttyper	61
Tabell 4.5	Satsradningarnas fördelning mellan elever.....	62
Tabell 4.6	Satsradningar med respektive utan kommatecken	64
Tabell 4.7	Satsradningarnas förhållande till meningsgräns	65
Tabell 7.1	Samordnande diskursrelationer i elevernas satsradningar.....	142
Tabell 7.2	<i>Fortsättning</i> i elevernas satsradningar	142
Tabell 7.3	<i>Sekvens</i> i elevernas satsradningar.....	144
Tabell 7.4	<i>Motsättning</i> i elevernas satsradningar	146
Tabell 7.5	<i>Resultat</i> i elevernas satsradningar	148
Tabell 7.6	Underordnande diskursrelationer i elevernas satsradningar.....	152
Tabell 7.7	<i>Utveckling</i> i elevernas satsradningar	153
Tabell 7.8	<i>Förklaring</i> i elevernas satsradningar	156
Tabell 7.9	<i>Kommentar</i> i elevernas satsradningar	159
Tabell 7.10	Satsradningar med otydlig relation i elevernas texter	162
Tabell 7.11	Diskursrelationer i satsradningar fördelade över texttyp	166
Tabell 7.12	Typ av diskursrelation i satsradningar fördelade över texttyp.....	168
Tabell 7.13	Typ av sambandsmarkör i satsradningar fördelade över texttyp	169
Tabell 8.1	Genomsnittlig meningslängd i elevtexterna.....	174
Tabell 8.2	Aspekter av meningarnas innehåll i elevtexterna.....	180
Tabell 8.3	Genomsnittlig huvudsatslängd i elevtexterna.....	182
Tabell 8.4	Sammanfattning av grafiska och syntaktiska egenskaper i elevtexterna.....	183

Tablåer

Tablå 6.1	Diskursrelationer i avhandlingens analyser	104
Tablå 6.2	Översikt över samordnande diskursrelationer i avhandlingen	138
Tablå 6.3	Översikt över underordnande diskursrelationer i avhandlingen	139

Figurer

Figur 5.1	Hierarkisk struktur för tolkningen av (5:8a–e)	75
Figur 5.2	Hierarkisk struktur för tolkningen av exempel (5:9a–e).....	77
Figur 5.3	Samordnande och underordnande diskursrelationer.....	78
Figur 6.1	Styrkan i lexikala sambandsmarkörer i satsradning	136

1. Inledning

”Bygg ut dina meningar!” är en kommentar som många svensklärare fällt i läsningen av elevers texter. Kommentaren grundar sig troligtvis i en skrivutvecklande avsikt hos läraren, som utmanar eleven att använda mer avancerade strukturer för att på så sätt utveckla innehållet i texten och höja stilnivån. Om kommentaren får avsedd effekt borde eleven framöver använda fler bisatser och längre nominalfraser som organiserar innehållet på olika nivåer i huvudsatserna. En med all säkerhet önskad följd av kommentaren kan istället bli att eleven tar sin lärare på orden och helt enkelt avvaktar med att sätta punkt i texterna. Ett sådant tillvägagångssätt i skrivandet kan ge meningar som den i (1:1).

- (1:1) Att kämpa för rättvisa var en stor sak under 1900-talet, hjälteidealet handlade om att vara modig och stark.

Den elev som formulerat exemplet i (1:1) har förvisso byggt ut sin mening i en bemärkelse, och visst framstår meningens andra del som ett bidrag till innehållet i den första delen. Men formuleringen kännetecknar knappast en högre stilnivå. Tvärtom har eleven producerat en meningskonstruktion som länge varit föremål för diskussioner om språkriktighet i skolans skrivundervisning. Den konstruktion som (1:1) är ett exempel på brukar benämnas *satsradning*, och den står i fokus för denna avhandling.

Enligt den gängse definitionen innebär satsradning att två huvudsatser följer varandra utan att separeras med konjunktion, t.ex. *och* eller *men*, eller med stort skiljetecken, såsom punkt. Exemplet ovan är alltså ett fall av satsradning eftersom satserna endast skils med kommatecken. Därmed bryter konstruktionen mot en traditionell skriftspråksnorm att en mening – den textenhet som inleds med stor bokstav och avslutas med stort skiljetecken – bör bestå av en huvudsats (se Hultman 2003:278). Om en mening innehåller flera huvudsatser bör dessa, enligt samma norm, skiljas med en konjunktion som visar hur satserna relaterar till varandra. Satserna i (1:1) borde alltså antingen separeras med punkt eller konjunktion, om syftet är att följa normen.

Av samma skäl som satsradningar kan uppfattas som problematiska är de också intressanta att studera. Trots att sambandet mellan satserna inte är signalerat är det nämligen i det närmaste oundvikligt att inte tolka satserna som innehållsligt samhöriga. I meningen i (1:1) kan *hjalteidealet* i den andra satsen naturligt knytas till tidsperioden *1900-talet*, som nämns i den första satsen. Likaså bör egenskaperna *modig* och *stark* i den andra satsen tolkas som karakteriseringar av *att kämpa för rättvisa* i den första.

Satserna framstår alltså som innehållsligt samhöriga. Eleven som producerat exemplet har visserligen inte länkat satserna på det sätt som normen föreskriver, men i övrigt är meningen välformulerad och tankebanan tydlig. Därmed ger satsradningen upphov till en del frågor som rör såväl elevens användning som lärarens och andra läsares tolkning av exemplet. Å ena sidan väcks frågor om vad som föranleder en kapabel skribent, som denna elev förefaller vara, att bygga ut meningar på ett sätt som torde gå på tvärs med lärarens syn på en korrekt meningsbyggnad. Vilken funktion fyller egentligen satsradning i elevens skrivande? Å andra sidan väcker satsradningen också frågor om lärares inställning till konstruktionen. Om satserna är välformulerade och sambandet mellan dem enkelt att tolka, vad är det då som gör att satsradningar uppfattas som problematiska? Och i vad grundar sig tolkningen där satserna framstår som innehållsligt samhöriga?

Satsradningar som den i (1:1) är alltså intressanta ur såväl teoretiska som praktiska och didaktiska hänseenden. På ett teoretiskt plan vittnar satsradningar om våra principer för att tolka och hantera inferenser – de betydelser som kan härledas indirekt från de språkliga uttrycken i texten. Likaså belyser konstruktionen villkor för att länka satser i meningar. På ett mer praktisknära plan kastar satsradningar ljus på skribentens förmåga att skapa samband mellan satser men också på skribentens normer för meningsindelning. Dessa normer bör i sin tur ha relevans för språkvårdens rekommendationer för användning av skiljetecken. Till sist är satsradningar särskilt intressanta ur didaktiskt hänseende, eftersom konstruktionen länge uppmärksammats som en språkriktighetsfråga i skolans skrivundervisning.

I fokus för denna avhandling står satsradning i allmänhet och som det yttrar sig i gymnasieelevers texter i synnerhet. Avhandlingen har som övergripande ambition att öka förståelsen för satsradning som fenomen, och ansatsen är såväl teoretisk som empirisk. Dels presenteras en teoretiskt grundad modell för analys av innehållsliga samband mellan satser, dels appliceras denna modell på satsradningar och alternativ till satsradningar i gymnasieelevers texter. Det innebär att elevernas bruk av satsradning relateras såväl till teoretiska resonemang om satslänkning och betydelseskapande i text som till andra aspekter av de texter satsradningar uppträder i.

Avhandlingen är disponerad över nio kapitel, inklusive detta. Efter denna inledning ger jag i kapitel 2 en översikt av forskningsläget, där jag inkluderar såväl normerande beskrivningar av satsradning som den tidigare forskning som berört konstruktionen. I kapitel 3 presenteras sedan de övergripande utgångspunkterna för undersökningen. Här redogör jag i detalj för syftet och forskningsfrågorna samt presenterar vissa teoretiska och metodologiska ställningstaganden och definitioner av centrala begrepp. Framför allt definieras den avgränsning av begreppet satsradning som ligger till grund för analyserna. I kapitel 4 redovisas materialinsamlingen och avhandlingens empiri, som utgörs av en grupp gymnasieelevers texter och däri förekommande satsradningar. Därefter följer två teoretiskt och metodologiskt orienterade kapitel. Kapitel 5 introducerar avhandlingens övergripande teoretiska ramverk, vilket ligger till grund för den analysmodell av samband mellan satser som jag utarbetat och beskriver i kapitel 6. Det

teoretiska ramverket är *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT) (se framför allt Asher & Lascarides 2003). SDRT är en teoretisk diskursanalytisk modell som beskriver förhållandet mellan den språkliga utformningen och de betydelser som kan härledas därifrån. Modellen har inte tidigare applicerats på svensk text, och min beskrivning i kapitel 6 är således en redogörelse för hur SDRT kan omsättas i analyser av ett autentiskt svenskt textmaterial. I modellen åskådliggörs de teoretiska resonemangen med svenska exempel som företrädesvis hämtats från Språkbankens korpusar.

Kapitel 7 och kapitel 8 presenterar avhandlingens empiriska analyser. I kapitel 7 analyseras elevernas satsradningar med fokus på de innehållsliga funktioner konstruktionen har i texterna. Med utgångspunkt i slutsatserna från denna analys fokuserar jag i kapitel 8 på de alternativ till satsradning som förekommer i elevernas texter, dvs. vilka motsvarande uttrycksätt som eleverna använder i texterna när de inte satsradar. Avhandlingen avslutas med kapitel 9, där arbetet sammanfattas och analysernas teoretiska och didaktiska implikationer diskuteras.

Med ståndpunkten att satsradningar är såväl teoretiskt som didaktiskt intressanta är det min förhoppning att avhandlingen ska kunna läsas utifrån båda intressen. Varje kapitel har på sitt sätt relevans för de samlade slutsatserna, men för att nå fram till dessa är det är möjligt att ta två olika genvägar i läsningen. Läsare som har ett i första hand didaktiskt intresse för satsradning bör kunna utelämna de mer teoretiska kapitlen 5 och 6 utan att förståelsen för de centrala slutsatserna blir lidande. Likaså kan läsare med ett i första hand teoretiskt eller metodologiskt intresse för satslänkning och betydelseskapande i text avstå från forskningsöversikten i kapitel 2 och materialgenomgången i kapitel 4. Därtill har jag försökt vara generös med hänvisningar mellan kapitel och avsnitt samt försökt formulera tillräckligt uttömmande sammanfattningar i slutet av varje avsnitt och kapitel. På så sätt bör det gå att följa de övergripande resonemangen i avhandlingen även om de olika delarna läses isolerade. Ytterligare läsanvisningar ges i kapitlens inledningar.

2. Forskningsbakgrund

I detta kapitel beskriver jag fenomenet satsradning samt redogör för forskningsläget. I avsnitt 2.1 presenterar jag beskrivningar av satsradning som språkriktighetsfråga respektive stilistiskt motiverad konstruktion på svenska och på ett antal näraliggande språk. De nästföljande avsnitten ägnas åt de befintliga vetenskapliga undersökningar som på olika sätt intresserat sig för satsradning. I avsnitt 2.2 presenteras Näslund 1981, som är den undersökning som före denna avhandling presenterat den mest detaljerade beskrivningen av satsradning, såväl i allmänhet som i elevspråk mer specifikt. I avsnitt 2.3 presenterar jag andra och mindre iakttagelser av olika karaktär som rör satsradning, och jag relaterar dem till Näslunds observationer och slutsatser. Därefter fokuserar jag i avsnitt 2.4 på ett särskilt återkommande resonemang i fråga om vad som motiverar bruket av satsradning, nämligen satsradningens påstådda koppling till talspråket. Kapitel avslutas i 2.5 med en sammanfattning och slutsats av vad som utifrån det befintliga kunskapsläget kan tänkas motivera satsradning i allmänhet och i gymnasieelevers skrivande i synnerhet.

2.1 Satsradning som problem och konstruktion

Begreppet *satsradning* har sitt ursprung i skolans svenskundervisning. Där har det traditionellt haft negativa konnotationer och syftat på ett vanligt förekommande fenomen i elevers texter, nämligen att rada huvudsatser på varandra utan att skilja dem med konjunktion eller stort skiljetecken. Mer specifikt avser satsradning typiskt en förening av huvudsatser vilka endast skils med kommatecken eller där skiljetecken helt saknas (se *Svenska skrivregler* 2017:201). Begreppet brukar däremot inte innefatta den många gånger normenliga användningen av semikolon, kolon och tankstreck mellan huvudsatser. Ett exempel på satsradning presenterades i (1:1) och upprepas här som (2:1).¹

¹ Faktum är att begreppet *satsradning* i detta inledande stycke kan tolkas på två sätt: å ena sidan med avseende på den process där flera huvudsatser radas efter varandra, å andra sidan som en produkt och en konstruktion som utgörs av två radade huvudsatser (jfr Lindqvist 2002:16f för en motsvarande diskussion om begreppet *översättning*). Denna dubbla innebörd har inte uppmärksammats i tidigare beskrivningar av

- (2:1) Att kämpa för rättvisa var en stor sak under 1900-talet, hjälteidealet handlade om att vara modig och stark.

I forskningssammanhang nämns satsradning för första gången i en enkätundersökning av Grünbaum (1976) om svensklärares attityder till språkriktighet i elevtext. Sammanställningen av enkätsvaren visar att lärarna vid denna tidpunkt uppfattade satsradning som en av de mest besvärliga språkriktighetsfrågorna i elevers skrivande. Fenomenet finns emellertid beskrivet som språkriktighetsproblem långt tidigare, t.ex. i Isaacssons (1925:64) *Stilistik för skolbruk*, och konstruktionen har genom åren fortsatt att vara lågt skattad av skolans svensklärare. Det framgår exempelvis i Östlund-Stjärnegårdhs (2002:133) undersökning av svensklärares bedömning av nationella prov på gymnasiet, där förekomsten av satsradning är en av flera faktorer som har negativ påverkan på betyget, och även så i en upprepad och 40 år yngre variant av Grünbaums enkätundersökning (Karlsson & Lind Palicki 2017).

Ett problem som brukar anföras med satsradning är att konstruktionen på olika sätt kan störa eller vilseleda läsningen. Oftast beskrivs problemet som att satsradning inte motsvarar de förväntningar som många läsare har på den fortsatta framställningen vid slutet av en huvudsats. *Språkriktighetsboken* (2005:333) menar att ett kommatecken i vissa fall inte är en tillräckligt tydlig signal för att två huvudsatser utgör självständiga enheter, vilket exempelvis punkt, semikolon och tankstreck antas vara i olika grad. (Se även Melin 2001 för en liknande diskussion om skiljeteckens varierande styrka.) I andra fall kan problemet vara att kommatecknet, till skillnad från konjunktioner och subjunktioner, inte tydliggör på vilket sätt satserna är relaterade innehållsligt. På liknande vis beskriver Strömquist (2018:137) problemet som att satsradning skapar svårigheter för läsaren att tolka vad som hör ihop och inte hör ihop i texten, men också att själva avvikelserna från konventionen att markera huvudsatsgränser med stort skiljetecken kan innebära att läsningen störs.²

Samtidigt som satsradning uppfattas som ett språkriktighetsproblem i skolans skrivundervisning är normen mer otydlig i andra sammanhang. I svenskan förekommer satsradning i varierande utsträckning i olika typer av bruks- och sakprosatexter, och

satsradning, och därför gör jag inte någon aktiv skillnad mellan de båda aspekterna av begreppet i forskningsgenomgången. De olika innebörderna av satsradning har inte heller omedelbar relevans för undersökningen i denna avhandling.

² Det är inte belagt i forskning huruvida och i så fall på vilket sätt satsradning faktiskt innebär ett problem för läsningen. I Melin 2007 refereras dock ett par studentuppsatser som med experimentella, psykologiska metoder har undersökt hur läsning påverkas av olika språkriktighetsproblem, däribland satsradning. I en av de refererade undersökningarna, Malmstedt 2006, visar sig satsradning på ett signifikant sätt inverka på såväl läshastigheten som informanternas uppfattning av texten, så till vida att satsradningar tycks göra texten långsammare att läsa och försvåra möjligheten för läsaren att ta till sig dess innehåll. Dessa resultat problematiseras emellertid i en annan av de studier som Melin (2007) refererar, nämligen Weinreich 2006, där informanternas upplevelser inte skiljer sig nämnvärt vid läsningen av texter med mycket respektive lite satsradning.

konstruktionen antas ibland vara på frammarsch i ytterligare typer, som ett led i en intimisering av det offentliga skriftspråket (Josephson 2009; se även Skärlund 2018). Särskilt vanlig är konstruktionen i skönlitterär text, där den kan betraktas som ett fall av den retoriska stilmarkören *asyndes*, och ofta tillskrivs den en tempohöjande funktion (Lagerholm 2008:79f). Den svenska språkvårdslitteraturen betraktar inte heller bruket av satsradning som alltigenom felaktigt, utan snarare som mer eller mindre lyckosamt i olika sammanhang. I *Språkriktighetsboken* (2005:334), som i första hand diskuterar icke-skönlitterärt språk, framhålls exempelvis att satsradning vid vissa tillfällen kan vara ett effektivt stilmedel, bl.a. på grundval av vilken texttyp den uppträder i och av vilken betydelse den förmedlar. Faktum är att begreppet satsradning i dag tycks ha tappat en del av sina negativa konnotationer. Det framgår av att satsradning i såväl *Svenska Akademiens grammatik* (SAG) (1999, 1:223, 4:888) som *Svenska skrivregler* (2017:201) används som en i första hand neutral, icke-värderande benämning för en förening av huvudsatser utan konjunktion.³

I grammatiska beskrivningar brukar den typ av satslänkning som satsradning innebär behandlas som ett fall av *juxtaposition* (t.ex. Haspelmath 2007:7 och Bosque & Demonte 1999:3545f), *asyndetisk samordning* (t.ex. Longacre 2007:376 och Lang 1984:80) samt, i vissa engelskspråkiga framställningar, *adjoined clauses* (Lehmann 1988:189 och Kress 1994:28). Benämningarna avser i samtliga fall en sidoställning av syntaktiskt likvärdiga led, vilka inte skils med konjunktion. Inget av begreppen har normativ laddning, och den typ av länkning de beskriver förekommer enligt Haspelmath (2007:7) i en stor del av världens språk. Som språkriktighetsfråga beträffat förefaller däremot satsradning ha rönt betydligt mer uppmärksamhet på svenska än vad det har gjort i de flesta andra språk. Engelskan utgör i det avseendet närmast också ett undantag, på så sätt att konstruktionen, liksom på svenska, finns beskriven i språkvårdslitteraturen och har flera etablerade, normativt laddade benämningar: *comma splice*, som avser två huvudsatser som skils med kommatecken, och *fused* eller *run-on sentences*, som avser fall där huvudsatsgränsen inte markerats med skiljetecken (se Huddleston & Pullum 2002:1742 och Peters 2004:116).

Inte heller i de språk som ligger svenskan närmast förefaller satsradning utgöra ett särskilt uppmärksammat språkriktighetsproblem. Till exempel behandlar varken den norska referensgrammatiken (Faarlund et al. 1997) eller den danska (Hansen & Heltoft 2011) fenomenet satsradning, i kontrast till sin svenska motsvarighet, som tar upp det vid mer än ett tillfälle (se SAG 1999, 1:223, 4:837, 4:888). Inte heller nämner de stora, normativa norska och danska skrivhandböckerna fenomenet, trots att de i övrigt ägnar förhållandevis stort utrymme åt att reglera bruket av skiljetecken i allmänhet och kommatering i synnerhet (se Gundersen 1996 för norska och Galberg Jacobsen & Jørgensen 2013 för danska). Att konstruktionen dock kan utgöra ett språkriktighetsproblem på

³ I sammanhanget kan det också påpekas att 'satsradning' inte är upptaget som uppslagsord i någon av Svenska Akademiens uppslagsverk, *Svenska Akademiens ordbok* (1965), *Svensk ordbok* (2009) och *Svenska Akademiens ordlista* (2015). Det stärker bilden av begreppet satsradning som en teknisk term i första hand knuten till olika sammanhang där arbete med texter bedrivs.

norska framgår av att Vinje (2002:358) diskuterar den under rubriken ”komma i stedet för punktum”. Att satsradning inte verkar ha en motsvarande etablerad term antyder däremot att det inte hör till de mer uppmärksammade språkriktighetsfrågorna. Vidare lyfter både tyska och franska språkbeskrivningar fram möjligheten att separera huvudsatser med bara kommatecken, men konstruktionen behandlas inte som problematisk varken i de deskriptiva verken eller de normativa verken (för tyska, se Duden 4 2015:1080 respektive Duden 9 2016:522; för franska, se Riegel et al. 2009:872f respektive Grevisse & Goosse 2005:157, 365f).⁴ En möjlig förklaring till att normerande beskrivningar på dessa språk inte nämner satsradning är att konstruktionen helt enkelt inte förekommer i samma utsträckning i bruksprosatexter som den gör i svenskan och engelskan. Det är nämligen sällan som denna typ av verk beskriver språkriktighetsproblem som i första hand är utmärkande för texter i t.ex. utbildningssystemet.

I flera svenska och engelska verk formuleras rekommendationerna för användningen av satsradning med avseende på vilken innehållslig relation som de ingående satserna uttrycker. En av de första att presentera en någorlunda utförlig beskrivning av satsradning på svenska är Åkermalm (1966), som avhandlar konstruktionen under rubriken *Ett par anmärkningsvärda meningstyper*. Åkermalm konstaterar att kommatecken kan användas för att markera sambandet mellan huvudsatser, när ”den senare satsen innehåller en mer eller mindre väntad förklaring, motivering, precisering el. dyl.” (Åkermalm 1966:157). Åkermalm illustrerar resonemanget bl.a. med följande exempel.

- (2:2) Avsikten är i båda fallen halvt reportagemässig, man vill komma åt uttrycksmedlen i de och de kretsarna.

Senare har beskrivningar snarlika den i Åkermalm 1966 förekommit i en rad svenska språkbeskrivningar och skrivhandböcker, när syftet varit att visa i vilka fall satsradning kan vara förenligt med ett formellt skriftspråk (t.ex. Jarrick & Josephson 1988:82, *Språkriktighetsboken* 2005:333, Lagerholm 2016:158, *Svenska skrivregler* 2017:201 och Strömquist 2019:60). I dessa verk nämns, utöver vad som tas upp i Åkermalm, att den senare satsen kan utgöra en vidareutveckling, en bakgrundsupplysning eller en orsak (*Språkriktighetsboken* 2005:333) samt en modifiering (*Svenska skrivregler* 2017:201). Även i den engelskspråkiga litteraturen beskrivs ett normenligt bruk av satsradning oftast utifrån vilka betydelse konstruktionen förmedlar, och i princip lyfts i stort sett samma typ av innehållsliga samband fram som i de svenska beskrivningarna (se Brosnahan 1975, Lamb 1977 och Huddleston & Pullum 2002:1741f). I såväl svenska som engelska beskrivningar betonas därtill de ingående satsernas längd och graden av samhörighet respektive självständighet mellan satserna som kriterium för när satsradning fungerar bättre eller sämre: om satserna är korta, är nära innehållsligt knutna till varandra och framstår som relativt osjälvständiga tenderar konstruktionen att fungera

⁴ Satsradning finns däremot beskrivet som ett språkriktighetsproblem på brasiliansk portugisiska, där det går under benämningen *frases siamesas* (se Pressanto & Dall Agnol 2007).

bättre (se Åkermalm 1966:157, Brosnahan 1975:185 och *Språkriktighetsboken* 2005:334). Vad som kännetecknar en nära innehållslig anknytning och vad graden av självständighet mellan satser innebär diskuteras emellertid inte närmare.

Sammanfattningsvis är satsradning ett begrepp och en konstruktion som i första hand förefaller föra tankarna till frågor om språkriktighet. Som konstruktion och som princip för att länka satser förekommer satsradning i flera språk, men som språkriktighetsfråga framstår den som ett i första hand svenskt och engelskt fenomen. Även i dessa språk varierar synen på satsradning, i det avseendet att konstruktionen i vissa fall kan utgöra ett accepterat uttrycksätt med en särskild stilistisk effekt men i andra fall ett språkriktighetsproblem med negativt signalvärde. Enligt språkvårdslitteraturens beskrivningar förefaller satsradning över lag fungera bättre när de ingående huvudsatserna står i någon form av nära relation till varandra, så att den andra satsen utgör en väntad fortsättning på den första.

I denna avhandling fokuseras bruket av satsradning i den svenska gymnasieskolan, och ansatsen är deskriptiv snarare än normativ. Det innebär att jag betraktar satsradning som ett potentiellt språkriktighetsproblem i sitt sammanhang, men mitt syfte är inte att värdera dess funktion utan att beskriva den som konstruktion och söka förklaringar till vad som motiverar att den används.

2.2 Näslund 1981

Trots att beskrivningar av satsradning länge har förekommit i språkvårdslitteraturen, är fenomenet tämligen sparsamt beforskat i språkvetenskapen, såväl i Sverige som internationellt. Den största och även mest ingående undersökningen av satsradning är Harry Näslunds (1981) artikel *Satsradningar i svenskt elevspråk*. Mig veterligen är det den enda vetenskapliga undersökning av större omfattning, före denna avhandling, som primärt fokuserar på satsradning.

Med en för tiden typisk språksociologisk ingång och kvantitativ metod kartlägger Näslund förekomsten av satsradningar i texter skrivna av 108 högstadie- och gymnasieelever. I de totalt 216 texterna identifierar Näslund 619 satsradningar, vilka han analyserar i förhållande till en rad olika faktorer: å ena sidan till vad som kan beskrivas som utomtextuella faktorer rörande elevernas ålder, kön, socialgrupp och betyg, å andra sidan till vad som snarare är att betrakta som inomtextuella faktorer, dvs. faktorer knutna till texternas innehåll och språkliga utformning. De inomtextuella faktorerna rör förekomsten av satsradning i olika texttyper, de radade satsernas innehållsliga samband samt lexikala sambandsmarkörer i satsradningarna.

Näslund (1981:17f) konstaterar att variationen är stor i elevernas användning av satsradning, men han urskiljer likväl ett antal mer eller mindre tydliga mönster. Beträffande de utomtextuella faktorerna är tendensen att satsradningar i viss mån kan kopplas till kön och socialgrupp men framför allt till betyg och ålder. Pojkar visar sig använda

satsradning i något större utsträckning än flickor, och förekomsten är något större hos elever i det som vid den tiden benämndes socialgrupp 3. Vidare tycks satsradning avspegla sig i betygen, i det avseendet att texter med många satsradningar fått lägre betyg av lärarna. Ålderns inverkan på elevernas bruk yttrar sig enligt Näslund på två sätt: dels sker en generell minskning av mängden satsradning i elevernas texter mellan högstadiet och gymnasiet, dels sker under samma period en ökning av andelen satsradningar där eleverna har separerat huvudsatserna med kommatecken istället för med ingenting alls. Utifrån dessa iakttagelser knyter Näslund förekomsten av satsradning till graden av språklig mognad hos eleven, där stigande ålder och mer undervisning antas medföra en ökad förståelse för satsgränser och en förståelse för att grafisk meningsindelning i skrift bör utgå från gränserna mellan syntaktiskt självständiga enheter.

Ännu tydligare mönster iakttar Näslund i analysen av inomtextuella faktorer. För det första förefaller ämnet för texten ha en stark inverkan på förekomsten av satsradning i elevernas texter, på så sätt att satsradning genomgående förekommer oftare i berättande än argumenterande texter. Detta förklarar Näslund med att ämnet för de berättande texterna ”inbjuder till ett språk som ligger ganska nära det vardagliga och omedelbara talspråket” (1981:3) och att meningsbyggnaden i sådant språk tenderar att skilja sig från den i skriftspråket. För det andra noterar Näslund att satsradningarna ger uttryck för ett flertal typer av innehållsliga samband och att dessa samband ofta är lexikalt signalerade. I analyserna av innehållsliga och lexikala samband utgår Näslund från Holm & Larssons (1980) modell för satskonnektion och beskrivning av sammanhangsmarkörer, men metodologiskt redogör han endast med något mått av detalj för analysen av innehållsliga samband. Till de sexton konnektionstyper som Holm & Larsson (1980) beskriver, t.ex. *villkor*, *orsak*, och *fråga-svar*, urskiljer Näslund ytterligare tre sambandstyper: *utropstecken saknas*, *frågetecken saknas* och *kolon saknas* (Näslund 1981:8). Som benämningarna antyder grundar sig de senare sambandstyperna snarare på en förväntad förekomst av olika skiljetecken än på faktiska innehållsliga samband. Näslund identifierar även en grupp satsradningar där satserna inte har något tydligt innehållsligt samband.

Av de totalt nitton konnektionstyperna identifierar Näslund sjutton stycken i elevernas satsradningar. Det vanligaste sambandet, med nästan en tredjedel av förekomsterna, är *komplettering* (2:3), följt av sambanden *orsak* (2:4), *förklaring* (2:5), *slutsats* (2:6), *tid* (2:7) och *kontrast* (2:8). Se följande exempel, med vilka Näslund (1981:8f) illustrerar sambanden i satsradningar. Dessa sex sambandstyper motsvarar enligt Näslunds analyser betydelsen hos 80 % av högstadie- och gymnasieelevernas satsradningar.

(2:3) Det där ska jag tala om för min pappa, han är gårdskarlar.

(2:4) Jag har inte haft sådana besvär, det beror nog på att vi har en såpass bra ekonomi.

- (2:5) Peter kände en klump i halsen, han hade ju sett Mikael bara rusa ut i gatan och...
- (2:6) Pelle, du kommer visst jämt försent nu får du ta och skärpa dig
- (2:7) ...först åt han frukost kl 8.00 sedan gick han ut för att åka skidor till kl 12.00...
- (2:8) Han gör ingenting i skolan han bara drömmer och fantiserar.

Näslund diskuterar inte vad resultatet säger om elevers användning av satsradning i ett större sammanhang utöver att just dessa samband är vanligare än andra eller att konstruktionen kan uttrycka flera olika samband. Inte heller diskuterar han på vilka sätt de olika sambanden skiljer sig eller hur de kopplas till satsradningar i olika texttyper. Däremot påpekar Näslund (1981:18), närmast i förbigående, att sambanden generellt är lätta att tolka och att det i många satsradningar ligger nära till hands att omformulera den andra huvudsatsen till relativ bisats.

Vidare noterar Näslund (1981:13f) att cirka 45 % av alla satsradningar i materialet innehåller någon lexikal markör som bidrar till att synliggöra satsernas samband. De identifierade sambandsmarkörerna är av vitt skilda slag och utgörs främst av olika typer av adverb och pronomen men i vissa fall även av interjektioner, substantiv och hela fraser. Oftast visar sig lexikala markörer förekomma i satsradningar som uttrycker *tid* som i (2:7), *förklaring* som i (2:5) och *komplettering* som i (2:3). I satsradningar som uttrycker *komplettering* är det enligt Näslund vanligt att den andra satsen innehåller ett personligt pronomen som ”ersätter ett substantiv i den första” (Näslund 1981:14); jfr *han* i exempel (2:3). Det ska påpekas att Näslund även relaterar förekomsten av lexikala markörer och konnektionstyper i satsradning till utomtextuella faktorer som elevernas kön, socialgrupp och betyg, men det ger inte i något fall upphov till tydliga mönster om elevernas bruk.

Utifrån de samlade iakttagelserna av utom- och inomtextuella faktorer kopplar Näslund (1981:17–19) elevernas användning av satsradning till olika grader av skriftspråkskompetens. Närmare bestämt menar han att satsradning i elevernas texter förefaller knutet till en språklig omognad, som i fallet satsradning yttrar sig i en enklare satsstruktur och en bristande kunskap om konventioner för meningsindelning. Det faktum att sambanden i satsradningarna enligt Näslund generellt är tydliga, samt att vissa samband är vanligare än andra, tar han som intäkt för att elevernas användning av konstruktionen oftare är innehållsligt motiverad än resultatet av en slump. Enligt Näslund kan därför ett mer omfattande bruk av satsradning bero på att eleverna uppfattat sambandet mellan två satser som för starkt för att markera gränsen med punkt, samtidigt som de kan ha saknat något sambandsord eller satsmönster för att uttrycka sambandet på något annat sätt. Dessutom resonerar han om huruvida radandet av satser i elevernas texter kan kopplas till en princip för meningsindelning som är influerad av talspråket, där det antas vara möjligt att markera gränser och samband mellan satser

prosodiskt. Resonemanget grundar Näslund på iakttagelserna att satsradning är vanligast i berättande texter samt hos yngre elever och dem med lägre betyg: för det första avviker meningsindelningen i elevernas berättande texter mer från skriftspråkskonventionen än vad den gör i argumenterande texter; för det andra torde yngre och språkligt svagare elever i högre grad använda talspråkliga principer för meningsbyggnad när de skriver. Likaså torde dessa elevers kännedom om kodifierade normer för meningsindelning vara mer begränsad.

Sammanfattningsvis gör Näslund en rad intressanta iakttagelser om högstadie- och gymnasieelevers användning av satsradning, och flera av dem framstår som högst relevanta för att belysa orsaker till vad som motiverar elevernas användning av konstruktionen. Av de faktorer som jag beskrivit som utomtextuella framstår ålder och betyg som mer relevanta än kön och socioekonomisk status, samtidigt som samtliga inomtextuella faktorer ger upphov till intressanta resultat. Även om Näslund själv diskuterar ett flertal möjliga orsaker till elevernas bruk av satsradning stannar hans syfte vid att kartlägga hur satsradning uppträder i elevtexterna. I det avseendet får det ses som en tydlig styrka att materialet är omfattande och att ingången i analysen i vissa delar är förutsättningslös.

Om syftet, som i mitt fall, är att blottlägga faktorer som motiverar elevers användning av satsradning uppfattar jag det som nödvändigt att ha en snävare ingång i undersökningen. Utifrån Näslunds iakttagelser förefaller ett större fokus på inomtextuella faktorer i beskrivningen av satsradning ha bäst förutsättningar för att uppfylla syftet, och därtill menar jag att denna typ av iakttagelser behöver sättas in i ett teoretiskt ramverk. För det första menar jag att det är vanskligt att knyta satsradning till elevers språkliga omognad, avsaknad av konnektionsord eller okunskap om meningsindelning om inte samma sak kan iakttas i de delar av elevernas texter som inte utgörs av satsradningar. Satsradningarna utgör en tämligen liten del av meningarna i de elevtexter som Näslund hämtar sitt material från, och de bildar på så sätt ett begränsat underlag för att dra generella slutsatser om elevernas skrivande. För det andra uppfattar jag det som svårt att tolka resultaten om innehållsliga samband och lexikala markörer om inte dessa iakttagelser relateras till djupare diskussioner om vilka funktioner som olika samband och markörer har i texter i allmänhet. I Näslunds undersökning framgår det nämligen inte på vilka sätt de många typerna av innehållsliga samband och markörer skiljer sig åt. Således menar jag att en undersökning som söker orsaker till gymnasieelevers bruk av satsradning bör beakta ytterligare minst två aspekter som inte förekommer i Näslunds artikel: dels bör inte undersökningen begränsas till en analys av elevers satsradningar, utan den bör sätta satsradningarna i relation till hur elever strukturerar sina texter i satser och meningar när de inte satsradar; dels bör undersökningen ta spjörn mot fördjupade teoretiska resonemang om innehållsliga och lexikala samband för att sätta in förekommande mönster i elevers satsradningar i ett större sammanhang.

I nästa avsnitt fortsätter forskningsgenomgången med redogörelser av andra iakttagelser som gjorts av satsradning.

2.3 Andra iakttagelser av satsradning i forskningen

Flera av de rön som Näslund (1981) presenterar och de slutsatser som han drar finner stöd i andra undersökningar som berört satsradning. Det gäller iakttagelserna av vad jag benämnt utomtextuella och inomtextuella faktorer i beskrivningen av satsradningar, och det gäller även Näslunds förslag på vad som kan motivera förekomsten i elevers texter. I följande avsnitt redogör jag för andra mer eller mindre omfattande observationer av satsradning, och jag relaterar dem till Näslunds resultat och slutsatser som presenterades i föregående avsnitt. I avsnitt 2.3.1 presenterar jag iakttagelser gällande utomtextuella faktorer i beskrivningen av satsradning, och i avsnitt 2.3.2 redogör jag på samma sätt för iakttagelser knutna till inomtextuella faktorer.

2.3.1 Utomtextuella faktorer

De utomtextuella faktorer som Näslund (1981) belyser i beskrivningen av satsradning är ålder, betyg, kön och föräldrarnas socioekonomiska status. Utifrån iakttagelser knutna till dessa faktorer kopplar han ett mer omfattande bruk av satsradning till grupper av yngre och språkligt svagare elever. I senare undersökningar är det framför allt faktorerna ålder och betyg som har berörts på motsvarande sätt, och analyserna har i dessa fall gett upphov till flera resultat och slutsatser som ligger väl i linje med dem i Näslund 1981.

Ledin (1998) behandlar satsradning som en del i en studie av meningsbegreppet hos elever i de tidiga skolåren. Ledins tes är att meningsindelningen i det tidiga skrivandet fyller en främst innehållslig funktion, innan barnen successivt förvärvar förståelse för satsgränser och för att meningens gränser i skrift huvudsakligen bör vara syntaktiskt motiverade. I likhet med Näslund observerar Ledin (1998:24f) en minskning i mängden satsradning mellan årskurserna, på så sätt att satsradning är vanligare i lågstadielevens än mellanstadieelevens texter. Likaså iakttar Ledin (1998:25), också i likhet med Näslund (1981), att de äldre eleverna oftare än de yngre markerar gränsen mellan de radade satserna med kommatecken. Detta tar Ledin som ett tecken på att elevernas känsla för satsgränser ökar med åldern. Ledin diskuterar sina resultat i förhållande till Näslunds och föreslår en potentiell utvecklingsgång där elevers bruk av satsradning successivt minskar under skoltiden efterhand som de utvecklar ett mer avancerat skriftspråk.

Ledins och Näslunds slutsatser om ålderns betydelse för satsradning får ytterligare stöd från iakttagelser av gymnasieelevers och högskolestudenters texter. Östlund-Stjärnegårdh (2002:133–136) undersöker satsradning som ett av många språkdrag i godkända respektive underkända elevtexter i gymnasiets andra år, och Lundin (2014:126f) studerar satsradning i lärarstudenters texter som en av flera förekommande avvikelser från skriftspråksnormer. Östlund-Stjärnegårdh (2002:133f) konstaterar att

satsradning i störst utsträckning uppträder i de elevtexter som blivit bedömda som underkända och att merparten av de satsradningar som inte innehåller kommatecken återfinns i underkända texter.⁵ Lundin, å sin sida, visar att satsradning fortfarande förekommer i skrivande på högre utbildningsnivåer, närmare bestämt i en tredjedel av alla de meningar i lärarstudenters texter som innehåller mer än en huvudsats. Särskilt intressant i sammanhanget är att satsgränserna i Lundins material i nästan samtliga fall är markerade med litet skiljetecken (Lundin betraktar även huvudsatser som skils med semikolon som satsradningar). Dessutom tenderar satsradningar i studenternas texter att uppträda i långa meningar med minst 40 ord (Lundin 2014:197), vilket visar att studenterna företrädesvis använder konstruktionen för att länka långa huvudsatser till varandra. Dessa iakttagelser är intressanta i ljuset av Näslunds (1981) och Ledins (1998) tankar om satsradning som knutet till förståelsen för sats- och meningsgränser samt till förmågan att länka satser. I takt med stigande ålder verkar alltså skribenternas medvetenhet om satsgränser bli allt starkare, och i de senare skolåren kan förekomsten i högre grad knytas till lågpresterande elever. Likväl finns satsradning kvar i studenters skrivande på eftergymnasial nivå, trots att dessa uppenbarligen förmår producera långa huvudsatser och i flertalet fall samordna dem på ett normenligt sätt.

Även i andra sammanhang än det svenska skolsystemet har förekomsten av satsradning iakttagits hos grupper av språkligt svagare skribenter. Wengelin (2002:181) framhåller satsradning som ett vanligt förekommande språkdrag i texter skrivna av vuxna informanter med läs- och skrivsvårigheter. Dessutom noterar hon att informanterna sällan markerar gränsen mellan huvudsatserna grafiskt, varken med kommatecken eller med inledande versal i den andra satsen. Mot bakgrund av diskussionerna ovan kan frånvaron av sådan gränsmarkering mellan satserna tolkas som att skribenterna inte vet var satsgränsen går. I Wilcox et al. 2014 jämförs satsradning som ett av många språkriktighetsfel i texter skrivna av elever på amerikansk gymnasienivå (high school) med å ena sidan engelska som förstaspråk (L1) och å andra sidan engelska som andraspråk (L2). Författarna lyfter inte fram resultaten för satsradning i diskussionen, men de redovisade siffrorna visar att förekomsten är avsevärt högre hos L2-eleverna än L1-eleverna (Wilcox et al. 2014:1084). Det är inte självklart på vilket sätt resultaten kan belysa svensktalande elevers bruk av satsradning, men utifrån resonemangen i Näslund 1981 och Ledin 1998 skulle den högre förekomsten hos L2-eleverna kunna bero på att dessa saknar vissa mer avancerade satsmönster eller specifika konnektionsord för att länka satser på andra sätt.

Bilden av satsradning som knuten till språklig omognad och bristande kunskap om sats- och meningsgränser kompliceras dock av iakttagelser gjorda i bruksprosatexter. Flera undersökningar har nämligen visat att satsradning också förekommer hos profes-

⁵ Östlund-Stjärnegårdh (2002:134) noterar också, i likhet med Näslund (1981), att satsradningar oftare förekommer i pojkars texter än i flickors. Enligt hennes mening tyder även det på att satsradning på gymnasiet är mer typiskt för lågpresterande elever, eftersom pojkar generellt presterar sämre än flickor.

sionella, vuxna skribenter, vilka torde ha ett väl utvecklat skriftspråk och en god kännetecken om normer för meningsindelning. Westman (1974:46) undersöker bland mycket annat förekomsten av satsradning i ett material bestående av bruksprosatexter, i form av broschyrer, tidningstexter, läroböcker och debatttexter. Hon finner att så mycket som en dryg tiondel av materialets alla meningar med mer än en huvudsats innehåller satsradning; vid sidan om samordning med *och* och *men* hör satsradning med kommatecken, i vissa texttyper, till de vanligaste sätten att länka huvudsatser i samma mening. I andra sammanhang har även Josephson (2009) och Skärlund (2018) identifierat satsradningar i texter skrivna av professionella skribenter. Att satsradning förekommer hos grupper av vad som i alla avseenden får betraktas som avancerade skribenter förefaller viktigt även för att förstå gymnasieelevers användning: om satsradning även förekommer hos skribenter vilkas skrivande kan sägas representera ett offentligt skriftspråk, finns det enligt min mening anledning att problematisera och ifrågasätta de slutsatser som ser förekomsten av konstruktionen i gymnasieelevers texter som resultatet av en misslyckad meningsindelning som beror på språklig omognad.

För att sammanfatta iakttagelserna av utomtextuella faktorer knuta till satsradning är mönstren tydliga för var konstruktionen typiskt uppträder. Satsradning förekommer i störst utsträckning hos yngre och vad som kan betraktas som språkligt svagare skribenter, och bruket förefaller avta med ålder. Således förefaller åldern och eventuellt språkbehärsksningen ha inverkan på användningen, en slutsats som stärks av att de radade satserna allt mer regelmässigt separeras med kommatecken med stigande ålder hos skribenterna. Dessa slutsatser föranleder flera av de refererade undersökningarna att koppla förekomsten av satsradning till en outvecklad satsstruktur hos skribenterna och en bristande förståelse för sats- och meningsgränser. Även om denna koppling framstår som relevant för att förstå elevers användning av satsradning finns det skäl att ifrågasätta den, i alla fall som hela sanningen. Satsradning har nämligen också visat sig förekomma i en inte obetydlig omfattning hos vuxna, professionella skribenter, vilka knappast torde sakna förståelse för sats- och meningsgränser.

2.3.2 Inomtextuella faktorer

De inomtextuella faktorer som Näslund (1981) analyserar i elevers satsradningar handlar å ena sidan om förekomsten i olika texttyper, å andra sidan om de innehållsliga och lexikala samband som är knutna till de ingående satserna. Utifrån resultaten konstaterar Näslund att satsradningar i elevers texter ofta är lätta att tolka och inte tycks uppträda slumpmässigt; snarare framstår konstruktionen som innehållsligt motiverad. Närmare bestämt använder eleverna satsradning i större omfattning i berättande än argumenterande text och för att uttrycka ett företrädesvis begränsat antal innehållsliga samband. Många gånger är dessa samband dessutom lexikalt signalerade. Denna typ av innehållsliga faktorer i satsradning har också berörts i andra studier, om än i mindre

omfattning än de utomtextuella faktorerna. Iakttagelserna ger emellertid stöd för Näslunds resultat och slutsatser.

Ett särskilt starkt stöd går det att finna för slutsatsen att texttypen inverkar på bruket av satsradning. Precis som Näslund iakttar såväl Ledin (1998:24f) som Östlund-Stjärnegårdh (2002:136) i sina respektive material en generellt sett högre andel satsradning i berättande texter än i utredande och argumenterande texter. Ledin iakttar förekomsten i texter skrivna av elever på låg- och mellanstadiet och Östlund-Stjärnegårdh i texter skrivna av gymnasieelever. Tillsammans med Näslunds (1981) analyser av satsradning i högstadie- och gymnasieelevers texter visar alltså de samlade resultaten att satsradning uppträder i såväl berättande som icke-berättande texter, men under hela skoltiden är omfattningen generellt sett större i elevernas berättande texter.⁶

Liknande tendenser gällande texttypens betydelse observerar Westman (1974:46) i sitt bruksprosamaterial, dvs. i texter skrivna av vuxna och i många fall professionella skribenter. Här gäller inte skillnaderna förekomsten av satsradning i berättande och argumenterande text, utan det rör sig snarare om skillnader mellan vad som kan beskrivas som mer eller mindre formella bruksprosatexter. Westman visar att satsradning är vanligare i de mer informella tidnings- och debattexterna och mindre vanligt i de mer formella broschyr- och lärobokstexterna. I sammanhanget bör det även nämnas att Josephson (2009) diskuterar satsradningar i förhållande till olika texttyper i en mindre, populärvetenskaplig undersökning. Josephson jämför förekomsten av satsradning i mer formella texter, däribland offentliga utredningar och nyhetstext, med mer personliga texter, bl.a. skönlitteratur och sportjournalistik, och han knyter en högre andel satsradning till i vilken utsträckning skribenten syns i texten: texter som förmedlar känslor och åsikter tenderar enligt Josephson att ha fler talspråkliga drag, varav satsradning skrivs fram som ett. Även Näslund (1981:17), Ledin (1998:14) och Westman (1974:49) kopplar den högre förekomsten av satsradning i berättande och informella texttyper till att dessa ligger närmare talspråket, där samband mellan satser antas kunna signaleras prosodiskt istället för lexikalt (se nästa avsnitt).

Vid sidan om Näslund (1981) är det få undersökningar som analyserat innehållsliga och lexikala samband i satsradning. I min genomgång av forskningsfältet har jag vid sidan om Näslund och språkvårdens beskrivningar endast funnit tre studier som på något vis fokuserar på innehållsliga aspekter i satsradningar: Pressanto & Dall Agnol (2007) för brasiliansk portugisiska, Lamb (1977) för engelska och Ledin (1998) för svenska. Alla tre undersökningar berör satsradning i texter inom utbildningssystemet, och de får i samtliga fall betraktas som begränsade, i Ledins (1998) fall åtminstone i de delar som specifikt berör samband i satsradning.

I Pressanto & Dall Agnols (2007) artikel förs en kvalitativ diskussion om satsradningar utifrån ett textmaterial producerat av brasilianska högskolestudenter. Artikeln

⁶ Det ska påpekas att andelen satsradning i mellanstadielvers texter i Ledins undersökning faktiskt är knappt högre i utredande än berättande text. Det rör sig emellertid om en så pass liten skillnad att det inte påverkar den större bilden av texttypens betydelse i elevers skrivande.

har ett tydligt didaktiskt syfte att diskutera hur lärare kan väcka studenters medvetenhet om vad satsradning är, för att på så sätt komma till rätta med studenternas bruk av konstruktionen. I artikeln presenteras inga direkta mönster för hur satsradning yttrar sig i materialet, utan istället diskuteras olika omformuleringar av enskilda exempel, t.ex. så att innehållet i de radade satserna kommer att länkas via konjunktioner och subjunktioner eller separeras med olika skiljetecken. Även här framhålls satsradning som en typ av talspråkligt motiverad, och i skriftspråket felaktig, meningsindelning, som antas vara motiverad av både syntaktiska och innehållsliga faktorer. Närmare bestämt menar författarna att studenternas användning av satsradning beror på en spänning mellan syntaktiska och innehållsliga faktorer i skrivandet: de syntaktiska skälen för att separera huvudsatser i olika meningar, t.ex. det att satserna varken har något gemensamt satsled eller skils av konjunktion, konkurrerar ofta med innehållsliga skäl att låta satserna ingå i samma mening, nämligen att satserna är innehållsligt relaterade via en överordnad tanke (Pressanto & Dall Agnol 2007:466f). En viktig didaktisk slutsats som författarna lyfter fram är att lärare i skrivundervisningen bör ta upp och åskådliggöra innehållsliga samband mellan satser och hur dessa kan realiseras textuellt med hjälp av konnektorer. Därmed verkar Pressanto & Dall Agnol till stor del betrakta förekomsten av satsradning i studenters texter som en i första hand lexikal och innehållslig fråga, knuten till skribentens bristande förmåga att länka satser till varandra.

Innehållsliga och lexikala samband i satsradning står även i fokus i Lambs (1977) artikel, som också den är i första hand didaktiskt inriktad. Lamb driver tesen att även så kallat felaktigt språk styrs av regler, och mot bakgrund av det identifierar hon ett antal mönster för satsradning i amerikanska collegestudenters texter. Lamb redogör dock inte för sitt material i detalj, vare sig för omfattningen eller för vilken typ av texter det rör sig om. De mönster som observeras rör främst olika innehållsliga kopplingar i satsradning, t.ex. att den första satsen presenterar ett påstående som den andra drar slutsatser från. Därtill diskuteras vissa lexikala förhållanden, som att den senare satsen ofta inleds med en textbindande adverb- eller prepositionsfras (t.ex. *therefore* och *in addition*). Ett av de fyra samband som Lamb diskuterar tycks ligga nära de konnektionstyper som Näslund (1981) lyfter fram som vanliga i satsradningar i sin undersökning. Det gäller satsradningar som den i (2:9), som i Lambs (1977:7f) beskrivning innebär att den andra satsen utvecklar eller förklarar något led i den föregående.

- (2:9) The plan worked to a certain extent, William's plan was successful but Clotel's was not.

Det innehållsliga sambandet i satsradningen ovan torde på ett ungefär motsvara de konnektionstyper som Näslund (1981) benämner *komplettering* och *förklaring*, vilka exemplifierades i (2:3) och (2:5) i avsnitt 2.2. Flera andra innehållsliga samband som Lamb (1977:7f) diskuterar i studenters satsradningar har motsvarigheter i de konnektionstyper som Näslund framhåller som frekventa i sin undersökning. För det första gäller det satsradningar där ett negerat påstående följs av ett icke-negerat, se (2:10),

vilket bör motsvara konnektionstypen *kontrast* hos Näslund. För det andra gäller det när de radade satserna utgör separata steg i ett händelseförlopp, se (2:11), vilket bör motsvara Näslunds konnektionstyp *tid*. För det tredje gäller det satsradningar där den senare satsen vilar på ett tyst *therefore* 'därför', se (2:12), vilket ligger nära betydelsen hos Näslunds konnektionstyp *slutsats* (se avsnitt 2.2).

(2:10) That isn't liberation, it's bondage.

(2:11) John went home, he ate supper and watched T.V.

(2:12) The world cannot support this type of growth, decisions will have to be made.

Precis som Näslund konstaterar Lamb (1977:9f) att satsradningar i studenternas texter inte verkar uppträda slumpvis, eftersom sambanden generellt är tydliga och inte sällan signaleras med textbindande adverb. Därför drar Lamb slutsatsen att studenternas bruk av satsradning snarast bör kunna knytas till syntaktiska eller grafiska omständigheter, dvs. att studenterna saknar syntaktiska mönster för att underordna satser i förhållande till varandra eller att de inte förmår markera meningsgränser på ett adekvat sätt.

Även Ledin (1998:24f) analyserar innehållsliga samband i satsradning, i sin undersökning av låg- och mellanstadieelevers texter. Ledin laborerar med fyra övergripande sambandstyper, vilka utgår från Martins (1992) konnektionsmodell. Dessa är *additiv*, *kausal*, *komparativ* och *temporal* konnektion. I artikeln ges inga exempel på hur konnektionstyperna yttrar sig i elevernas satsradningar, utan de exemplifieras endast som de uttrycks med konnektiver, dvs. konjunktioner, subjunktioner och olika slags adverb. Ledin jämför sina resultat med dem i Näslund 1981 och konstaterar att de vanligaste samband han iakttagit i elevernas satsradningar – *komparativ* och *kausal* konnektion – motsvarar de vanligaste sambanden i Näslunds studie, nämligen *komplettering* respektive *orsak* (se exempel (2:3) och (2:4) i avsnitt 2.2). Även om indelningen och beskrivningen av sambandstyper skiljer sig visar iakttagelserna i Ledin 1998, tillsammans med dem i Näslund 1981 och Lamb 1977, att vissa typer av samband tycks återkomma i såväl yngre som äldre elevers satsradningar, och såväl i svenska som engelska texter.

Vidare relaterar Ledin de samband som satsradningarna uttrycker till vilka texttyper exemplen uppträder i. I det Ledin benämner berättande-dialogisk text visar sig elevernas satsradningar framför allt uttrycka *kausal* och *temporal* konnektion, medan satsradning i utredande text företrädesvis uttrycker *komparativ* och *kausal* konnektion. Därmed visar Ledin (1998) att texttypen inte bara tycks ha betydelse för mängden satsradning i elevers skrivande utan även för typen av satsradning. I min mening blir emellertid resultaten något svårtolkade på grund av den grova kategorisering av konnektionstyper som Ledin utgår från. Den kausala konnektionstypen, som är vanlig i båda texttyper, innefattar t.ex. ett antal förhållandevis disparata undergrupper, vilka enligt SAG:s (Teleman et al. 1999) terminologi skulle beskrivas som bl.a. konditionala, konklusiva, explanativa och koncessiva samband (se Ledin 1998:16).

Sammanfattningsvis finns det flera beröringspunkter mellan de förhållandevis få studier som undersökt inomtextuella faktorer knutna till bruket av satsradning. För det första förekommer satsradning både i berättande och argumenterande elevtexter liksom i såväl formella som informella bruksprosatexter, men bruket har visat sig vara mer omfattande i berättande och informell text. För det andra noterar flera av de refererade studierna att satserna i satsradningar tenderar att vara tätt knutna till varandra, i det avseendet att det innehållsliga sambandet i regel är lätt att iaktta. Vissa samband framstår som mer framträdande än andra, exempelvis när den andra satsen kompletterar eller förklarar den första satsen, men beroende på vilken kategorisering som analysen utgår från har satsradningarna visat sig uttrycka en rad olika samband. Mot bakgrund av dessa iakttagelser föreslås i flera studier att satsradning i elevers texter beror på att eleverna saknar vissa konnektionsord för att länka satser, att de saknar kunskap om satsgränser eller att de inte förstår de olika skiljetecknens funktion som gränsmarkörer.

2.4 Satsradningens koppling till talspråk

Forskningsgenomgången har visat att satsradning i flera studier framställts som ett slags talspråkskonstruktion i skrift. Denna beskrivning utgår från iakttagelser av olika slag och grundar sig på analyser av såväl utomtextuella som inomtextuella faktorer. Bland annat har man observerat att förekomsten av satsradning är mer utmärkande för yngre och svagare skribenters skrivande, att bruket är mer utbrett i berättande och informella texter och att det i många fall tydligt framgår på vilket sätt de radade satserna hänger samman innehållsligt. Därför knyter bl.a. Näslund (1981) och Josephson (2009) den högre förekomsten av satsradning i berättande och informell text till att ämnet i dessa texter inbjuder till att använda flera talspråkliga drag, och Näslund (1981) och Ledin (1998) resonerar om att oerfarna skribenter i högre grad tycks använda talspråket som en resurs i skrivandet och som utgångspunkt för sin meningsindelning.

Satsradningens koppling till talspråket utgår alltså från antaganden om hur talspråk typiskt är strukturerat och på vilka sätt den strukturen kan influera skriftspråket. Närmare bestämt grundar sig kopplingen på antaganden om vissa prosodiska och syntaktiska mönster i talspråket. Prosodiskt har satsradning kopplats till en förmodad möjlighet att i talet markera sammanhang och gränser mellan satser med hjälp av intonation istället för med sambandsord. Utifrån det har satsradning betraktats som en talspråkskonstruktion, eftersom satserna ofta framstår som nära knutna till varandra trots att de inte skils med konjunktion. Syntaktiskt antas talspråket i vissa avseenden vara mindre komplext än skriftspråket och i högre grad präglat av en mindre utbyggd syntax. I det avseendet har satsradning beskrivits som resultatet av en talspråklig överanvändning av enkla huvudsatser på bekostnad av syntaktisk underordning. Trots att flera studier har knutit förslagen på vad som föranleder bruket av satsradning till en talspråklig påverkan utgår denna typ av slutsatser sällan från systematiska jämförelser,

och som regel vilar de inte på explicit empirisk grund. För att det ska vara möjligt att diskutera talspråklig påverkan som en möjlig orsak till satsradning i gymnasieelevers texter menar jag därför att det är nödvändigt att närmare granska vad som motiverar denna typ av antaganden.

Utifrån antaganden om hur prosodiska enheter länkas i tal har alltså satsradning framhållits som en talspråklig princip för att markera innehållsliga samband mellan satser utan att använda konjunktion. Att talspråket utnyttjar prosodi för att signalera såväl samband som gränser mellan satser är tämligen väl belagt i forskningen, och det har iakttagits i en rad språk. Exempelvis har Bruce (1982) gjort denna iakttagelse i svenskt talspråk (se även Hansson 2003), och Gohl (2000), Barth-Weingarten (2003) samt Degand & Simon (2009) har gjort liknande iakttagelser i engelskt, tyskt respektive franskt talspråk. Även om skillnader föreligger anförs i samtliga fall stigande intonation som en markör för att det aktuella yttrandet fortsätter och fallande intonation som en markör för yttrandets slut. Således finns visst fog för antaganden om att huvudsatser i tal kan länkas via stigande intonation vid den första satsens slut och markeras som delar av samma yttrande med fallande intonation vid den andra satsens slut. Enligt Westman (1974) kan detta prosodiska mönster läsas in i samtliga satsradningar i hennes bruksprosamaterial, dvs. med ”fortsättningston ända fram till den grafiska meningens slut” (1974:49). Iakttagelsen ligger i sin tur till grund för Westmans slutsats att den meningsindelning som satsradning innebär verkar kunna motiveras när det föreligger ett nära innehållsligt samband mellan satserna.

Den grafiska meningsindelningens koppling till stigande och fallande intonationsmönster har undersökts explicit i bl.a. Danielewicz & Chafe 1985. Där jämförs amerikanska collegestudenters principer för att markera satsgränser i tal och skrift – i talet i form av stigande eller fallande intonation och i skriften i form av kommatecken eller punkt. Syftet med studien är att utreda i vilken utsträckning ett ”felaktigt” eller okonventionellt bruk av skiljetecken i skrift kan härledas till talspråkets principer för sambandsmarkering, och satsradningar berörs indirekt i en diskussion om okonventionella användningar av kommatecken. I detta fall iakttar författarna en möjlig koppling till talspråket, i det avseendet att studenterna använder såväl kommatecken mellan satser i skrift som stigande intonation i tal som ett sätt att fortsätta meningen eller yttrandet efter en inledande, orienterande sats (Danielewicz & Chafe 1985:216f). En tydlig skillnad mellan de båda materialtyperna är dock att enskilda intonationsenheter i studenternas talspråk tenderar att omfatta ett förhållandevis stort antal huvudsatser eller andra syntaktiskt självständiga enheter, medan meningarna i studenternas skrivna texter sällan innehåller mer än ett par satser som skils med kommatecken.

Det faktum att gränser mellan prosodiska enheter inte sammanfaller med syntaktiska gränser är givetvis inte tillräckligt för att betrakta det som klarlagt att satsradning i skrift motiveras av särskilda intonationsmönster. Det förefaller inte obefogat att diskutera satsradning som en särskild princip för meningsindelning och satslänkning som poten-

tiellt grundar sig på mönster i skribentens talspråk, men det är inte troligt att en koppling till prosodi ensamt kan förklara förekomsten av satsradning i gymnasieelevers texter.

Vid sidan om prosodiska antaganden har satsradning också knutits till talspråket via antaganden om hur tal och skrift skiljer sig syntaktiskt. Närmare bestämt har satsradning skrivits fram som en talspråklig princip för att förmedla ett språkligt innehåll i form av en överanvändning av enklare, outbyggda syntaktiska strukturer. Även i detta avseende får det anses väl etablerat att det föreligger systematiska skillnader inte bara mellan talat och skrivet språk utan även mellan skrivna texter som präglas av en mer eller mindre talspråklig stil. Bland de många språkdrag som Lagerholm (1999) diskuterar i jämförelsen mellan *mundlighet* och *skriflighet* i skrift rör flera just olika grader av syntaktisk komplexitet. En begränsad bisatsanvändning, en större förekomst av huvudsatser som inleds med *och* liksom fler icke satsformade strukturer är några exempel på språkdrag som enligt Lagerholm (1999:82–87) är kännetecknande drag för muntliga texter.

Det har inte på något systematiskt vis undersökts hur dessa muntliga textdrag samvarierar med förekomsten av satsradning. Däremot är det väl belagt att förekomsten av såväl enklare syntaktiska strukturer som andra muntliga drag är utmärkande för de typer av texter och de grupper av skribenter som i särskilt stor omfattning visat sig använda satsradning. Bland andra visar Westman 1974, Beaman 1984 och Lundmark 2015 att informella och berättande texter typiskt präglas av en parataktisk satsstruktur, dvs. kortare meningar, kortare huvudsatsstrukturer och en större mängd samordning. På samma sätt finns det även starka indikationer på att dessa muntliga och parataktiska språkdrag är mer kännetecknande för grupper av oerfarna och språkligt svagare skribenter. Exempelvis visar Myhill (2008) och Johansson (2009) att meningslängd och graden av syntaktisk komplexitet är två faktorer som på ett generellt plan tenderar att öka i takt med elevers ålder och skrivutveckling.

Indirekt tycks det alltså finnas stöd för att syntaktiskt koppla satsradning till talspråket, eftersom förekomsten av satsradning verkar vara större i texter som i övrigt uppvisar flera muntliga språkdrag. Därmed skulle förekomsten av satsradning eventuellt kunna bero på att den aktuella texten generellt präglas av t.ex. en enklare, parataktisk struktur. I fallet med skolelevers skrivande torde det alltså vara relevant att diskutera satsradning mot bakgrund av skribentens syntaktiska omognad. Vad som inte har undersökts är däremot i vilken omfattning satsradningar faktiskt samvarierar med t.ex. kortare huvudsatsstrukturer och en större mängd samordning i olika texter, och i synnerhet har detta inte undersökts i elevers skrivande. Satsradningens koppling till talspråket må alltså vara tydlig, men den kopplingen kan inte ensam förklara bruket i gymnasieelevers texter. Eftersom de flesta gymnasieelever kan antas behärska fler syntaktiska strukturer än enkla huvudsatser förefaller det mindre sannolikt att satsradning skulle bero på att skribenten inte förmår använda syntaktisk underordning för att länka satser och fraser till varandra.

2.5 Sammanfattning och slutsats

Den bild av satsradning som framträder i tidigare beskrivningar är den av ett skriftspråksfenomen knutet till informell och talspråksnära text samt till oerfarna skribenter. Konstruktionen har i flera sammanhang och på olika sätt betraktats som ett språkriktighetsproblem. Även om satsradning förekommer på fler språk än svenska och engelska, är det främst i dessa språk som den verkar utgöra en tydlig språkriktighetsfråga i brukstexter och som den rönt något större intresse i forskningen.

Genomgången av tidigare studier som intresserat sig för satsradning visar att uppmärksamheten som regel har riktats mot bruket i olika grupper i utbildningssystemet. Därtill behandlas fenomenet satsradning i samtliga fall som något som avviker från konventionen för meningsindelning i offentligt skriftspråk. De refererade undersökningarna gör iakttagelser av såväl utomtextuella som inomtextuella faktorer knutna till bruket av satsradning. Analyser av utomtextuella faktorer har knutit en mer omfattande användning av satsradning till grupper av yngre och språkligt svagare skribenter, men konstruktionen har också visat sig förekomma på högre utbildningsnivåer och hos professionella skribenter. Analyser av inomtextuella faktorer har visat att satsradningar kan uttrycka flera olika innehållsliga samband, att sambanden ofta är lätta tolka samt att vissa sambandstyper framstår som vanligare än andra.

Vidare knyter flera undersökningar förekomsten av satsradning till talspråkliga principer för att strukturera och länka satser. Denna koppling undersöks explicit i en jämförelse av talad och skriven text (Danielewicz & Chafe 1985), och i andra studier görs kopplingen indirekt, när förekomsten visar sig vara störst dels hos oerfarna skribenter, dels i informella, talspråksnära texttyper. Att andelen satsradning är större i texter med många muntliga drag är också en av flera iakttagelser som indikerar att innehållsliga faktorer är viktiga i förståelsen av fenomenet. Det ska påpekas att samtliga tidigare undersökningar av satsradning är genomförda i en tid innan merparten skriftlig kommunikation blivit digital, vilket kan vara relevant mot bakgrund av beskrivningen av satsradning som just ett informellt språkdrag. Utvecklingen mot digital kommunikation tycks nämligen göra skriftspråket i sig mer informellt och muntligt (se t.ex. Josephson 2004). Således är det inte självklart att resultaten från tidigare undersökningar är relevanta för hur gymnasieelever använder satsradning i dag.

Ur forskningsgenomgången framträder tre aspekter i satsradning som särskilt intressanta för att blottlägga faktorer som motiverar användningen. I samtliga fall rör det sig om vad jag har betraktat som inomtextuella faktorer, dvs. sådana som är kopplade till den språkliga utformningen i texterna. De tre aspekterna rör grafiska, syntaktiska och innehållsliga faktorer knutna till bruket av satsradning. De grafiska faktorerna rör meningsindelningen och användningen av skiljetecken, de syntaktiska faktorerna rör satsstrukturen och principer för satslänkning och de innehållsliga faktorerna rör de betydelse som skribenter förmedlar i form av satsradning. Jag menar att de förslag på

vad som motiverar bruket av satsradning som framträtt i tidigare forskning genomgående kan knytas till någon av dessa tre aspekter.

De förklaringar som rör grafiska aspekter av satsradning grundar sig på slutsatsen att den satsradande skribenten saknar vissa kunskaper om normer för meningsindelning. Här antas talspråket fungera som utgångspunkt för ett sätt att markera gränser i texten efter vad som hör samman innehållsligt, snarare än efter vad som utgör syntaktiska enheter. Ett stöd för detta antagande är att de radade satserna allt mer regelmässigt skils med kommatecken i takt med att skribenterna blir äldre och får mer skrivundervisning, något som tyder på en bättre förståelse för att huvudsatsgränser bör markeras grafiskt. När en sådan förståelse är uppnådd skulle satsradningen vidare kunna bero på att osäkra skribenter inte förstår den relativa styrka som olika skiljetecken signalerar. Sådana förklaringar kan emellertid ifrågasättas med utgångspunkt i att satsradning också förekommer långt upp i åldrarna och inte minst i bruksprosa, där skribenters kunskap om interpunktion torde vara god.

De undersökningar som fokuserar på syntaktiska aspekter i satsradning kopplar i regel bruket till skribentens språkliga (o)mognad. Här är tanken att ovana skribenter som utgår från talspråket i högre grad strukturerar texter parataktiskt med många korta huvudsatser än hypotaktiskt med färre och mer utbyggda huvudsatser. En övervägande parataktiskt strukturerad text torde nämligen gynna förekomsten av satsradning som ett sätt att markera samband. Vad som delvis talar emot en sådan förklaring är även här att satsradning förekommer hos grupper där den språkliga mognaden torde vara relativt god, som högskolestudenter och professionella skribenter. Det har också framgått att satsradningens båda led kan vara långa (Lundin 2014:197), vilket antyder att de radade satserna redan innehåller en viss mängd underordning och ett förhållandevis utvecklat innehåll.

En viss typ av förklaringar fokuserar på skribentens förmåga att förmedla ett innehåll på ett normenligt sätt. Återigen antas talspråket vara mall, där satsers samband i någon mån verkar kunna signaleras med intonation istället för lexikalt. Mot bakgrund av det skulle en orsak till satsradning vara att skribenten inte tänkt igenom sambandet mellan satserna eller att skribenten saknar vissa konnektionsord för att uttrycka vissa innehållsliga samband i skrift. Det som talar emot sådana förklaringar är det faktum att sambanden i satsradningarna ofta framstår som tydliga och att de inte sällan är uttryckta med just konnektionsord, om än inte konjunktioner.

Sammantaget har den tidigare forskningen belyst elevers bruk av satsradning ur flera aspekter, och de samlade iakttagelserna ger en tämligen god förståelse för konstruktionen. Däremot ger iakttagelserna enligt min mening inte en fullständig bild av fenomenet, som gör det möjligt att förklara bruket i elevers texter. Oavsett vilken av de grafiska, syntaktiska och innehållsliga aspekterna i satsradning som framhävs, menar jag att samtliga aspekter måste ställas i relation till andra delar av texten. Om satsradning beror på bristande förståelse för meningen och skiljetecknen bör samma tendens visa sig i andra meningar i texten. Om satsradning är en följd av syntaktisk omognad bör texten i övrigt präglas av enkla strukturer. Om satsradning, slutligen, är ett tecken på

en oförmåga att uttrycka innehållsliga samband bör texten generellt präglas av otydliga samband och svag koherens. Det är enligt min mening en genomgående lucka i den tidigare forskningen att förekomsten av satsradning inte har ställts mot andra förekommande principer att strukturera text för att undersöka vad som motiverar bruket. Således menar jag att svaret på vad som motiverar satsradning i elevers texter måste sökas i samtliga tre aspekter av konstruktionen – det grafiska, det syntaktiska och det innehållsliga – och dessa aspekter måste i sin tur relateras till elevernas texter i stort.

3. Utgångspunkter, definitioner och forskningsfrågor

Som det fastslogs inledningsvis är en övergripande ambition med denna avhandling att öka förståelsen för satsradning som fenomen. Därmed är ett av syftena att komplettera och fördjupa den befintliga forskningen om konstruktionen. Satsradning har nämligen visat sig vara ett tämligen outforskat fenomen, inte minst i elevers skrivande under senare tid. Den samlade bilden av forskningsgenomgången ger tydliga indikationer på i vilka texter och hos vilka skribenter som satsradning dominerar, och språkliga analyser visar att konstruktionen är mer komplex än resultatet av en misslyckad meningsindelning. Däremot har tidigare undersökningar inte i tillräcklig omfattning tagit spjörn mot teoretiska resonemang som har gjort det möjligt att sätta iakttagelser om satsradning i ett större sammanhang. Iakttagelserna om satsradning har inte heller relaterats till hur satsradande skribenter strukturerar sina texter i satser och meningar när de inte använder satsradning. Enligt min mening saknas därför fortfarande en djupare förståelse för konstruktionen. Det motiverar att denna avhandling för att fylla forskningsluckan tar en tydligare teoretisk utgångspunkt i analyserna och inkluderar större delar av texter än endast de delar som innehåller satsradning.

Avhandlingens analyser av satsradning och alternativ till satsradning i gymnasieelevers texter tar sin utgångspunkt i de tre aspekter av satsradning som identifierades i forskningsgenomgången. Dessa aspekter, vilka förefaller centrala för såväl förståelsen av själva konstruktionen som för elevers användning av densamma, rör det grafiska, det syntaktiska och det innehållsliga. Grafiskt utgör satsradningen en i vissa fall okonventionell meningsindelning, och syntaktiskt innebär den en förening av huvudsatser utan konjunktion. Innehållsligt kan satsradningens led antas stå i ett särskilt betydelsemässigt förhållande till varandra, men detta förhållande är oftast inte synliggjort av skribenten utan måste tolkas av läsaren. Grafiska och syntaktiska aspekter ligger till grund för att identifiera förekomsterna av satsradning i materialet, medan fokus för analysen ligger på de innehållsliga aspekterna. I analysen av alternativ till satsradning relateras satsradningarna till andra delar av samma texter utifrån såväl grafiska, syntaktiska som innehållsliga aspekter.

I detta kapitel redogör jag för undersökningens centrala teoretiska och metodologiska utgångspunkter. Avsnitt 3.1 ägnas åt definitioner av *diskurs*, *text* och andra begrepp som är knutna till analyserna av innehållsliga egenskaper. Därefter presenteras syftet och de forskningsfrågor som ligger till grund för avhandlingen i avsnitt 3.2. Till sist preciseras

i avsnitt 3.3 den definition av satsradning som analyserna utgår från, innan kapitlet sammanfattas i avsnitt 3.4.

3.1 Beskrivning av innehållsliga aspekter

I denna avhandling diskuteras innehållsliga aspekter i termer av diskursstruktur, såväl i elevernas satsradningar som i deras texter generellt. De undersökningar som presenteras kan därför beskrivas som diskursanalyser. I avhandlingen utgår dessa analyser från en specifik teoretisk modell, *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT), som så vitt jag vet inte tidigare har applicerats på analyser av svenskt skriftspråk. SDRT redogörs för i avsnitt 5.2, och denna redogörelse ligger i sin tur till grund för den grundläggande analysmodell av diskursrelationer i text som presenteras i kapitel 6. Föreliggande avsnitt ägnas åt presentationer och diskussioner av vissa centrala begrepp och antaganden som motiverar valet av denna diskursanalytiska modell. Närmare bestämt definierar jag hur begreppen *diskurs* och *text* samt *koherens* och *kohesion* används i avhandlingen.

Sett till bredden på den forskning som beskriver sig som diskursanalytisk är det inte förvånande att *diskurs* har kommit att bli ett särskilt mångtydigt och undanglidande begrepp. För att fånga den innebörd som jag lägger i begreppet definieras det här i relation till det likaså mångfacetterade begreppet *text*, eftersom båda begreppen kan sägas beskriva olika aspekter av ett och samma kommunikativa sammanhang. Därtill tenderar begreppen att användas parallellt eller med näraliggande betydelse i flera språkvetenskapliga traditioner (jfr Christiansen 2011:34–38; se avsnitt 5.1 för en forskningsöversikt).

Min användning av diskurs- och textbegreppen grundar sig på en typ av beskrivning som finns representerad hos bl.a. Brown & Yule (1983:24), Cornish (1999:32–35) och Christiansen (2011:34f). I enlighet med dem betraktar jag *diskurs* som det budskap en avsändare haft för avsikt att förmedla till en mottagare och *text* som resultatet av avsändarens försök att förmedla detta budskap till mottagaren. Annorlunda uttryckt representerar diskursen ett abstrakt tankeinnehåll med ett särskilt kommunikativt syfte, medan texten representerar en språklig form bestående av ord, satser och meningar, vilka är anpassade för att uppfylla detta kommunikativa syfte. (Principiellt innefattar denna definition av *text* såväl talat som skrivet språk, men i avhandlingen kommer endast skriftlig produktion att analyseras.) Texten är alltså det som är föremål för mottagarens tolkning, och genom att tolka texten är det möjligt för mottagaren att skapa sig en bild av diskursen – det budskap som avsändaren haft för avsikt att förmedla. En följd av denna distinktion är att det aldrig kan föreligga något ett-till-ett-förhållande mellan textens form och diskursens betydelse, dvs. mellan de språkliga uttrycken och det tankeinnehåll som kan knytas till dessa (Cornish 1999:35). Eftersom olika avsändare har varierande förmåga att förmedla sig i tal och skrift, och olika mottagare tolkar

texter utifrån skilda förutsättningar, är det inte bara möjligt utan sannolikt att det i en och samma text är möjligt att identifiera ett flertal olika diskurser.⁷

Det främsta skälet till att analysera satsradning i termer av diskursstruktur är att undersökningsobjektet utgörs av innehållsliga samband som inte alltid är explicit signalerade i texten. Med andra ord handlar analyserna om att tolka inferenser, dvs. de betydelser som kan härledas indirekt från de språkliga uttrycken, och om att utifrån inferenserna bilda sig en uppfattning av den betydelse avsändaren haft för avsikt att förmedla. Brown & Yule (1983) beskriver denna typ av diskursanalys på följande vis:

We shall consider words, phrases and sentences which appear in the textual record of a discourse to be evidence of an attempt by a producer /.../ to communicate his message to a recipient /.../. We shall be particularly interested in discussing how a recipient might come to comprehend the producer's intended message on a particular occasion /.../. This is clearly an approach which takes the communicative function of language as its primary area of investigation and consequently seeks to describe linguistic form, not as a static object, but as a dynamic means of expressing intended meaning. (Brown & Yule 1983:24)

Applicerat på denna avhandling innebär resonemanget att *text* motsvarar de språkliga uttryck som eleverna producerat i skrift, varav satsradningar utgör en del. Det innebär även att *diskurs* motsvarar min tolkning av det tankeinnehåll som eleverna haft för avsikt att förmedla. Jag betraktar alltså elevernas texter som ett kommunikativt försök att förmedla ett budskap, och jag förutsätter att valet av språkliga uttryck i texterna är ett resultat av att eleverna anpassat sitt språk för att deras budskap ska framgå. Diskursanalyserna i avhandlingen grundar sig på semantiska, pragmatiska och textlingvistiska modeller, och de fokuserar på samspelet mellan å ena sidan elevernas satsradningar och alternativ till satsradningar och å andra sidan de betydelser som dessa förmedlar.⁸

Ett annat begreppspär, som är direkt relaterat till diskurs- och textbegreppen, är *koherens* och *kohesion*. Begreppsparet syftar på olika slags samband mellan diskursens och textens delar. Det är ett ofta upprepat påstående i beskrivningar av diskursstruktur att diskursens betydelse är större än summan av de yttranden den utgörs av (t.ex. Knott et al 2000:1, Webber et al. 2003:1, Jasinskaja 2007:1). Påståendet motiveras av att

⁷ I SAG definieras begreppet *text* men inte *diskurs*. Där beskrivs text som ett "längre sammanhängande yttrande med en viss innebörd och ett visst syfte i en viss talsituation" (SAG 1999, 1:232). Som jag tolkar det omfattar definitionen både det som jag benämner text (den språkliga form som är avsedd att fylla ett särskilt syfte) och diskurs (den innebörd som någon har velat förmedla i talsituationen). Fördelen med att skilja begreppen är att det åtminstone i teorin möjliggör att diskutera formen och innebörden var för sig.

⁸ Som påpekats av bland andra Berge (1988:56–59) och Nyström (2000:24–26, 50–52) kan det diskuteras huruvida elevens skrivande i skolan verkligen styrs av ett reellt kommunikativt syfte. Eftersom elevtextens huvudsakliga mottagare, läraren, i regel läser texten med syftet att bedöma kvaliteten kan det antas att eleven anpassar texten för att nå de uppsatta målen snarare än för att uppfylla det kommunikativa syftet att förmedla ett budskap. I det konstruerade sammanhang som skolskrivande innebär menar jag likväl att elevtexten måste ses som resultatet av en kommunikativ handling, oavsett om elevens syfte i första hand varit att förmedla ett budskap eller att nå de uppsatta målen.

diskursens tolkning inte bara grundar sig på de betydelser som enskilda yttranden förmedlar var för sig, utan också på de sätt som enskilda yttranden relaterar till varandra i kontext. Utifrån inferenser av olika slag kan en mottagare alltså skapa sammanhang åt diskursens yttranden och förhoppningsvis en förståelse för hur dessa yttranden är förbundna innehållsligt. Sambanden mellan diskursens delar kan manifesteras på olika sätt och i olika omfattning i texten, men även i de fall sambanden är implicita och bara framgår indirekt, bidrar de till den samlade tolkningen av betydelsen. Begreppen koherens och kohesion beskriver två sådana typer av samband som är viktiga för att tolka de betydelser som kan knytas till elevs satsradningar.

Även om det i diskurs- och textforskningen överlag råder en samsyn kring vilka slags samband som avses med koherens och kohesion, skiljer sig beskrivningen av hur sambanden åstadkoms och vilken betydelse de har för tolkningen av en text. I denna avhandling definieras begreppen framför allt utifrån Sanders & Spooren (2007:919–921) och Bublitz (2011:158–162). I enlighet med dem betraktar jag *koherens* som ett mentalt fenomen knutet till diskursen – det avsedda tankeinnehållet – och *kohesion* som ett lexikalt fenomen i högre grad knutet till texten – den språkliga realiseringen. Därmed motsvarar koherens de samband mellan diskursens delar som en mottagare skapar i avkodningen av en text, medan kohesion motsvarar de samband mellan diskursens delar som är språkligt manifesterade i texten. För att exemplifiera kan koherens röra sig om att en mottagare tolkar in ett kontrasterande eller kausalt samband mellan två utsagor, oavsett om detta samband är synliggjort i texten eller inte. Ett utslag av kohesion, å sin sida, kan vara att diskursens delar är länkade med konjunktioner och subjunktioner (t.ex. *men* eller *eftersom*), vilka skapar synliga lexikala länkar mellan utsagorna.

Synen på koherens som ett diskursfenomen och kohesion som ett textfenomen innebär att olika läsare inte nödvändigtvis tolkar in samma typ av samband i en text. För avsändaren torde det primära syftet med kohesion vara att underlätta mottagarens möjlighet att skapa koherens, dvs. att med hjälp av lexikala markörer synliggöra de innehållsliga sambanden för mottagaren (jfr Bublitz 2011:158 och Christiansen 2011:33). För mottagaren är däremot inte kohesion en nödvändig egenskap i texten för att skapa koherens åt diskursen. Mottagarens tolkning utgår förstås från den språkliga utformningen, däribland kohesionsmarkörer, men också från en allmän förståelse för det kommunikativa sammanhanget och, inte minst, från omvärldskunskap. Därför torde läsare sällan ha exakt samma förutsättningar att skapa koherens ur en text. Möjligheten att tolka de inferenser som föreligger i förhållandet mellan diskursens delar kan nämligen kräva att läsaren besitter någon specifik omvärldskunskap eller en särskild nivå av språkbehärskning och läsvana. Enligt min mening kan alltså texter inte sägas vara koherenta i sig, utan koherens är något som läsare strävar efter i sin tolkning av diskursen (jfr Sanders & Spooren 2007:919; se vidare avsnitt 5.2).

För analyserna i denna avhandling är koherens det centrala begreppet när det gäller att tolka vilka betydelser som kan knytas till elevs satsradningar. I enlighet med den diskursanalytiska ansatsen utgår jag från att den förening av sats som satsradning

innebär skapar en betydelse som övergår betydelsen hos de enskilda satserna. Kohesion rör lexikala samband som kan men inte behöver uppträda i satsradningar, och jag antar att kohesionens syfte i första hand är att stärka koherensen. Det innebär att jag betraktar koherens som det primära analysbegreppet och kohesion som ett sätt att stärka eller underlätta koherensen. I denna avhandling utgörs det teoretiska ramverket för analyserna av koherens i elevers satsradningar och alternativ till satsradningar av *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT) (se avsnitt 5.2). Därtill kompletteras analysen av diskurskoherens i satsradningar med analyser av kohesion som tar sin utgångspunkt i Källgren 1979 och en rad andra beskrivningar (se avsnitt 5.4).

Sammanfattningsvis har jag i detta avsnitt presenterat de centrala teoretiska utgångspunkterna för avhandlingens analyser. Analyserna har beskrivits som en typ av diskursanalys som tar fasta på förhållandet mellan den språkliga utformningen och tolkningen av det budskap som kan knytas till den språkliga utformningen. Begreppet ”diskurs” syftar i denna avhandling på det budskap en avsändare haft för avsikt att förmedla i ett kommunikativt sammanhang, medan begreppet ”text” syftar på den språkliga realisering genom vilken avsändaren har försökt förmedla sitt budskap. I centrum för de diskursanalyser som presenteras i avhandlingen står begreppen ”koherens” och ”kohesion”. Koherens har jag beskrivit som ett mentalt fenomen som rör mottagarens skapande av samband mellan diskursens delar. Kohesion har jag betraktat som ett fenomen i högre grad knutet till texten, eftersom det handlar om de sätt som sambanden mellan diskursens delar är lexikalt synliggjorda för mottagaren. I avhandlingens analyser ligger fokus på koherens i tolkningen av elevernas texter, och kohesion betraktas som en av flera faktorer som kan stärka koherensen.

3.2 Syfte och forskningsfrågor

I centrum för denna avhandling står satsradning i allmänhet och gymnasieelevers användning av satsradning i synnerhet. Ansatsen är såväl teoretisk som empirisk, och i enlighet med det är avhandlingens syfte tvådelat. Syftet är dels att med utgångspunkt i tidigare forskning bygga upp en teoretisk modell för analyser av samband mellan huvudsatser, dels att applicera denna modell på elevers texter och däri förekommande satsradningar för att på så sätt öka förståelsen för satsradning som fenomen. I avhandlingen uppfyller jag detta syfte med utgångspunkt i följande fyra forskningsfrågor.

- I. Vilka aspekter är centrala för att beskriva innehållsliga samband mellan huvudsatser i samma mening?
- II. a. Vilka innehållsliga samband kan knytas till elevers satsradningar? Hur uttrycker elever sambanden, och vilka mönster kan iakttas?

- b. På vilka sätt samvarierar förekomsten av satsradning med andra grafiska och syntaktiska principer för struktureringen av innehållet i elevers texter?
- c. Hur uttrycker elever innehållsliga samband i meningar när de inte använder satsradning?

Den första forskningsfrågan utgår från den del av syftet som avser att bygga upp en teoretisk modell för analyser av samband mellan huvudsatser. Den tar avstamp i iakttagelsen i forskningsöversikten att analyserna i tidigare undersökningar av satsradning inte i tillräcklig omfattning knutits till teoretiska ramverk som gjort det möjligt att generalisera resultaten (se kapitel 2). De följande tre frågorna är riktade mot den del av syftet som rör satsradning i gymnasieelevers texter, och de är på olika sätt motiverade av slutsatser i forskningsöversikten. Fråga IIa är nödvändig som utgångspunkt för att besvara de andra två, och den motiveras därtill, på samma sätt som fråga I, av att tidigare iakttagelser om mönster i elever satsradningar framstått som svåra att generalisera. Vidare motiveras frågorna IIb och IIc av iakttagelser som knutit bruket av satsradning till skribentens förmåga att hantera grafiska, syntaktiska och innehållsliga faktorer i skrivandet. Å ena sidan har satsradning tolkats som tecken på en bristande kunskap om skiljetecken och en outvecklad satsstruktur. Inom ramen för den andra forskningsfrågan undersöker jag om så kan vara fallet i mitt material. Å andra sidan har satsradning knutits till innehållsliga faktorer och skribentens bristande förmåga att skapa samband i text på ett normriktigt sätt. Detta undersöker jag inom ramen för den tredje forskningsfrågan genom att ställa elevers satsradningar i relation till andra principer som de använder för att uttrycka innehållsliga samband mellan satser i meningar.

Mot bakgrund av resonemangen i föregående avsnitt kan frågorna även formuleras med en mer teoretiskt förankrad terminologi. Fråga I handlar om tillvägagångssätt för att beskriva koherens på ett allmänt plan och på vilket sätt som t.ex. kohesion kan bidra till tolkningen av satslänknings. Fråga IIa rör mer specifikt koherensen i elevers satsradningar och i vilken grad eleverna synliggör satsernas samband i satsradningar. Vidare handlar fråga IIb om hur eleverna segmenterar diskursinnehållet i sina texter när de inte använder satsradning, dvs. vilka andra principer för sats- och meningsindelning som förekommer. Fråga IIc, till sist, handlar om koherensen i andra delar av elevernas texter, närmare bestämt mellan satser i samma mening, när de inte satsradar.

Forskningsfrågorna besvaras dels med utgångspunkt i teoretiska resonemang, dels genom kvalitativa och kvantitativa analyser av en grupp gymnasieelevers texter. Den mer teoretiskt orienterade fråga I besvaras både mot bakgrund av avhandlingens analyser av elevtext och utifrån tidigare forskning om koherens. De tre forskningsfrågorna IIa–c är mer direkt knutna till empiriska analyser. Den första av de tre besvaras i kapitel 7 genom diskursanalyser av koherens i elevernas satsradningar. Den andra och tredje frågan besvaras i kapitel 8, i det första fallet genom kvantitativa analyser av elevernas texter och i det andra fallet genom diskursanalyser av en avgränsad del av elevtextmaterialet. Det material som ligger till grund för dessa analyser presenteras ingående i

kapitel 4, och jämfört med tidigare beskrivningar av satsradning (t.ex. Näslund 1981 och Ledin 1998; se kapitel 2) är det förhållandevis begränsat. Det motiveras av att avhandlingen istället har ett tydligare teoretiskt fokus och att analyserna av satsradning dessutom relateras till kvantitativa och kvalitativa analyser även av andra aspekter av elevernas texter.

3.3 Definition av satsradning

Innan undersökningen presenteras är det på sin plats att närmare avgränsa vad som fortsättningsvis avses med termen satsradning. Den definition av satsradning som anfördes i avhandlingens inledning (se kapitel 1) är strikt formell och beskriver ett fall av två huvudsatser vilka inte skils med konjunktion eller stort skiljetecken. Alla exempel som faller under denna formella beskrivning kan emellertid inte betraktas som problematiska ur språkriktighetssynpunkt och därför, i förlängningen, inte heller som satsradningar i avhandlingens bemärkelse. Trots att jag tidigare har deklarerat en icke-värderande ingång i avhandlingen handlar satsradningar till syvende och sist om en språkriktighetsfråga, och då är det även nödvändigt att väga in vissa funktionella kriterier, såsom normer för meningsindelning. Syftet med detta avsnitt är alltså att precisera definitionen av satsradning och att göra en teoretiskt förankrad beskrivning av vad jag inkluderar i begreppet. Beskrivningen ligger sedan till grund för hur jag exciperar satsradningar i elevtexterna. I avsnitt 3.3.1 redogör jag för de grafiska egenskaper som jag ser som definierande för satsradning, och i avsnitt 3.3.2 redogör jag på samma sätt för syntaktiska egenskaper.

3.3.1 Grafiska aspekter i satsradning

Det centrala begreppet för satsradningens grafiska egenskaper är *mening*. I språkvetenskapen har mening länge varit ett mångbottnat begrepp, som i olika sammanhang kunnat avse syntaktiskt, pragmatiskt, prosodiskt, kognitivt och grafiskt definierade enheter i talat eller skrivet språk. Min användning av meningsbegreppet är däremot enkel och inskränker sig till en grafiskt avgränsad enhet i skrift, som inleds med versal och avslutas med stort skiljetecken. Det exempel på satsradning som presenterades i (1:1), här upprepat som (3:1), utgör således en mening, eftersom det inleds med versal och avslutas med punkt.

- (3:1) Att kämpa för rättvisa var en stor sak under 1900-talet, hjälteidealet handlade om att vara modig och stark.

En sådan grafisk definition av meningen är knappast kontroversiell men alltså långt ifrån den enda som förekommer i språkvetenskapen. I SAG (1999, 1:197) definieras t.ex. meningen i första hand på syntaktisk och pragmatisk grund: meningen beskrivs som en sammanhållen enhet som inte kan underordnas och förmedlar en självständig språkhandling, dvs. som ensam fyller ett kommunikativt syfte. Först i tredje hand avgränsar SAG meningen grafiskt utifrån förekomsten av stort skiljetecken. En sådan användning av meningsbegreppet är motiverad i de fall den grafiskt definierade enheten sammanfaller med en sammanhållen syntaktisk enhet som förmedlar en språkhandling. Så är till exempel fallet i (3:2), där meningarna innehåller enstaka huvudsatser, vilka rimligtvis förmedlar språkhandlingen påstående.

- (3:2) a. Att kämpa för rättvisa var en stor sak under 1900-talet.
b. Hjalteidealet handlade om att vara modig och stark.

I autentisk text är det emellertid allt annat än ovanligt att den grafiskt definierade meningen inte sammanfaller med den syntaktiskt definierade meningen, något som inte minst satsradningar är ett exempel på. På så sätt är det en lätt idealiserad bild av verkligheten som förmedlas i SAG:s meningsbegrepp. Särskilt problematisk är SAG:s terminologi när det gäller beskrivning av satsradning, eftersom såväl de radade syntaktiska leden som den grafiska enhet som omfattar de radade leden benämns på samma sätt, nämligen som meningar. I vissa sammanhang används istället begreppsparat *syntaktisk mening* och *grafisk mening* som ett sätt att separera den syntaktisk-pragmatiska definitionen från den grafiska (se t.ex. Hultman 2003:278). En sådan uppdelning är överflödigt i denna avhandling, eftersom begreppet mening är reserverat för de grafiska aspekter som rör förekomsten av skiljetecken (i avsnitt 5.3.1 diskuteras dock även meningen som funktionell diskursenhet). Som benämning på de självständiga syntaktiska enheter som potentiellt kan ingå i satsradning använder jag istället *huvudsats* (se nästa avsnitt).

Meningens gräns markeras av något av de tre stora skiljetecknen punkt, frågetecken och utropstecken (jfr SAG 1999, 4:677). Att just dessa betraktas som meningsavgränsande har sin bakgrund i den idealbild av meningen som typiskt innehållande en huvudsats som tillika bär en språkhandling. I typfallet markerar nämligen vart och ett av de stora skiljetecknen en särskild huvudsatstyp och en särskild språkhandlingstyp: punkt markerar en deklarativ huvudsats och språkhandlingen påstående (3:3a), frågetecknet markerar en interrogativ huvudsats och språkhandlingen fråga (3:3b), och utropstecknet markerar en direktiv huvudsats och språkhandlingen uppmaning (3:3c). Huvudsatsernas benämningar utgår från SAG 1999, 4:675. Se följande exempel.

- (3:3) a. Jag äter potatis.
b. Äter du potatis?

c. Ät potatis!

Inuti meningar markeras gränser mellan sats, satsdelar och andra fristående led med små skiljetecken. Till dessa räknas traditionellt kolon, semikolon, kommatecken, tankstreck och parentes (Strömquist 1992; *Svenska skrivregler* 2017:192). I motsats till de stora, meningsavgränsande tecknen är de små, meningsinterna inte specifikt knutna till olika fras-, sats- eller språkhandlingstyper, men vart och ett av dem tenderar att ha särskilda funktioner och uppträda i speciella kontexter.⁹ Förutom parentesen kan samtliga små skiljetecken uppträda som avgränsare mellan två huvudsatser i samma mening. Eftersom parentesens huvudsakliga funktion är att markera självständighet hos ett inskjutet led, kan det skiljetecknet uteslutas från den fortsatta diskussionen om skiljetecken i satsradningar.

I *Svenska skrivregler* (2017) beskrivs normerna för bruket av skiljetecken i offentligt skriftspråk. Där fastslås att "[k]omma sätts ut vid satsradning, dvs. när två eller flera huvudsatser som kan vara två skilda meningar inordnas i samma grafiska mening utan bindeord" (a.a.:201). Två saker i beskrivningen är intressanta i sammanhanget: dels framstår satsradning med kommatecken som en fullt normenlig konstruktion, även om det senare framgår att innehållsrika förhållanden avgör huruvida den är problematisk eller inte; dels antyder beskrivningen att en förening av huvudsatser som separeras utan bindeord (dvs. konjunktion) men med annat litet skiljetecken än komma också är att betrakta som satsradning. Sammantaget försvårar det en definition av satsradning som å ena sidan är formell men å andra sidan utmanar normer för meningsindelning. Spänningen mellan deskriptiva och normativa kriterier öppnar nämligen för ett val mellan att antingen betrakta samtliga huvudsatslänkningsformer utan stort skiljetecken och konjunktion som satsradning – även om de inte bryter mot normen – eller att göra en funktionell bedömning av korrektheten i varje satsradning.¹⁰

I min definition av satsradningens grafiska egenskaper utgår jag både från rent formella och i viss mån normativa kriterier. För att klassificeras som en satsradning kan de ingående huvudsatserna skiljas av antingen kommatecken eller inget skiljetecken alls,

⁹ Inom interpunktionsforskning har ibland skiljetecken betraktats som förmedlare av specifika betydelser i text (se t.ex. Strömquist 2008 och Dahl 2015:181–183). Strömquist (2008) argumenterar för att varje skiljetecken kan tillskrivas en inneboende betydelse som ger texten ytterligare innehåll. Denna typ av antaganden går stick i stäv med den syn på koherens som jag lutar mig mot i avhandlingen. Jag betraktar skiljetecken som paralingvistiska markörer som strukturerar förståelsen av texten. De kan fylla pragmatiska funktioner för att gynna vissa tolkningar, men jag menar att de aldrig kan tillföra betydelse till den samlade tolkningen som inte redan ligger i de lexikala leden eller i relationerna mellan dem. Se vidare diskussion i kapitel 5.

¹⁰ Båda utgångspunkterna har använts i tidigare beskrivningar av satsradning. Östlund-Stjärnegårdh (2002) tar inte med de fall av satsradning som hon bedömer vara stilistiskt motiverade i den samlade beräkningen i elevers texter, medan Lundin (2014) även betraktar fall av semikolon mellan huvudsatser som satsradning i lärarstudenters texter.

dvs. sakna annan grafisk markering än ett mellanrum. Meningarna i (3:4) utgör satsradningar, oaktat om de i något sammanhang skulle kunna uppfattas som normriktiga.

- (3:4) a. Det är ingen hemma, jag har ringt på tre gånger.
b. Det är ingen hemma jag har ringt på tre gånger.

Två huvudsatser i samma mening som separeras av något annat skiljetecken än komma betraktar jag följaktligen inte som satsradning. Det gäller alltså satser som skils med semikolon (3:5a), kolon (3:5b) eller tankstreck (3:5c). Det motiveras av att dessa tre små skiljetecken, till skillnad från kommatecken, har som en av flera typiska funktioner att separera huvudsatser (se *Svenska skrivregler* 2017:208f, 214).

- (3:5) a. Det är ingen hemma; jag har ringt på tre gånger.
b. Det är ingen hemma: jag har ringt på tre gånger.
c. Det är ingen hemma – jag har ringt på tre gånger.

Det faktum att satsradning också avgränsas utifrån normer för meningsindelning gör att ytterligare ett par meningstyper med flera huvudsatser måste uteslutas ur definitionen. För det första gäller det exempel som dem i (3:6), där två huvudsatser samordnats med korrelativa adverb (jfr SAG 1999, 2:678). Strängt taget utgör även dessa fall av radade huvudsatser i samma mening, men eftersom de enligt normen inte bör separeras med konjunktion, och med kommatecken snarare än punkt (se *Svenska skrivregler* 2017:205f), kan de inte betraktas som satsradningar enligt min definition.

- (3:6) a. Dels kommer grannarna att vakna, dels blir det märken i golvet.
b. Ju mera de spottar på mig, desto snabbare kommer jag att blomma.

För det andra utesluter jag uppräknings av huvudsatser från definitionen av satsradning. Det gäller specifikt sådana fall som SAG (1999, 4:880) beskriver som flerledad symmetrisk samordning, dvs. där leden befinner sig på samma diskurs-semantiska nivå. Se meningen i (3:7) för ett exempel.

- (3:7) Trädgården är övervuxen, fasaden är smutsig och taket läcker.

I fall som dessa är det helt i enlighet med skriftspråkskonventionen att inte skilja de två första satserna med konjunktion (SAG 1999, 4:880), och därför vore det orimligt att betrakta konstruktionen som satsradning.¹¹

¹¹ Att en mening innehåller tre huvudsatser där bara de sista två skils med konjunktion innebär inte per automatik att alla tre satser står i ett symmetriskt förhållande. Till exempel kan de två satser som skils med

Sammanfattningsvis har genomgången av grafiska egenskaper preciserat några för satsradning centrala avgränsningar. Meningen har definierats som en strikt grafisk skriftspråksenhet som i fallet satsradning innehåller minst två huvudsatser. Vidare har olika skiljetecken diskuterats utifrån huruvida de typiskt och enligt konvention avgränsar satser eller satsled, något som har gett vid handen att kommatecken är det enda möjliga skiljetecknet i satsradning. I den här avhandlingen definieras således satsradningen i första hand grafiskt och utifrån såväl deskriptiva som normativa kriterier. I följande avsnitt preciserar och avgränsar jag definitionen ytterligare och diskuterar motsvarande centrala begrepp knutna till satsradningens syntaktiska egenskaper.

3.3.2 Syntaktiska aspekter i satsradning

Om meningen är det centrala begreppet för satsradningens grafiska egenskaper står begreppet *huvudsats* på motsvarande sätt i fokus för de syntaktiska egenskaperna. I det föregående avsnittets diskussion om skiljetecken definierades huvudsatsen utan vidare problematisering på syntaktisk och pragmatisk grund: dels som en sammanhållen enhet som inte kan underordnas, dels som förmedlare av en språkhandling. Utifrån de kriterierna kan huvudsatsen också definieras i kontrast till bisatsen, som i sin tur är syntaktiskt underordnad och inte ensam förmedlar en språkhandling (jfr SAG 1999, 4:462, 675). Skillnaden mellan de två satstyperna framgår av följande exempel, där (3:8) är en huvudsats och ledet inom hakparentes i (3:9) en bisats.

(3:8) Bilisterna håller inte fartgränsen.

(3:9) Vi noterar [att bilisterna inte håller fartgränsen].

Gemensamt för båda satstyperna är att de innehåller en finit nexusförbindelse mellan ett subjekt, *bilisterna*, och det presensböjda verbet *håller*. Därutöver skiljer sig satserna i ett par avseenden, varav två fokuseras här: å det ena är huvudsatsen i (3:8) en oberoende syntaktisk enhet, medan bisatsen i (3:9) är syntaktiskt underställd matris verbet *noterar*, till vilket den utgör komplement; å det andra förmedlar huvudsatsen i (3:8) en språkhandling, typiskt ett påstående, medan bisatsen i (3:9) även i detta avseende är underställd sin matrissats och inte ensamt utgör ett meningsfullt yttrande. Vad satsradning beträffar kan konstruktionen alltså formellt sett beskrivas som ett fall av två syntaktiskt och pragmatiskt självständiga enheter i följd.

konjunktion tillsammans stå i ett asymmetriskt förhållande till den inledande satsen. I så fall rör det sig inte om en uppräkningskonstruktion utan om en satsradning följt av en samordning med konjunktion. Se följande exempel, där de första två satserna är att betrakta som satsradade.

(i) Det där huset kan inte vara mycket värt, fasaden är smutsig och taket läcker.

Diskussionen om symmetri och asymmetri mellan huvudsatser fördjupas i kapitel 5, där avhandlingens modell för beskrivning av satsrelationer presenteras.

Kriterier för självständighet räcker emellertid inte för att urskilja vilka led som kan uppträda i satsradning. I diskussionen om stora skiljetecken framhölls visserligen att två syntaktiskt självständiga enheter i skrift bör skiljas med meningsgräns eller konjunktion, men faktum är att flera strukturer som faller under en sådan definition är undantagna denna föreskrift. Hultman (2003:278) lyfter bl.a. interjektionsfraser (*Hej! Fy!*) och tilltalsfraser (*Oskar! Mamma!*) som exempel på strukturer som inte kan underordnas, som förmedlar språkhandlingar men som inte behöver markeras som ensamma grafiska enheter.¹² När interjektions- och tilltalsfraser uppträder tillsammans med t.ex. en deklarativ huvudsats som den i (3:8) ovan, är det naturligt och enligt konvention att låta båda leden utgöra delar av samma mening – även utan konjunktion. Detta framgår av meningarna i (3:10): i (3:10a) skils en interjektionsfras och en deklarativ huvudsats med kommatecken, och i (3:10b) skils en deklarativ huvudsats på samma sätt från en tilltalsfras.¹³

- (3:10) a. Usch, bilisterna håller inte fartgränsen.
b. Bilisterna håller inte fartgränsen, mamma.

Eftersom konstruktioner som (3:10) inte utmanar normen för meningsindelning, är det inte relevant att inkludera dem i analysen av satsradning. För att på ett rättvisande sätt beskriva satsradning menar jag istället att de ingående leden måste uppfylla ytterligare två kriterier utöver att vara syntaktiskt självständiga och förmedla en språkhandling. Även dessa kompletterande kriterier är av syntaktisk och diskurs-semantisk natur: dels måste leden fylla det syntaktiska kriteriet att innehålla ett finit verb, dels måste de fylla det semantiska kriteriet att bära minst en proposition.

Inom språkvetenskapen är *proposition* ett mångbottnat begrepp med olika avgränsning i olika forskningstraditioner. Jag använder proposition i enlighet med SAG, som definierar det som

den del av en sats' innehåll som inte anger vilken språkhandling det är fråga om. Propositionen i ett påstående är t.ex. just det som hävdas vara sant och i en underställande fråga det vars sanningsvärde efterfrågas. (SAG 1999, 1:214)

Annorlunda uttryckt motsvarar alltså proposition den semantiska kärnan i en sats, som är oberoende av satsens språkhandlingstyp, t.ex. huruvida satsen utgör ett påstående

¹² Utöver interjektionsfraser och tilltalsfraser räknar Hultman (2003:278) även ”ofullständiga satser som betydelsemässigt motsvarar huvudsatser” till de syntaktiska strukturer som normalt inte markeras med meningsgräns. Hultman ger följande exempel: *Jordgubbar, Nödutgång, Varför vänta?*

¹³ Det kan också påpekas att alternativet att skilja leden med konjunktion inte framstår som särskilt lyckat. Se följande exempel.

- (i) Usch, och bilisterna håller inte fartgränsen.
(ii) Bilisterna håller inte fartgränsen, och mamma.

eller en fråga. Det innebär att propositionen i den deklarativa satsen (3:8), här upprepad som (3:11a), är densamma som den i en motsvarande interrogativ sats som (3:11b).

(3:11) a. Bilisterna håller inte fartgränsen.

b. Håller bilisterna inte fartgränsen?

I satsen (3:11a), som typiskt uttrycker ett påstående, är det teoretiskt möjligt att utvärdera propositionens sanningsvärde, nämligen genom att kontrollera huruvida den hastighet bilisterna håller ligger inom eller över den angivna fartgränsen. I satsen (3:11b), som i det typiska fallet uttrycker en fråga, motsvarar propositionen istället den information som söks.

I enlighet med Platzack (2010:79) utgår jag från att en proposition bildas i föreningen av ett verb och ett subjekt. Det innebär att en huvudsats inte är begränsad till att innehålla en enda proposition, eftersom också syntaktiskt underordnade led som bisatser och infinita verbfraser innehåller eller kan innehålla nexusförbindelser. För att förankras som delar av ett meningsfullt yttrande i det kommunikativa sammanhanget är emellertid samtliga propositioner beroende av en syntaktiskt självständig enhet. I Petersson 2014 framhålls det finita verbet och dess särskilda position i huvudsatsens ledföljd som den avgörande faktorn för att satsen, och den eller de propositioner den bär, ska kunna förankras kommunikativt. Mot bakgrund av beskrivningarna av satsstruktur i Platzack 2010 och Petersson 2014 antar jag således ett samspel mellan det syntaktiska kriteriet om finithet och det diskurs-semantiska kriteriet om proposition. Närmare bestämt innebär förekomsten av ett finit verb – vilket i svenskan också innebär förekomsten av ett subjekt, vare sig det är utsatt eller inte (jfr Platzack 2010:168) – att strukturen förmedlar en proposition.

Sammantaget definierar jag en huvudsats i satsradning som en syntaktiskt och pragmatiskt självständig enhet, som via ett finit verb förmedlar en språkhandling som förankrar en proposition i det kommunikativa sammanhanget. I det föregående avsnittets genomgång av stora skiljetecken presenterades tre huvudsattstyper som alla är förenliga med den definitionen: deklarativa, interrogativa och direktiva. Huvudsattstyperna upprepas i (3:12), där den interrogativa satstypen delats upp som rogativa och kvesitiva. Se följande exempel där (3:12a) är deklarativ, (3:12b) rogativ, (3:12c) kvesitiv och (3:12d) direktiv (liksom tidigare utgår terminologin från SAG 1999, 4:672ff).

(3:12) a. Jag äter potatis.

b. Äter du potatis?

c. Vem äter potatis?

d. Ät potatis!¹⁴

Såhär långt i avhandlingen har varje exempel på satsradning innehållit två deklarativa huvudsatser, men det utesluter förstås inte möjligheten att även andra strukturer som följer definitionen kan skiljas med bara kommatecken.¹⁵ Så länge de grafiska kriterier som preciserades i föregående avsnitt är uppfyllda betraktar jag alla varianter med dessa fyra huvudsatstyper som satsradningar, eftersom de utmanar konventionen för meningsindelning i liknande utsträckning.

Utöver dessa fyra huvudsatstyper beskriver SAG ytterligare tre som förekommer i något mindre utsträckning i svenskan. Det rör sig om expressiva (3:13a), suppositiva (3:13b) och desiderativa satser (3:13c) (SAG 1999, 4:675f). Även dessa innehåller finita verb och förmedlar propositioner, och enligt gängse beskrivning är de syntaktiskt självständiga och förmedlar språkhandlingar.¹⁶ Följaktligen betraktar jag även dessa som möjliga led i satsradning. Se följande exempel.

- (3:13) a. Att potatis kan vara så gott!
b. Tänk om inte potatis fanns.
c. Om du bara kunde äta din potatis.

Det framgick ovan att det är nexusförbindelsen mellan subjekt och finit verb som konstituerar en sats och som är förutsättningen för en proposition. Under vissa betingelser är det emellertid möjligt att genom ellips utelämnas något av de två konstituerande leden i svenska huvudsatser (se SAG 1999, 4:966f). Det förefaller i sin tur påverka skriftspråkets krav på markering av meningsgräns och därmed definitionen av ett led i satsradning. I exempel (3:14) har det led som följer kommatecknet inget utsatt finit verb, utan den första satsens *satt* är underförstått genom ellips. Ändå uppfattas rimligen det

¹⁴ I den direktiva satsen är det finita verbet böjt i modus imperativ, och den har till skillnad från övriga inget utsatt subjekt. I enlighet med SAG (1999, 4:709, 714) antar jag att det föreligger ett underförstått subjekt som innefattar lyssnaren och att den proposition som satsen förmedlar är en aktion som ligger i framtiden.

¹⁵ Vid ett tillfälle i SAG (1999, 4:888) beskrivs satsradning just som en samordning av deklarativa huvudsatser. Inte heller där utesluts emellertid möjligheten att satsradning kan utgöras av kombinationer med andra satstyper. På andra ställen förekommer dessutom exempelmeningar där en deklarativ och en interrogativ sats enbart separeras med komma i samma mening (se SAG 1999, 4:679, 833).

¹⁶ Strukturellt sett skiljer sig satserna i (3:13) från dem i (3:12) vad gäller det finita verbets position. Mot bakgrund av Peterssons (2014) antagande om att en proposition förankras kommunikativt via det finita verbets position i huvudsatsen är satserna i (3:13) inte förenliga med den stipulerade definitionen för led i satsradning. Petersson (2014) föreslår en analys av expressiva satser som propositionaliseringar av en interjektions- eller tilltalsfras, som inte behöver vara realiserad. Eftersom de senare är såväl syntaktiskt som semantiskt självständiga har de möjlighet att förankra propositioner i det kommunikativa sammanhanget, trots att de inte själva bär någon proposition.

andra ledet som en huvudsats, eftersom det förmedlar en språkhandling som framstår som parallell till den första.

(3:14) Han satt på trumf, jag på pottkanten.

När ett finit verb är underförstått på det här sättet menar jag att det är naturligt att inte separera satserna i olika meningarna, trots att de inte skils med konjunktion. Därför betraktar jag inte exempel som (3:14) som satsradning.

Detsamma gäller emellertid inte vid ellips av subjekt. I (3:15) har det andra ledet ett utsatt finit verb i *har*, som är förenat med det utelämnade och i sammanhanget redundanta subjektet *jag* från den första satsen (se Mörnsjö 2002 för en närmare beskrivning av sats av det här slaget).¹⁷ Här menar jag att det rör sig om satsradning, eftersom båda leden var för sig framstår som självständiga enheter, som i princip bör skiljas med meningsgräns eller konjunktion. Se följande exempel.

(3:15) Jag kan inte ses idag, har fått förhinder.

Principen att utifrån normer för meningsindelning exkludera sats med ellips av finit verb från definitionen av led i satsradning men inte sats med ellips av subjekt stämmer väl överens med den teoretiska diskussionen ovan om finitet och propositioner. Eftersom huvudsatsens finita verb, eller mer precist dess position i ledföljden, har antagits vara det som förankrar en proposition i det kommunikativa sammanhanget, kan skillnaden mellan *jag på pottkanten* i (3:14) och *har fått förhinder* i (3:15) också förklaras teoretiskt. I det första fallet är propositionen 'jag satt på pottkanten' beroende av den föregående satsens finita verb för att förankras som del av ett kommunikativt yttrande; i det andra fallet kan propositionen 'jag har fått förhinder' förankras kommunikativt direkt via det egna finita verbet *har*. I textlingvistiska termer kan skillnaden mellan (3:14) och (3:15) beskrivas som att det bibehållna temat i (3:14), *jag*, innebär en mindre förändring i framställningen än vad det bibehållna finita verbet *har* har i (3:15). Det visar alltså att det är verbet snarare än subjektet som är kärnan i propositionen.

Sammanfattningsvis har redogörelsen för satsradningens syntaktiska struktur satt upp kriterier för vilka led som kan ingå i konstruktionen. Via vissa teoretiska antaganden om skillnader mellan huvudsats och bisats och mellan finita och icke-finita strukturer har jag ringat in det centrala kriteriet för en huvudsats till att förmedla en språkhandling, som via ett finit verb förankrar en proposition i det kommunikativa sammanhanget. Det motiveras framför allt av att icke-finita strukturer som förmedlar språkhandlingar men som inte bär propositioner inte lyder under samma normer för interpunktion och därför inte är relevanta för att beskriva satsradning.

¹⁷ I den internationella litteraturen går den här satskonstruktionen under benämningen *topic drop*.

3.4 Sammanfattning

Detta kapitel har presenterat de övergripande utgångspunkterna för undersökningen i denna avhandling. Undersökningen behandlar gymnasieelevers användning av och alternativ till satsradning, och den fokuserar på tre centrala aspekter av konstruktionen: grafiska, syntaktiska och innehållsliga egenskaper. Grafiska och syntaktiska egenskaper ligger till grund för definitionen av satsradning, medan innehållsliga egenskaper står i centrum för analyserna av konstruktionen. I nästa steg i undersökningen relateras de tre egenskaperna i elevernas satsradningar till hur dessa yttrar sig i andra delar av elevernas texter. Grafiskt definieras satsradning utifrån att leden ingår i samma mening och skils av kommatecken eller utan skiljetecken, endast med undantag för när leden är länkade via korrelativa adverb eller samordnade i en uppräkningslista. Syntaktiskt utgörs satsradning av två finita huvudsatser som förmedlar var sin språkhandling och proposition. Innehållsliga egenskaper i satsradning har jag beskrivit i termer av diskursstruktur och i enlighet med det identifierade koherens som det centrala analysbegreppet. Begreppen koherens och kohesion beskriver olika typer av samband mellan diskursens delar, i det första fallet sådana som tolkas via inferens och i det andra fallet sådana som är manifesterade i textytan. Dessa ställningstaganden fördjupas i kapitel 5, som presenterar avhandlingens teoretiska ramverk.

4. Material

Undersökningen som presenteras i denna avhandling utgörs av analyser av satsradningar och alternativ till satsradningar i gymnasieelevers texter. Textmaterialet som ligger till grund för analyserna är insamlat under läsåret 2015/2016 och består av 96 texter författade av 20 elever. I sin helhet omfattar materialet 47 465 ord, och bland dessa har jag identifierat 207 satsradningar i enlighet med definitionen i föregående kapitel. I det här kapitlet redogör jag för tillkomsten och utformningen av materialet. Först redovisas principerna för urvalet i 4.1, där jag presenterar valet av skola, årskurs och klass att genomföra undersökningen i. Därefter redogör jag i 4.2 för tillvägagångssättet i materialinsamlingen och diskuterar de etiska överväganden som aktualiseras när skolelevers skrivande står i fokus. I 4.3 presenteras sedan textmaterialet – först med fokus på de skrivuppgifter som eleverna blivit tilldelade och därefter med fokus på de satsradningar som förekommer i elevtexterna. Kapitlet avslutas med en sammanfattning i 4.4.

4.1 Urval av informanter och texter

När materialinsamlingen genomfördes gick de gymnasieelever vilkas skrivande står i fokus för denna avhandling i gymnasiet år 1. Eleverna gick i en och samma klass med naturvetenskaplig inriktning på en kommunal gymnasieskola, och texterna är insamlade inom ramen för undervisningen på kursen Svenska 1. I det följande motiverar jag dessa val och diskuterar på vilka sätt valen kan ha haft betydelse för materialets utformning.

Enligt ämnesplanen för gymnasieskolans svenskämne är Svenska 1 en kurs med stort fokus på skrivande av olika slags texter (Skolverket 2011:162ff). Kursen läses som regel under det första året på gymnasiet, och vid tiden för undersökningen var det den enda gymnasiegemensamma svenskkursen, vilket innebär att den erbjöds alla elever i svensk gymnasieskola. Av den anledningen är det rimligt att anta att kursen Svenska 1 erbjuder fler skrivtillfällen och större variation på skrivuppgifterna än någon annan svenskkurs, eftersom undervisningen såväl ska förbereda för fortsatta svenskstudier som fokusera de absolut nödvändigaste skrivkunskaper som efterfrågas på yrkesförberedande program. Att genomföra undersökningen inom ramen för svenskämnet har varit självklart sett till att jag har en tydlig svenskämnesdidaktisk ambition med avhandlingen. Vidare grundar

sig valet att genomföra undersökningen i en och samma klass, och på en och samma kurs, på att jag velat säkerställa att eleverna fått ungefär samma undervisning i svenska och textkommentarer från samma svensklärare under hela insamlingsperioden. Jag har visserligen inte kontrollerat vilka kunskaper eleverna hade med sig från sin respektive grundskoletid, men jag kan konstatera att den explicita undervisning de fått om satsradning, textbindning och meningsindelning på gymnasiet inte skiljer sig nämnvärt. Således har det faktum att eleverna fått producera förhållandevis mycket text inom ramen för samma undervisningssituation dels ökat sannolikheten att finna exempel på satsradningar att analysera, dels möjliggjort relevanta jämförelser inom och mellan elevernas texter.

De insamlade elevtexterna har tillkommit i samband med fem olika skrivuppgifter på kursen Svenska 1. Det rör sig om en novell, ett referat, en krönika, en insändare och det nationella provet i Svenska 1. Urvalet har inte gjorts av mig, utan skrivuppgifterna har ingått som planerade moment i svensklärarens undervisning. Således har jag inte varit inblandad i utformningen av vare sig undervisningen eller skrivuppgifterna, vilket har varit viktigt för att försäkra mig om materialets autenticitet. Texterna och skrivuppgifterna presenteras närmare i avsnitt 4.3.

Den aktuella klassen gick naturvetenskapligt program på en gymnasieskola i en kommun med nationellt sett goda studieresultat (vilket framgår av Skolverkets databas). På kommunens webbplats går att läsa att meritvärdet för antagning på programmet det aktuella läsåret låg mellan 250 och 300 poäng, vilket motsvarar ett ungefärligt betygsnitt från högstadiet på mellan C och B. Även den enskilda skolan uppvisar traditionellt sett mycket goda studieresultat och har en stor andel elever från studievana hem. På så sätt är det rimligt att anta att det i allt väsentligt rör sig om förhållandevis högpresterande elever som deltagit i undersökningen, en uppfattning som för övrigt delades av den undervisande svenskläraren.

Argumenten är flera för att fokusera bruket av satsradning hos förväntat starka elever. Mot bakgrund av tidigare forskning torde visserligen utsikterna att identifiera satsradningar vara bättre hos yngre skribenter eller hos elever på yrkesinriktade gymnasieprogram (jfr avsnitt 2.3.1). Jag menar emellertid att ett fokus på högpresterande elever ökar chansen att dels finna en varierad användning av satsradning i texterna, dels iakttä en större repertoar av syntaktiska och textuella mönster att jämföra satsradningarna med. Därmed torde ett fokus på högpresterande elever kunna bidra till en djupare förståelse av satsradning i synnerhet och av principer att strukturera text i allmänhet. När det huvudsakliga undersökningsobjektet, som i fallet satsradning, dessutom är ett språkriktighetsproblem som i vissa fall kan vara stilistiskt motiverat, anser jag det vara särskilt relevant att undersöka bruket hos elever vars mål är att nå en akademisk skriftspråkskompetens. I tillägg kan det påpekas att det saknas aktuell, kvalitativt inriktad forskning om skrivande på studieförberedande gymnasieprogram, där fokus inte i första hand ligger på jämförelser med yrkesförberedande program.

Jag har valt att inte efterfråga någon individuell information om de deltagande eleverna, vare sig vad gäller deras språkliga eller sociala bakgrund. Det betyder att jag

inte vet huruvida någon elev har något annat modersmål än svenska eller i vilken omfattning eleverna kommer från hem med studievana. Båda faktorerna kan ha påverkan på skolresultaten och i förlängningen på utformningen av elevernas texter. Det ska dock understrykas att undersökningens fokus inte är elevernas prestationer utan den diskursanalytiska och grammatiska beskrivningen av deras textproduktion. Därför har jag i utgångsläget endast betraktat eleverna som 20 individer i en grupp med femtonåringar. Jag har kategoriserat dem efter kön, framför allt eftersom tidigare forskning pekat på vissa skillnader i flickor och pojkars bruk av satsradning (se avsnitt 2.2 och 2.3), men i analyserna betraktar jag inte kön som någon central variabel (se vidare avsnitt 4.3.2). Av de 20 deltagande eleverna är tretton flickor och sju pojkar. I undersökningen har samtliga anonymiserats med en bokstav som anger deras kön (F för flicka och P för pojke) samt ett särskiljande nummer: från F01 till F13 för flickorna och från P01 till P07 för pojkarna.

4.2 Insamling och etiska överväganden

Merparten av min kontakt med eleverna har skett via deras svensklärare. I samband med materialinsamlingen har läraren och eleverna fått mitt projekt presenterat som generellt inriktat på gymnasieelevers skrivutveckling, och jag har avstått från att specifikt nämna intresset för satsradning. Att varken lärare eller elever har känt till undersökningens specifika syfte – att öka förståelsen för gymnasieelevers användning av satsradning – har varit en absolut nödvändighet för att få ett rättvisande material. Eftersom eleverna var omyndiga vid tiden för undersökningen har jag sökt medgivande hos deras vårdnadshavare via ett formulär som delades ut till samtliga elever. Formuläret innehöll generell information om undersökningen och garantier om elevernas anonymitet (Vetenskapsrådet 2017:41). Av samtliga 31 elever i klassen återkom 20 stycken med vårdnadshavares underskrift. När svenskläraren har sänt mig elevernas skrivuppgifter har jag endast fått de 20 deltagande elevernas texter och således inte haft tillgång till övriga elevers texter.

Samtliga texter är skrivna i ett vanligt ordbehandlingsprogram på de bärbara datorer som skolan tillhandahållit eleverna. Det är oklart på vilket sätt de här förutsättningarna påverkar förekomsten av satsradning jämfört med om eleverna skrivit för hand. I tidigare undersökningar av elevers satsradningar har texterna högst sannolikt varit handskrivna (se avsnitt 2.2 och 2.3), vilket kan vara problematiskt för eventuella jämförelser av resultaten. Å andra sidan menar jag att det vore praktiskt omöjligt att isolera denna variabel utan att påverka den autentiska skrivsituationen i skolan. Eftersom dagens elever torde ha betydligt större vana av att skriva på dator än för hand förväntar jag mig att förekomsten av satsradningar i materialet speglar de här elevernas skrivande i skolan generellt. Dessutom vore det mindre motiverat att undersöka annat än texter

som skrivits på dator, när tendensen i dag verkar vara att allt färre texter produceras för hand.

Texterna har framför allt skrivits under lektionstid inom ramen för kursen Svenska 1 men i vissa fall färdigställda vid senare tillfälle. Det gäller dock inte svaren till det nationella provet, vilka skrevs i en kontrollerad provmiljö. Det faktum att eleverna haft möjlighet att skriva utanför skolan gör det svårt att kontrollera om t.ex. föräldrar, vänner eller andras texter på något sätt varit till hjälp i skrivandet. Det kan visserligen påverka tillförlitligheten i analyserna att det inte är säkerställt huruvida utomstående har bidragit eller korrekturläst, men detta är ett problem som gäller i skolan generellt och som är ofrånkomligt om man vill få tillgång till ett brett och autentiskt producerat elevtextmaterial. Alternativet att bara låta eleverna skriva vid isolerade tillfällen i kontrollerade miljöer hade inte varit att föredra, eftersom det dels hade stört hela klassens undervisning, dels hade påmint eleverna om att de också skrev inom ramen för en undersökning, vilket i sin tur hade riskerat att påverka texternas utformning.

Mina analyser av elevernas texter grundar sig på den sista version som eleverna skickat till läraren och som läraren återlämnat utan krav på omarbetning. Alla skrivuppgifter har inte föregåtts av någon explicit skrivprocess i flera steg och versioner, särskilt inte skrivningen av det nationella provet, men i arbetet med vissa texter har läraren gett kommentarer på tidiga utkast. Enligt läraren rörde sig dessa kommentarer främst om övergripande strukturfrågor som disposition och genreanpassning snarare än om kommentarer på sats- och meningsnivå.

Eftersom undersökningen inkluderar individer som dessutom är omyndiga har det varit nödvändigt att ta vissa forskningsetiska principer i beaktande i insamlingen och hanteringen av materialet. I CODEX 2002 anges fyra sådana principer att förhålla sig till i undersökningar som inkluderar individer, och enligt min uppfattning överensstämmer dessa principer i allt väsentligt med de råd och riktlinjer som sedermera diskuteras i Vetenskapsrådet 2017 vad gäller hanteringen av forskningsmaterial och personuppgiftsbehandling. De fyra principerna ställer krav som rör information till deltagarna, deras samtycke, konfidentialitet av personuppgifter samt nyttjandet av informationen. Jag menar att jag har följt var och en av dessa principer.

Vad gäller principen om information ska deltagarna göras medvetna om samtliga villkor för deltagandet, att det är frivilligt och möjligt att avbryta. Även om eleverna inte fick mitt särskilda intresse för satsradning preciserat beskrev jag projektets syfte som inriktat på skrivutveckling på gymnasiet, vilket på intet vis är osant. I övrigt har eleverna informerats i vederbörlig ordning. Ingen har uttryckligen avbrutit undersökningen, men under läsåret slutade en av de deltagande eleverna i klassen.

Den forskningsetiska principen om samtycke anger bland annat att informanterna ska ha accepterat att delta i undersökningen och att samtycke kan behöva inhämtas för deltagare under femton år. Här är kraven något otydliga, på så sätt att samtycke för undersökningar som inte rör frågor av privat eller känslig natur kan inhämtas via andra företrädare, som lärare eller skolledning. Min undersökning rör inga känsliga uppgifter, men eftersom inte alla elever i gymnasiets år 1 behöver ha fyllt femton har jag valt att

ändå söka samtycke hos elevernas vårdnadshavare. De elever i klassen som inte har återlämnat en samtyckesblankett med vårdnadshavares underskrift utgör inte del av min undersökning.

Principen som rör konfidentialitet ställer krav på sekretess och hantering av personuppgifter. Jag har anonymiserat all information som på något vis skulle kunna röja elevernas identitet, både vad gäller deras namn, skola, skolkommun och svensklärare. Vidare har ingen annan än jag själv haft tillgång till materialet, och jag har inte presenterat det i något annat sammanhang än i anslutning till arbetet med denna avhandling. Därmed följer jag också den fjärde och sista forskningsetiska principen, som reglerar att informationen endast får användas för det avsedda forskningsändamålet.

4.3 Materialbeskrivning

Materialet som ligger till grund för avhandlingens analyser utgörs av 96 elevtexter. Dessa är av olika karaktär vad gäller form och innehåll, men de har det gemensamt att de skrivits i anslutning till samma undervisning i Svenska 1 under ett och samma läsår. Mer precist omfattar de 96 texterna 47 465 ord och 207 satsradningar. Detta kan uppfattas som ett förhållandevis litet underlag för att skildra ett specifikt språkligt fenomen, men jag menar att det av flera anledningar varit motiverat med ett mindre material för den här typen av studie. Avhandlingen har nämligen inte bara en didaktisk ambition att bidra med kunskap om elevers skrivande utan likaså en tydlig metod- och teoriutvecklande ansats. Den analysmodell för diskurskoherens som jag har utarbetat och presenterar i kapitel 6 är applicerbar på större delar av texter än satsradningar, och den utgår från ett teoretiskt ramverk som inte tidigare applicerats på analyser av svensk text. En förutsättning för en metod- och teoriutveckling av detta slag är att materialet som modellen appliceras på inte är för omfattande; med ett större material ökar antalet variabler, vilket kräver mer beskrivning och ger mindre utrymme för teoretiska generaliseringar. Enligt min mening möjliggör den teoretiskt förankrade analysmodellen i sin tur att jag kan lyfta analysernas didaktiska implikationer till en nivå som är giltig även utanför texternas omedelbara sammanhang. Vidare utgör inte de 207 satsradningarna ensamt fokus för undersökningen, utan satsradningarna vägs mot andra delar av elevtextmaterialet, med utgångspunkt i den presenterade analysmodellen. Användningen av satsradning i elevernas texter är alltså huvudintresset, men analyserna inbegriper även förekommande alternativ till satsradningar i materialet.

I det följande redogör jag för själva analysmaterialet. I 4.3.1 beskrivs elevtexterna utifrån de fem uppgiftsformuleringar som styr utformningen, och texterna diskuteras och kategoriseras i termer av texttyper. Därefter står satsradningarna i fokus i 4.3.2, där bl.a. fördelningen mellan elevernas texter diskuteras.

4.3.1 Fem skrivuppgifter, tre texttyper

De fem skrivuppgifter som eleverna fick arbeta med under läsåret var i tur och ordning en novell, ett referat, en krönika, en insändare och det nationella provet för Svenska 1. Novelluppgiften lämnades in av alla 20 deltagande elever, medan övriga fyra skrivuppgifter endast lämnades in av nitton elever. I Tabell 4.1 framgår hur materialets totalt 96 texter och 47 465 ord fördelar sig över de fem skrivuppgifterna. Antalet ord innefattar de delar i texterna som innehåller löpande och sammanhängande text.¹⁸

Tabell 4.1 Antal texter och ord fördelade över fem skrivuppgifter

Texttyp	Antal texter	Antal ord	Genomsnittligt antal ord per text
Novell	20	10 847	542
Referat	19	6 004	316
Krönika	19	12 754	671
Insändare	19	7 526	396
Nationellt prov	19	10 334	544
Hela materialet	96	47 465	494

Benämningarna på uppgifterna är de som svenskläraren använde för att introducera dem för eleverna. Jag använder samma benämningar för att hänvisa till specifika elevsvar, vilket betyder att jag benämner ett elevsvar till referatuppgiften som ett referat, oberoende av hur eleven har lyckats med uppgiften. Elevernas svar till skrivuppgifterna beskriver jag i termer av texttyp. På så sätt avser texttyp här en klassificering som i första hand tar fasta på villkoren för texternas tillkomst och i andra hand på den språkliga utformningen. På ett övergripande plan innebär det i detta fall fem separata undervisningsmoment på kursen Svenska 1. På ett mer specifikt plan innebär det fem olika uppgiftsformuleringar, vilka ställer olika innehållsliga och språkliga krav på elevernas texter. Karakteriseringen av texttyper bygger på den indelning som Nyström (2000:54–63) gör av övergripande kommunikativa funktioner i skolskrivande. Som Nyström påpekar kan det diskuteras huruvida skrivande i skolan alls styrs av kommunikativa syften, eftersom det i princip endast uttrycker kunskapsinhämtande och kunskapsredovisning. Därmed är det också osäkert huruvida olika elevtexter kan sägas ha olika kommunikativa funktioner. I mitt fall menar jag dock att uppgiftsformuleringarna ger så pass tydliga riktlinjer om hur ett elevsvar förväntas se ut att de respektive elevsvaren kan sägas styras av olika kommunikativa syften inom ramen för undervisningen (jfr Nyström 2000:53). Det är också uppenbart att detta har påverkat den språkliga utformningen av elevernas texter.

¹⁸ Jag har exkluderat all metainformation i texterna, såsom datum, skolämne och elevernas namn, samt källhänvisningar i slutet av texten. Jag har inte heller räknat med webbadresser i parenteser eller fotnoter eftersom de kraftigt påverkar ordantalet men inte är relevanta för analyserna. Däremot är alla rubriker inkluderade i ordantalet, av den anledningen att det i många texter är svårt att avgöra vad som är en rubrik och vad som är en ingress.

Nyström (2000) identifierar tre övergripande kommunikativa funktioner i sina analyser av elevtext, nämligen berättande, diskuterande och redovisande. Av de fem skrivuppgifterna i min undersökning har jag utifrån Nyströms beskrivningar kategoriserat en som berättande, en som redovisande och tre som diskuterande. Elevernas noveller har jag betraktat som en berättande texttyp och deras referat som en redovisande. Elevsvaren till uppgifterna krönika, insändare och nationellt prov har jag betraktat som diskuterande texttyper. Det ska påpekas att en enskild text förstås kan ha såväl berättande som redovisande drag och att ett elevsvar kan domineras av diskuterande drag även om uppgiftsformuleringen efterfrågar en redovisning. Det är inte minst av denna anledning som uppgiftsformuleringarna är utgångspunkt för min karakterisering av elevtexterna: syftet har inte varit att utreda i vilken grad elevernas texter når upp till en eventuell idealtext utan endast att ge ett sammanhang till texternas språkliga utformning.

Novellen var den första text som eleverna skrev under läsåret. Uppgiften var att hitta på och skriva ner en kort berättelse med utgångspunkt i en dialog som hela klassen lyssnade på. Eleverna fick sitta i par och hjälpa varandra att skriva inledningar, innan de fortsatte skrivandet på egen hand. Elevernas noveller är typiska för berättande text, i det att de präglas av en skönlitterär stilnivå, ett kronologiskt händelseförlopp och av att en eller ett fåtal personer står i centrum för handlingen (jfr Nyström 2000:55).

Den andra uppgiften var att skriva ett sammanhållet referat av två artiklar ur tidningen *Språk*. Artiklarna, som berörde olika aspekter av slang och språkvård, valdes av läraren och innehöll i sin tur många refererande delar. Skrivandet hade föregåtts av undervisning om referatteknik och texttypens särskilda struktur. I referatet är det tydligare än i någon av de andra texterna att formen står i fokus, vilket enligt Nyström (2000:60f) är kännetecknande för redovisande texttyper, där det främsta syftet är att redovisa att en särskild uppgift har utförts. En av de deltagande eleverna lämnade in något referat.

Arbetet med krönikan och insändaren pågick i slutet av höstterminen respektive början av vårterminen. Båda klassificeras här som diskuterande texttyper mot bakgrund av Nyström, som menar att dessa texter syftar till "att problematisera ett fenomen eller till att framföra en eller flera personers åsikter i någon fråga" (Nyström 2000:58). Elevernas krönikor och insändare är subjektivt hållna och argumenterar för någon mer eller mindre explicit ståndpunkt. Uppgiften för krönikan var att diskutera ett språk-sociologiskt ämne, och eleverna har bl.a. valt att skriva om skillnaden på kvinnligt och manligt språk, om slang eller om engelskans inflytande på svenskan. I instruktionerna till uppgiften uppmanades eleverna att vara lättsamma, tänkvärda och gärna lite provocerande. Ämnet för insändarna var i princip fritt men formen mer styrd, och skrivandet hade föregåtts av undervisning om debattartikelns struktur med en tidigt presenterad tes följt av för- och motargument. Flera elever har valt att skriva om skolrelaterade frågor som betygshets och läxor, medan andra har skrivit om t.ex. köttätande och klimatförändringar. Nitton av 20 elever lämnade in krönikor och insändare.

Läsårets sista skrivuppgift var det nationella provet för Svenska 1. Ämnena för det prov som eleverna skrev är fortfarande sekretessbelagda när den här avhandlingen publiceras och kan därför inte redogöras för i detalj. Eleverna fick välja mellan tre ämnen och hade tillgång till ett antal inspirationstexter att referera till och citera från. I samtliga fall kategoriserar jag elevsvaren som diskuterande texter, med motiveringen att de behandlar olika aspekter av ett givet ämne, att eleverna själva är närvarande i texterna och att personliga åsikter om ämnet skrivs fram (jfr Nyström 2000:58). Provsvaren har flera likheter med krönikorna, i det att de snarare problematiserar än argumenterar, men till formen är de oftast mindre personligt hållna. Vid tiden för provet hade en elev slutat i klassen, vilket innebär att nitton provsvar ingår i undersökningen.

Det faktum att tre av fem skrivuppgifter kategoriseras som diskuterande gör att denna texttyp dominerar materialet. I Tabell 4.2 framgår hur samtliga texter och det totala antalet ord fördelar sig mellan de tre texttyperna.

Tabell 4.2 Antal texter och ord fördelade över tre texttyper

Texttyp	Antal texter	Antal ord
Berättande	20	10 847
Redovisande	19	6 004
Diskuterande	57	30 614
Hela materialet	96	47 465

Med ungefär två tredjedelars representation utgör diskuterande text störst del av materialet, både sett till antal texter och antal ord. Därefter följer berättande text, som i ord räknat utgör en knapp fjärdedel av materialet, följt av redovisande text, som utgör en knapp tiondel av det totala antalet ord.

Sammanfattningsvis har jag identifierat tre olika texttyper i elevernas fem skrivuppgifter. Det rör sig för det första om en berättande text, för eleverna presenterat som en novell, där ramarna varit lösa för både språk och innehåll. För det andra rör det sig om en redovisande text, en referatuppgift, där formen varit mer betonad. För det tredje rör det sig om tre diskuterande texter, nämligen en krönika, en insändare och det nationella provet i Svenska 1. Dessa tre förenas av att de till stor del kretsar kring skribentens personliga åsikter om ämnet.

4.3.2 Satsradningarna

I materialet har jag identifierat 207 satsradningar i enlighet med den definition som presenteras i avsnitt 3.3. Satsradningarna uppträder i alla fem skrivuppgifter och hos nitton av de 20 eleverna, men fördelningen är långt ifrån jämn över materialet. Tabell 4.3 visar i vilken omfattning satsradningar förekommer i de olika skrivuppgifterna, i absoluta såväl som relativa tal.

Tabell 4.3 Satsradningar fördelade över fem skrivuppgifter

Skrivuppgift	Antal satsradningar	Antal satsradningar per 1000 ord
Novell	90	8,29
Referat	7	1,16
Krönika	58	4,55
Insändare	18	2,39
Nationellt prov	34	3,29
Hela materialet	207	4,36

Den nedersta raden i den högra kolumnen visar att satsradningar uppträder 4,36 gånger per 1000 ord i materialet. Jämfört med tidigare undersökningar av satsradning med jämförbara material är det en anmärkningsvärt låg siffra. Näslund (1981) noterar en frekvens i årskurs 9-elevs texter på 9 satsradningar per 1000 ord, och i texter skrivna av elever på gymnasiet andra år är samma siffra mellan 5 och 10 satsradningar per 1000 ord. I Östlund-Stjärnegårdhs (2002) undersökning av nationella prov på gymnasiet är förekomsten mellan 9 och 11 satsradningar per 1000 ord. Om det stämmer att satsradning framför allt uppträder i svagare elevs texter (se avsnitt 2.3.1), stärker denna jämförelse intrycket av att eleverna i min undersökning är förhållandevis högrepresterande.¹⁹

Vidare visar högerkolumnen i Tabell 4.3 hur ofta satsradningar uppträder i olika skrivuppgifter, oberoende av texternas längd och antal. Det framgår att elevernas noveller har den klart största andelen satsradning, såväl i absoluta som relativa tal, och att andelen är minst i referaten. Mellan novellerna och referaten placeras sig med olika intervall de tre diskuterande texttyperna krönika, insändare och nationellt prov. Fördelningen mellan texttyperna framgår tydligare i Tabell 4.4, där högerkolumnen anger hur ofta satsradning förekommer i förhållande till texttyp.

Tabell 4.4 Satsradningar fördelade över tre texttyper

Texttyp	Antal satsradningar	Antal satsradningar per 1000 ord
Berättande	90	8,29
Redovisande	7	1,16
Diskuterande	110	3,59
Hela materialet	207	4,36

¹⁹ I allt väsentligt stämmer Näslunds (1981:1) och Östlund-Stjärnegårdhs (2002:133) definitioner av satsradning överens med min. Ett par av de exempel på konstruktionen som Näslund presenterar bör emellertid inte betraktas som satsradningar, varken enligt min eller Näslunds definitioner: ”och sen har dom engelska och efter engelskan har dom svenska” samt ”Fast en sak är dumt stressen efter betyg” (Näslund 1981:9). I det första fallet är huvudsatserna samordnade med konjunktion och i det andra fallet innehåller exemplet endast ett finit verb. Den lägre förekomsten av satsradning i mitt material kan således delvis bero på att jag haft en mer restriktiv kategorisering. Östlund-Stjärnegårdh (2002:133) tar i sin tur inte med satsradningar som hon bedömer som stilistiskt motiverade i beräkningen, t.ex. ”Det är inte korna jag hatar, det är mjölken”. Eftersom även det är en satsradning enligt min definition kan den egentliga skillnaden mellan våra material vara större.

Det kan noteras att satsradningarnas fördelning mellan texttyper i materialet ligger väl i linje med tidigare undersökningar, vilka visat att satsradningar är vanligast i berättande och informella texter (se avsnitt 2.2 och 2.3).

Alla deltagande elever utom en har använt satsradning vid minst ett tillfälle i sina texter. Fördelningen är emellertid mycket ojämn mellan elever som producerat enstaka satsradningar och elever som använder konstruktionen mer frekvent. Tabell 4.5 visar hur materialets satsradningar fördelar sig mellan de 20 eleverna. Den andra kolumnen visar hur ofta eleverna har använt satsradning, och den tredje kolumnen visar i absoluta tal hur många satsradningar varje elev har bidragit med till materialet. Den första siffran relaterar därmed till tabellens fjärde och femte kolumner, vilka visar omfattningen på elevernas respektive bidrag till materialet.

Tabell 4.5 Satsradningar fördelade mellan elever

Elever	Antal satsradningar per 1000 ord	Antal satsradningar	Antal texter	Antal ord
F03	13,65	28	5	2 052
F01	10,45	28	5	2 679
P06	7,51	20	5	2 663
F04	7,16	17	5	2 375
F05	6,98	19	5	2 724
P01	6,42	9	4	1 401
P04	5,7	13	5	2 281
F06	5,55	16	5	2 883
F08	4,59	12	5	2 613
P05	3,41	5	3	1 468
F12	3,32	6	5	1 805
P07	3,16	6	4	1 901
F09	3,09	8	5	2 586
F13	2,8	7	5	2 504
P02	1,38	4	5	2 899
F02	1,28	3	5	2 349
F11	0,9	2	5	2 213
F07	0,74	2	5	2 691
F10	0,72	2	5	2 783
P03	0	0	5	2 595
Hela materialet	4,36	207	96	47 465

Tabellen är sorterad i fallande ordning efter hur ofta eleverna har använt satsradning, och den visar att användningen inte är direkt proportionell med textmängd och textlängd. Var och en av eleverna har bidragit med mellan ca 1 400 och 2 900 ord till materialet, men de elever som oftast använder satsradning räknat per 1000 ord, vilka är desamma som formulerat flest antal satsradningar i absoluta tal (F03, F01, P06 och F04), sticker inte ut med avsevärt längre texter jämfört med resten av klassen. I dessa

elevs texter framstår däremot förekomsten av satsradning per 1000 ord som stor sett mot materialet som helhet (6,98–13,65 satsradningar per 1000 ord jämfört med klassens genomsnitt som är 4,36 satsradningar per 1000 ord).

En kort kommentar kan fällas om satsradningarnas fördelning mellan könen, eftersom ett par tidigare undersökningar iakttagit en något större förekomst av satsradning hos pojkar än hos flickor (se avsnitt 2.3.1). I Tabell 4.5 anger den första bokstaven i den vänstra kolumnen elevernas kön, vilket gör det möjligt att iaktta fördelningen mellan flickor (F) och pojkar (P) i mitt material. Det framgår visserligen att de elever som använt mest satsradning företrädesvis är flickor, men det finns såväl frekventa som sporadiska satsradare bland klassens pojkar och flickor. Utifrån vad Tabell 4.5 visar framstår därför inte kön som någon central variabel i min undersökning.

Till sist följer här en närmare beskrivning av materialets 207 satsradningar med fokus på två faktorer som är relevanta mot bakgrund av tidigare iakttagelser och för avhandlingens analyser. Dels gäller det i vilken omfattning de radade satserna skils med eller utan kommatecken, vilket i tidigare undersökningar har tagits som tecken på skribentens språkliga mognad och känsla för satsgränser (se avsnitt 2.3.1). Dels gäller det hur ofta satsradningarna sammanfaller med gränser för meningar i texterna och hur ofta meningarna innehåller fler led än de radade satserna. I båda fallen utgår redogörelsen från variationen mellan de tre identifierade texttyperna, eftersom texttyp tycks ha större påverkan på bruket av satsradning än övriga variabler som presenterats så här långt.

Den första aspekten rör förekomsten av kommatecken som separerar leden i satsradning. Exemplet (4:1) och (4:2) visar hur elevernas satsradningar kan se ut när satserna skils med respektive utan kommatecken.

(4:1) ^[i]Förändringen finns i luften, ^[ii]jag kan nästan känna smaken av dess syrliga vind när jag går utanför dörren. (F09K)²⁰

(4:2) ^[i]Men där kommer hon ju ^[ii]ordet är inte min fiende (P04N)

I ungefär nio fall av tio är satserna i materialets satsradningar separerade med kommatecken, så som i exempel (4:1). Detta framgår av Tabell 4.6, som också visar att ungefär samma förhållande föreligger i alla tre texttyper.

²⁰ De koder som följer varje exempel från materialet hänvisar till specifika elevtexter. Den inledande bokstaven och sifferkombinationen syftar på någon av de 20 deltagande eleverna (se Tabell 4.5), medan den avslutande bokstaven syftar på någon av de fem skrivuppgifterna: N för novell, R för referat, K för krönika, I för insändare och P för nationellt prov (se Tabell 4.1).

Tabell 4.6 Satsradningar med respektive utan kommatecken

Texttyp	Satserna skils med kommatecken	Satserna skils utan kommatecken	Totalt
Berättande	80 (89 %)	10 (11 %)	90 (100 %)
Redovisande	6 (86 %)	1 (14 %)	7 (100 %)
Diskuterande	105 (95 %)	5 (5 %)	110 (100 %)
Hela materialet	191 (92 %)	16 (8 %)	207 (100 %)

I forskningsgenomen framgick att leden i satsradningar allt oftare visat sig vara separerade med kommatecken i takt med informanternas stigande ålder. Näslund (1981), vars material är mest jämförbart med mitt, noterar att 36 % av satsradningarna hos årskurs 9-elever saknar kommatecken och att motsvarande siffror för elever på gymnasiet två- och treåriga linjer är 48,9 % respektive 28,8 %. I Östlund-Stjärnegårdhs (2002:133) material saknar satsradningarna kommatecken i hälften av fallen i de provtexter som bedömts som underkända och bara i 7 % av fallen i de texter som bedömts som godkända. I jämförelse med tidigare undersökningar får därmed förekomsten av satsradningar utan kommatecken bedömas som förhållandevis liten i mitt material. Faktum är dessutom att en och samma elev står för tio av sexton satsradningar utan kommatecken, nämligen P04 som bland annat producerat satsradningen i (4:2). De återstående förekomsterna uppträder i sex olika texter skrivna av sex olika elever.

Den andra aspekten av materialets satsradningar som fokuseras här rör i vilken omfattning dessa uppträder som avgränsade meningar eller i meningar som innehåller fler led än dem i satsradningen. Detta redovisas i Tabell 4.7. Så här långt i avhandlingen har de flesta exempel på satsradning motsvarat hela innehållet i meningarna, men i praktiken behöver förstås inte så vara fallet. En klar majoritet av de 207 satsradningarna i mitt material, 142 stycken eller 69 %, sammanfaller emellertid med gränser för meningar, något som exemplifieras i (4:3).²¹

(4:3) [i]Så ljudig den är, [ii]det är svårt att missa en enda sekund. (F06N)

När enstaka satsradningar inte sammanfaller med meningsgränser kan de satsradade meningarna därutöver innehålla fler satsradningar, som i exempel (4:4), ytterligare finita led, som i exempel (4:5) eller icke-finita strukturer, som i exempel (4:6).

(4:4) [i]Jag hatar böljande värme och stående sol, [ii]min migrän är som värst då, [iii]det visste hon. (F10N)

²¹ Bland dessa har jag även inkluderat sex fall där meningen inleds med konjunktion före den första radade satsen. Se följande exempel där satsradningen föregås av konjunktionen *för*.

(i) [i]För det är just det, [ii]vi är alla människor. (F01K)

(4:5) [i]Detta kan leda till något negativt [ii]men det kan även vara positivt, [iii]om killen i fråga inte vill ses som en supermanlig person så är det en bra sak för honom. (F04K)

(4:6) [i]Det där är ingen container, [ii]det är Hampus hus, [iii]hahaha! (F01N)

Exempel (4:4) är ett av tio exempel i materialet där flera huvudsatser följer varandra utan att skiljas med konjunktion. Jag betraktar (4:4) som ett fall av två satsradningar, där mittensatsen [ii] utgör led i båda. I exempel (4:5) innehåller meningen utöver satsradningen [ii, iii] ytterligare ett finit led i [i], i detta fall en huvudsats som är samordnad med satsradningens första led. En knapp fjärdedel av materialets satsradningar, 48 stycken, uppträder i meningar tillsammans med fler finita led. Slutligen är (4:6) ett av sju fall där satsradningar förekommer tillsammans med icke-finita led i meningen. Typiskt rör det sig som i detta fall om korta interjektions- eller vokativfraser som [iii].

Tabell 4.7 sammanfattar beskrivningen om hur olika typer av satsradade meningar fördelar sig över materialets texttyper.

Tabell 4.7 Satsradningarnas förhållande till meningsgräns

Texttyp	Satsradning = mening	Satsradningar i följd	Fler finita led i meningen	Icke-finita led i meningen	Totalt
Berättande	62 (69 %)	4 (4 %)	19 (21 %)	5 (6 %)	90 (100 %)
Redovisande	4 (57 %)	-	3 (43 %)	-	7 (100 %)
Diskuterande	76 (69 %)	6 (5 %)	26 (24 %)	2 (2 %)	110 (100 %)
Hela materialet	142 (69 %)	10 (5 %)	48 (23 %)	7 (3 %)	207 (100 %)

Tendensen är tydlig i elevernas texter att satsradning i de flesta fall fungerar som en grafisk avgränsad enhet gentemot den omgivande texten. De gånger som konstruktionen inte uttrycks på detta sätt är det alltså framför allt när ytterligare finita led ingår i meningen. I dessa fall rör det sig huvudsakligen om enstaka huvudsatser som är samordnade med, eller avgränsade från, satsradningen med konjunktion. Vidare vittnar inte fördelningen i Tabell 4.7 om någon tydlig skillnad mellan texttyperna: i alla tre texttyper utgör en majoritet av satsradningarna hela innehållet i sina meningar.

Sammanfattningsvis har beskrivningen av materialets satsradningar visat hur dessa fördelar sig över skrivuppgifterna, texttyperna och eleverna. Genomgången har visat att satsradningarna inte är jämt fördelade över materialet, varken mellan elever eller mellan texttyper. Snarare förekommer satsradning i större utsträckning i vissa elevers texter och i berättande och diskuterande texttyper, medan användningen är mer sporadisk hos andra elever och i den redovisande texttypen. I förhållande till tidigare undersökningar med jämförbara material framstår mängden satsradning i mitt material generellt som relativt liten. Till sist har det framgått att satsradningarnas led i de allra flesta fall är separerade med kommatecken och att konstruktionen i en majoritet av fallen sammanfaller med meningsgränser.

4.4 Sammanfattning

I det här kapitlet har jag presenterat det material som ligger till grund för de empiriska analyserna i kapitel 7 och 8. Jag har redogjort för insamlingen av de 96 elevtexterna, för vad som har styrt urvalet av informanter och för vilken påverkan urvalet har på förståelsen av materialet. Bland annat har det framkommit att texterna är producerade inom ramen för gymnasieskolans svenskundervisning samt att eleverna vars bruk av satsradning står i fokus sannolikt är studiemotiverade och högpresterande. Därefter har jag översiktligt beskrivit elevtexterna och kategoriserat dem som tre olika texttyper: berättande, redovisande och diskuterande. Slutligen har jag gjort en närmare beskrivning av materialets 207 satsradningar utifrån bl.a. i vilka texttyper och hos vilka elever de uppträder. Innan satsradningarna analyseras i kapitel 7 och alternativen till satsradning analyseras i kapitel 8, ska jag i de nästföljande kapitlen redogöra för den teoretiska bakgrund och den metod som jag utgår från i analyserna.

5. Teoretisk bakgrund

I detta kapitel presenteras den teoretiska bakgrunden för den analysmodell som introduceras i kapitel 6. Analysmodellen fokuserar på innehållsliga samband mellan satser, eller annorlunda uttryckt på förutsättningarna att skapa koherens i diskurs. I kapitel 7 och 8 appliceras den på satsradningar och alternativ till satsradningar i elevernas texter. Detta och nästföljande kapitel är således riktade mot avhandlingens första forskningsfråga, som handlar om vilka aspekter som är centrala för att beskriva innehållsliga samband mellan huvudsatser i samma mening (se avsnitt 3.2). Kapitlet är disponerat enligt följande. Till att börja med placerar jag i avsnitt 5.1 in min undersökning i ett teoretiskt och metodologiskt sammanhang, framför allt i relation till en svensk språkvetenskaplig forskningstradition. I 5.2 presenteras den modell som utgör avhandlingens huvudsakliga teoretiska ramverk för att beskriva koherens, *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT). De efterföljande avsnitten 5.3 och 5.4 ägnas åt att utveckla SDRT:s teoretiska beskrivningar och att modifiera dem för analyser av satsradning i elevtext. I avsnitt 5.3 diskuteras hur modellen fungerar på autentiskt språk, bl.a. hur tolkningen påverkas när gränserna för grafiska meningar och huvudsatser inte sammanfaller. Avsnitt 5.4 kompletterar jag synen på koherens i SDRT med en redogörelse av hur olika typer av lexikala samband kan underlätta en koherent tolkning. Kapitlet avslutas med en sammanfattning i avsnitt 5.5.

5.1 Diskurs- och textanalys som forskningsfält

I samband med att begreppen *diskurs* och *text* definierades i avsnitt 3.1 framgick att de båda begreppen tenderar att användas parallellt eller med närliggande betydelse inom språkvetenskapen. Diskurs definierades jag som det tankeinnehåll som förmedlas i ett kommunikativt sammanhang och text som det språkliga resultatet av det kommunikativa sammanhanget. I enlighet med definitionerna och det teoretiska ramverk som presenteras i detta kapitel har jag valt att benämna de undersökningar som presenteras i denna avhandling diskursanalyser. Det hindrar emellertid inte att liknande analyser i andra sammanhang skulle betraktas som textanalyser. I översikten över forskningsläget redogör jag därför för såväl diskursanalytiska som textanalytiska ansatser med relevans för denna avhandling.

Diskursanalyser av olika slag förekommer i flera vetenskapliga discipliner och då naturligtvis med vitt skilda syften och intresseområden. Även begränsat till språkvetenskapen är den forskning som betecknas som diskursanalytisk bred, men den kan sägas förenas kring ett intresse för vad språkbrukare använder språket till (Svensson & Karlsson 2012:14f). I en svensk språkvetenskaplig tradition har diskursanalys ofta kommit att förknippas med olika varianter av så kallad *Critical Discourse Analysis* (se t.ex. Egan Sjölander 2011) och avsett en forskningsinriktning där analyser av språk och texter (i vid bemärkelse) sätts in i större sammanhang för att belysa sociala och politiska fenomen på ett sätt som ofta gränsar mot samhällsvetenskap. Teoretiskt och metodologiskt är bl.a. Fairclough (2010) och Van Leeuwen (2005) viktiga namn i denna inriktning. Den typ av diskursanalys som presenteras i denna avhandling är däremot mer textnära och i klassisk mening tydligt språkvetenskaplig. Det ansluter till en främst anglo-saxisk forskningstradition som intresserat sig för förhållandet mellan språklig form och betydelse i kommunikation (se t.ex. Brown & Yule 1983 och Renkema & Schubert 2018). En sådan diskursanalytisk modell är *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT), som utgör avhandlingens teoretiska ramverk för analyser av koherens. Några andra arbeten med liknande syfte att modellera hur betydelse skapas på språkliga nivåer ovanför satsen är Mann & Thompsons (1987) *Rhetorical Structure Theory*, Polanyi (1988) *Linguistic Discourse Model*, Klein & von Stutterheims (1991) *Quaestio*-modell och Renkemas (2009) *Connectivity Model*. Därtill kan stora delar av Halliday & Matthiessens (2014) systemisk-funktionella analysmodell tillskrivas liknande syfte, även om ansatsen inte är uttalat diskursanalytisk.

Den gren av den svenska språkvetenskapen som intresserat sig för hur betydelse och sammanhang skapas mellan satser är textlingvistik, med rötter i 1970-talet och inflytelserika verk som Enkvist 1974 och Källgren 1979. Enkvist (1974) introducerar tidigt tre infallsvinklar för att beskriva sambandsskapande i text, nämligen kohesion mellan referenter, tematisering av referenter och satskonnektion. Dessa tre infallsvinklar har kommit att bli centrala för senare svenska undersökningar om textstruktur liksom för de vanligaste svenska handböckerna för analys av brukstext (Holm & Larsson 1980, Hellspong & Ledin 1997 och Nyström 2001). *Kohesion mellan referenter* handlar om hur texter hålls ihop innehållsligt av ledfamiljer som skapar lexikala samband. Typiskt rör det sig om att olika språkliga uttryck refererar till samma eller relaterade företeelser, antingen genom ren upprepning eller på ett mer associativt sätt. Sedermera har denna typ av sambandsskapande oftast kommit att benämnas referensbindning, efter Källgren (1979). *Tematisering av referenter* rör förhållandet mellan ny och given information i satser och möjligheterna att anpassa informationsstrukturen för att skapa samband över satsgränser. Det kan t.ex. göras genom att den ena satsens tema upprepas eller utvecklas i en annan sats (jfr tematisk bindning i Hellspong & Ledin 1997). *Satskonnektion* avser de logiska förhållanden som tycks föreligga mellan satser, oavsett om förhållandet är implicit eller explicit signalerat i texten. Enkvist identifierar tio olika typer av satskonnektion, såsom additiv, temporal och komparativ. I beskrivningen av denna typ av koppling använder Enkvist inte begreppen *koherens* eller *kohesion*: begreppet koherens

nämns för övrigt över huvud taget inte i artikeln. Termen kohesion i Enkvists användning verkar dock kunna syfta såväl på den typ av samband som uttrycks lexikalt som på samband som tolkas via inferens. I en senare artikel separerar däremot Enkvist (1979) begreppen så att kohesion avser länkning som är lexikalt manifesterad i textytan och koherens de underliggande, logiska förhållandena (jfr diskussionen i avsnitt 3.1).

Av Enkvists (1974) tre infallsvinklar är referensbindning och satskonnektion de som rönt störst uppmärksamhet i svensk textforskning, och det är också de som har störst relevans för analyserna i denna avhandling. Källgren (1979) berör både referensbindning och satskonnektion i en undersökning om sambandet mellan texters uppbyggnad och innehåll. Källgrens syfte är att blottlägga faktorer som gör det möjligt att mäta texters innehåll, och hon konstaterar att större delen av innehållet återfinns under den språkliga ytan, i olika typer av samband över satsgränserna (Källgren 1979:50–53). Stipulativt definierar Källgren innehåll i text som ”allt det som står i texten eller direkt kan härledas ur den” (Källgren 1979:17), vilket innebär att det även finns betydelse att tolka i implicita samband, dvs. som inte är språkligt manifesterade (jfr begreppsparet *text* och *diskurs*; se avsnitt 3.1). I enlighet med denna insikt identifierar Källgren (1979:77) en typ av referensbindning som alltså snarare rör sig om inferenser än ett direkt samband mellan lexikala led, som i kopplingen mellan *lära sig* och *träna*. Källgrens analys av satskonnektion utgår däremot med enstaka undantag från hur sambandet mellan satser manifesteras lexikalt, på så vis att förekomsten av t.ex. konjunktionen *men* föranleder markering av adversativ konnektion i analysmodellen. En central utgångspunkt för min avhandling är emellertid att denna typ av inferens mellan satser är möjlig även i frånvaron av lexikala markörer som konjunktioner. Även om jag i stort delar Källgrens syn på betydelskapande i text är alltså de delar av hennes modell som rör satskonnektion mindre anpassade för den typ av analyser som jag utför (se avsnitt 5.4 för en mer utförlig beskrivning av Källgrens modell för analys av referensbindning).

I svensk språkforskning har textlingvistiska metoder ofta applicerats på texter som producerats i olika utbildningssammanhang för att beskriva elevers och studenters skrivande. Inte sällan har ingången i dessa fall varit normativ, där förekomsten av uttryckt textbindning på olika sätt använts för att mäta skrivförmåga. Det gäller särskilt Larsson (1984) och Strömquist (1987), som kopplar elevers referensbindning till förmågan att formulera sammanhängande textpartier, i Larssons fall i form av ett test där elever får ordna givna meningar i en adekvat följd och i Strömquists fall genom analyser av elevers styckeindelning. Även Wikborg & Björk (1989) har en tydligt normativ ingång i sin undersökning, som fokuserar på bristande textbindning i högskolestudenters texter. Med avstamp i Källgrens (1979) och Enkvists (1974) beskrivningar av satskonnektion och temastruktur identifierar de ett antal kategorier av vad de upplever som felaktiga eller otydliga kopplingar mellan huvudsatser i texterna (dock utan att explicit nämna satsradning).

I Näslund 1981 och Ledin 1998, som diskuterades i samband med forskningsöversikten om satsradning (se avsnitt 2.2 och 2.3), undersöks satskonnektion i högstadie-

och gymnasieelevers respektive låg- och mellanstadieelevers texter. Näslund (1981) studerar konnektionen endast i samband med satsradning, medan Ledin (1998) därtill undersöker förekomsten av explicit konnektion i de yngre barnens texter som helhet. Nyström (2000) undersöker referensbindning i gymnasieelevers texter med syftet att urskilja genremönster i elevsvaren på olika sorters skrivuppgifter. Både Ledin (1998:23) och Nyström (2000:229) visar tydliga skillnader i elevernas bruk av textbindning mellan berättande och utredande text, vad gäller såväl den allmänna förekomsten som typen av bindning.

Andra svenska undersökningar har intresserat sig för textstruktur och textsammanhang i olika bruksprosatexter. Näslund 1991 och Melander 1991 är avhandlingar skrivna inom projektet *Facktexter under 1900-talet* (se Gunnarsson 1987), vars syfte var att genom textanalyser undersöka budskapsförmedling i relation till samhälleliga och idéhistoriska sammanhang. I dagens språkvetenskap hade projektets intresseområde kunnat betraktats som diskursanalytiskt, men metoderna är klassiskt textlingvistiska och siktar in sig bl.a. på referensbindning och satskonnektion. Melander (1991) undersöker olika övergripande innehållsmönster i facktexterna och iakttar hur dessa byggs upp språkligt, medan Näslund (1991) studerar hur betydelse skapas av relationer mellan mindre innehållsenheter i och mellan grafiska meningar. I andra sammanhang har Jämtelid (2002) undersökt innehållsstrukturen i texter skrivna inom ramen för ett kommersiellt företag med utgångspunkt i förekommande textteman, och Hellström (2011) har undersökt funktionen hos olika textmönster på menings- och styckenivå i ledartexter i relation till texterna som helhet.

Till sist har Dahl (2015) en något annorlunda infallsvinkel på betydelse och struktur i text, som är väl värd att nämna i sammanhanget. Hon undersöker interpunktion i svensk romanprosa, med det teoretiska syftet att förstå vilken funktion interpunktionen har i skriftspråket. Dahl (2015:177) för bl.a. fram begreppet *interpunktionstextur* som en beskrivning av den grafiska framställningen i texter, framför allt vad gäller bruket av skiljetecken. Begreppet relateras dels till textens syntaktiska utformning och de språkliga enheter som skiljetecknen segmenterar, dels till textens innehåll i syfte att iaktta de potentiella betydelser som Dahl menar att interpunktionen har för textens tolkning. Dahls beskrivning av textstruktur skiljer sig därmed från klassisk textlingvistik på flera sätt. Inte minst skiljer sig ansatsen teoretiskt och metodologiskt i det att fokus ligger på betydelser hos grafiska markörer i textytan, snarare än på betydelser som framträder i relationen mellan lexikala enheter.

För att sammanfatta genomgången av forskningsfältet sammanfaller mitt intresse för betydelse i satsradning till stora delar med hur textbindning och textstruktur behandlats inom textlingvistik. Metoden för de undersökningar som presenteras i denna avhandling, som jag beskrivit som en textnära typ av diskursanalys, skulle således även kunna kategoriseras som textlingvistisk. Som påpekats i avsnitt 3.1 menar jag likväl att det föreligger vissa skillnader i undersökningens utgångspunkt som ger skäl för att snarare benämna den som diskursanalytisk. Om textlingvistik traditionellt har intresserat sig för texten som större språklig struktur och frågan om vad som konstituerar text, har

den diskursorienterade forskningen i större utsträckning ställt den språkliga utformningen i relation till kommunikationens deltagare i syfte att studera förutsättningarna för betydelseskapande (jfr Renkema & Schubert 2018:2). Vidare kan textlingvistikens sägas ha fokuserat på hur sammanhang skapas i texter som helhet, medan diskursanalys främst fokuserat på de betydelser som framträder genom inferens mellan texters minsta beståndsdelar, vilka ofta antagits motsvara satser (jfr Svensson & Karlsson 2012:7 och Brown & Yule 1983:24). Forskningsintresset i denna avhandling är alltså de betydelsemässiga funktioner som satsradning – som en given språklig form – har i gymnasieelevers skrivande i svenskämnet. Jag menar därför att den formella beskrivning av satsradning som är utgångspunkt för mina analyser av konstruktionens betydelser motiverar att jag ansluter mig till en diskursorienterad forskningstradition. Analyserna hämtar i sin tur näring från ett flertal fält som beskriver mänsklig kommunikation, såsom semantik, pragmatik och, inte minst, textlingvistik.

5.2 *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT)

Den modell för analyser av diskurskoherens som presenteras i denna avhandling tar sin teoretiska utgångspunkt i *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT). SDRT är en teoretiskt orienterad modell för beskrivning av diskursstruktur med särskilt fokus på tolkningen av koherens. Teorin presenteras i en tidig version i Asher 1993 för att senare utvecklas framför allt i Asher & Lascarides 2003, och den är i sig en vidareutveckling av *Discourse Representation Theory* (DRT) (t.ex. Kamp & Reyle 1993). DRT är en dynamisk-semantisk beskrivningsmodell av diskursinnehållet i text, där analyser av det propositionella innehållet i yttranden motsvarande satser, så kallade *Discourse Representation Structures*, DRS:er, successivt adderas till och modifierar tolkningen av textens samlade betydelse. I varje enskild DRS identifieras ett antal abstrakta diskursreferenter som svarar mot olika delar av propositionens innehåll, t.ex. spatiala och temporala omständigheter, samt information om deltagare och typ av aktion. I SDRT utgörs diskursreferenterna istället av hela propositioner, vilket motiverar tillägget *Segmented* i teorins benämning. Genom att integrera pragmatiska resonemang om språkhandlingar i beskrivningen riktar SDRT fokus mot de betydelser som tillförs diskursen när propositioner eller grupper av propositioner relateras till varandra. En grundläggande diskursenhet motsvarar typiskt den eller de propositioner som realiserar i en finit sats, och en förening av diskursenheter betecknas som en *Segmented Discourse Representation Structure* (SDRS). SDRT antar likt DRT att tolkningen av diskursen sker dynamiskt, så att den samlade förståelsen förändras efterhand som diskursen utökas med nya enheter. Därmed kan en koherent diskurs beskrivas som en komplex och sammanhängande SDRS med information om hur varje enskild enhet relaterar till övriga delar av strukturen.

5.2.1 Koherens genom diskursrelationer

SDRT:s primära syfte är inte att presentera en analysmodell för hur koherens manifesteras i autentiskt språk utan att introducera en generell och logiskt förankrad beskrivning av förutsättningar för att tolka diskurs. I den beskrivningen spelar diskursrelationer en nyckelroll.²² Sådana relationer antas uppstå i tolkningen av två propositioner, exempelvis när en proposition uppfattas kontrastera innehållet i en annan eller ge en förklaring till någon aspekt av den. Närmare bestämt tillskriver Asher & Lascarides (2003:306, 434) diskursrelationer en status som språkhandlingstyper, med motiveringen att kontrastera och förklara är vad språkbrukare gör med sina yttranden. Diskursbeskrivningen i SDRT grundar sig således på inferenser om vad en talare eller skribent vill förmedla genom att addera ett viss yttrande till det redan presenterade innehållet. I modellen beskrivs förutsättningarna för sådana inferenser i formella semantiska termer utifrån bl.a. sanningsvärden och temporala förhållanden hos diskursrelationer och de propositioner de förenar.

Enligt Asher & Lascarides (2003:18–23) möjliggör antagandet om diskursrelationer att man kan förklara tolkningsvillkoren för diskursfenomen som anaforiska uttryck, ellipser och presuppositioner men också förklara varför två till synes orelaterade yttranden kan tolkas som koherenta. Den syn på koherens som SDRT anför vilar på ett pragmatiskt grundat antagande om att deltagare i kommunikation alltid strävar efter att göra varje yttrande relevant i sitt sammanhang (jfr *Relevance Theory* enligt Sperber & Wilson 1986). Antagandet formuleras som en princip, *Maximising Discourse Coherence* (MDC), som stipulerar att diskursens tolkning utgår från det alternativ som en kvalificerad språkbrukare väljer för att skapa största möjliga mening ur de ingående enheternas samlade semantik (Asher & Lascarides 2003:230–238). En koherent tolkning av diskursen innebär att varje introducerad proposition kan knytas till någon del av den samlade diskursstrukturen via en specifik kommunikativ handling; annorlunda uttryckt handlar koherens om möjligheten att identifiera diskursrelationer som förbinder samtliga förekommande diskursenheter. Av tolkningsprincipen MDC följer att varje förening av propositioner kan antas uttrycka en diskursrelation, men förutsättningarna för en mottagare att skapa sammanhang genom att läsa in en relation kan variera och kräva mer eller mindre tolkningsarbete. Koherens i tolkningen av diskurs betraktas således som ett graduellt fenomen i SDRT och som knutet till hur en relation förmedlas och vilka typer av inferenser relationen förutsätter.

Asher & Lascarides (2003:20, 230–238) identifierar tre faktorer som avgör graden av koherens i tolkningen av diskurs: antalet diskursrelationer som är möjliga att tolka mellan två yttranden, den relativa styrkan i en diskursrelation samt förekomsten av anaforisk länkning mellan yttranden.

²² I SDRT-litteraturen benämns relationerna ömsom *discourse relations* (t.ex. Asher 1993 och Asher & Vieu 2005) ömsom *rhetorical relations* (Asher & Lascarides 2003). Jag refererar fortsättningsvis till dem på svenska som diskursrelationer.

För det första stärks alltså koherensen ju fler diskursrelationer det är möjligt att läsa in mellan två yttranden. Oavsett om mottagarens tolkning motsvarar den som varit prioriterad för avsändaren kan det antas underlätta mottagarens förutsättningar att skapa sammanhang ju fler tolkningar som är tillgängliga. I (5:1) är det exempelvis möjligt att göra flera tolkningar av meningarnas relation: sambandet kan tolkas som svagt kontrastivt (där den andra satsen framstår som oväntad i förhållande till den första), som ett rent temporalt händelseförlopp ('först hände det, *sedan* hände det') och därtill som ett orsakssamband där innehållet i den första meningen föranleder det i den andra ('Gråsparven flög in *eftersom* grannen öppnade fönstret'). Jämförelsevis framstår det som svårare att läsa in något specifikt samband mellan meningarna i (5:2).

(5:1) Grannen öppnade sitt köksfönster. Men då flög en gråsparv in.

(5:2) Grannen öppnade sitt köksfönster. Gråsparven är en social fågel.

Det är alltså möjligt att på en och samma gång göra flera tolkningar av vilket som är det huvudsakliga kommunikativa syftet i (5:1). Det i sin tur kan antas ge en starkare koherens åt meningarna, eftersom förutsättningarna att identifiera en diskursrelation är goda. Utifrån antagandet att tolkningen eftersträvar maximal relevans kan även exemplet i (5:2) betraktas som koherent, men i denna begränsade kontext framstår det som svårare än i (5:1) att tolka ett specifikt samband. Med andra ord är koherensen i exempel (5:2) i högre grad beroende av mottagarens förmåga att skapa samband genom inferenser.

För det andra menar Asher & Lascarides (2003:20) att graden av koherens i en tolkning påverkas av styrkan i enskilda diskursrelationer. Exempelvis kan en kontrasterande diskursrelation variera i styrka beroende på hur mycket de ingående propositionerna kontrasterar och i vilken grad de kan knytas till ett gemensamt tema (*discourse topic*; se Asher 2004). Se följande exempel, där kontrastrelationen i (5:3) för de flesta bör uppfattas som starkare än den i (5:4).

(5:3) De älskar veteranbilar. Men de gillar inte min gamla Volvo 740.

(5:4) De älskar veteranbilar. Men de gillar inte innebandy.

I (5:3) kan veteranbilar och Volvo 740 utifrån omvärldskunskap knytas till ett gemensamt tema i stil med *vad tycker de om äldre bilar?* Att göra detsamma med veteranbilar och innebandy i (5:4) är svårare – om än inte omöjligt. Av den anledningen framstår det inte som lika anmärkningsvärt att någon som älskar veteranbilar inte gillar innebandy. En tydligare relation mellan propositionerna förutsätter således färre inferenser och antas ge en starkare koherens.

Den tredje omständigheten som enligt SDRT påverkar koherensen är förekomsten av anaforiska uttryck (Asher & Lascarides 2003:20). Närmare bestämt bidrar anaforiska uttryck till en koherent tolkning om antecedenten (det led som uttrycket syftar på) är

möjlig att härleda i sammanhanget. Om uttryckets syftning är oklar ger förekomsten däremot upphov till en svagare koherens. I (5:5) innehåller den andra meningen två pronomen, *de* och *dem*, som naturligt kan härledas till *barnen* respektive *glassar* i föregående mening. I (5:6) kan däremot det anaforiska *den* inte på samma sätt knytas till en antecedent i den befintliga kontexten, vilket antyder att det inte är innehållet i den första meningen som den andra meningen relaterar till. Slutligen visar (5:7) att anaforisk länkning inte är nödvändig för att skapa en koherent tolkning mellan två yttranden; här framstår den andra meningen ändå som direkt relaterad till den första.

(5:5) Barnen fick två glassar var. De slukade dem.

(5:6) Barnen fick två glassar var. Den smakade päron.

(5:7) Barnen fick två glassar var. Det var så varmt ute.

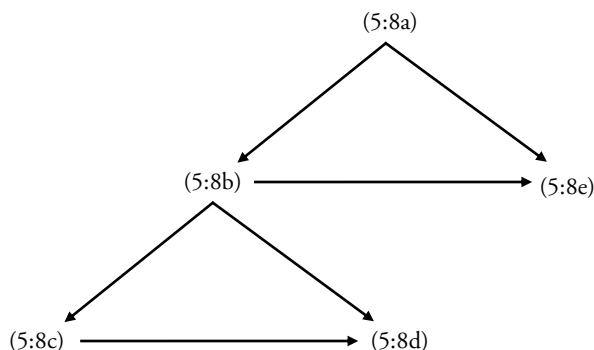
Att anaforisk länkning påverkar koherensen grundar sig på uppfattningen att alla yttranden i en koherent diskurs är förbundna via en diskursrelation till någon del av den samlade strukturen. I den tolkningsprocessen underlättar förekomsten av anaforisk länkning utsikterna att identifiera vilken del av den befintliga diskursen som ett yttrande anknäper till (Asher & Lascarides 2003:434). Det är av den anledningen som koherensen framstår som stark i (5:5) och som svag i (5:6), medan den i (5:7) bör kunna graderas däremellan.

5.2.2 Hierarkiska relationer i diskurs

I likhet med flera andra beskrivningar av diskursstruktur antar SDRT att diskursen struktureras hierarkiskt och rekursivt, där varje nod är utbyggbar i flera led (t.ex. Mann & Thompson 1987 och Polanyi 1988). Antagandet grundar sig på den intuitiva iakttagelsen att vissa delar av en text har en mer introducerande funktion och andra en mer fördjupande i förhållande till varandra. Ett näraliggande exempel är hur den inledande (kärn)meningen i ett välformulerat stycke ofta introducerar ett ämne som resten av stycket fördjupar (jfr Strömquist 1987). Iakttagelsen gäller emellertid även enklare texter och diskurser, som den i (5:8), där meningarna (5:8a–e) kan ses som relaterade på olika nivåer (exemplet och diskussionen utgår från Asher & Lascarides 2003:8 och Asher & Vieu 2005:592f).

- (5:8)
- 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.
 - f. ?Men morotsstavarna vill de inte ha.

Den naturliga tolkningen av (5:8) torde vara att (5:8b) fördjupar innehållet i (5:8a) med detaljer om vad barnen gjorde på utflykten. På samma sätt framstår (5:8c–d) i sin tur som fördjupningar av (5:8b), eftersom båda ger mer information om en viss del av utflykten – den när barnen åt sin matsäck. Däremot fördjupar inte (5:8e) informationen om när barnen åt, utan det knyter snarare an till den beskrivning av barnens utflykt som inleddes i (5:8b): i (5:8e) presenteras information om vad barnen gjorde på utflykten efter att de ätit sin matsäck. Att (5:8e) förankrar på en hierarkiskt högre nivå än (5:8c–d) blir tydligt om (5:8f) ska adderas till strukturen. Innehållsligt bör (5:8f) uppfattas som en fortsättning av beskrivningen av barnens måltid, i det här fallet som en kontrast till (5:8c) eller (5:8d). Men eftersom beskrivningen av måltiden har avbrutits i och med formulandet av (5:8e), framstår (5:8f) som om inte onaturlig så åtminstone märklig. Sammantaget ger det en hierarkisk struktur av (5:8a–e) som kan beskrivas grafiskt som i Figur 5.1.



Figur 5.1 Hierarkisk struktur för tolkningen av (5:8a–e)

Diskursrelationerna i SDRT kan alltså ses som länkar mellan noder i diskursen, vilka utgörs av propositioner eller grupper av propositioner. Beroende på vilken innehållslig funktion den senast adderade diskursenheten har för tolkningen karakteriseras relationerna såsom antingen ”samordnande” (*coordinating*) eller ”underordnande” (*subordinating*) (Asher & Vieu 2005).²³ En samordnande diskursrelation innebär att en ”ny” diskursenhet fortsätter framställningen på samma innehållsliga nivå som den enhet den relaterar till; en underordnande diskursrelation innebär att en diskursenhet presenterar information på en annan nivå i förhållande till en tidigare enhet. SDRT beskriver

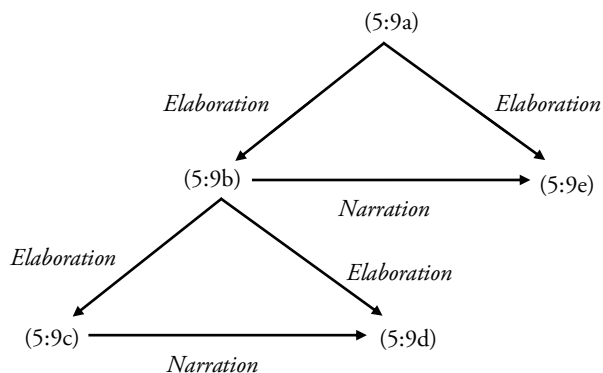
²³ De aktiva *ing*-formerna i benämningen på relationstyperna, *coordinating* och *subordinating*, grundar sig på SDRT:s syn på diskursrelationer som språkhandlingstyper och antagandet att tolkningen sker dynamiskt efterhand nya enheter tillförs. Jag har valt att översätta begreppen med presensparticipen *samordnande* och *underordnande*. Förutom de teoretiska antaganden som de aktiva termerna implicerar menar jag att det är en fördel att kunna skilja dem från syntaktiska förhållanden mellan sats och satsdelar, som traditionellt benämns med de statiska perfektparticipen *samordnad* och *underordnad*. Förhållandet mellan diskurssemantisk hierarki och syntaktisk hierarki diskuteras längre fram i detta kapitel.

skillnaden mellan dessa två typer av diskursrelationer utifrån grader av finkornighet (*granularity*): en samordnande relation betyder att graden av finkornighet i framställningen är oförändrad, medan en underordnande relation innebär att det ena ledet i ökar graden av finkornighet i förhållande till det andra ledet (Asher & Lascarides 2003:8, 146).

I Figur 5.1 motsvaras samordnande relationer av horisontella pilar och underordnande relationer vertikala pilar. De samordnande relationerna mellan (5:8b) och (5:8e) respektive (5:8c) och (5:8d) uttrycker en temporal progression, där den första propositionens händelse föregår händelsen i den andra. Förhållandet benämns i SDRT som *Narration* och betraktas som den prototypiskt samordnande diskursrelationen. De fyra underordnande relationerna i Figur 5.1 förankrar (5:8c) och (5:8d) i (5:8b) respektive (5:8b) och (5:8e) i (5:8a). De motsvarar den prototypiskt underordnande diskursrelationen *Elaboration*, där propositionerna överlappar temporalt och den andra propositionen fördjupar någon aspekt av innehållet i den första (se vidare kapitel 6).

I Asher & Vieu 2005 diskuteras ett antal formella kriterier för att avgöra när en diskursrelation kan sägas ha en samordnande eller underordnande funktion. Vid sidan om det temporala förhållandet mellan propositionerna som framgick i (5:8) handlar den viktigaste skillnaden om hur relationerna påverkar tolkningen av anaforiska uttryck. SDRT observerar i likhet med flera andra modeller (t.ex. Polanyi 1988) att diskursens hierarkiska struktur begränsar villkoren för vilken typ av innehåll som kan adderas till den samlade betydelsen. *The Right Frontier Constraint*, ”den högra gränsens begränsning”, syftar på att en ny diskursenhet är begränsad att relatera till den senast föregående propositionen eller någon proposition som denna står i ett underordnat förhållande till (Asher & Vieu 2005:592f). Denna begränsning på tolkningen blir uppenbar när ett anaforiskt uttryck i en introducerad diskursenhet ska knytas till en antecedent i den befintliga strukturen. Närmare bestämt är tolkningen av den anaforiska länkningen beroende av att antecedenten befinner sig på diskursstrukturens högra gräns. Se följande exempel, till stor del en upprepning av (5:8), där (5:9f₁) framstår som en mindre lyckad fortsättning på (5:9a–e) än (5:9f₂) (exemplet utgår från Asher & Vieu 2005:592f).

- (5:9)
- 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.



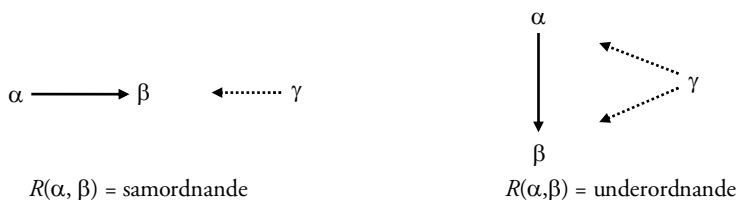
Figur 5.2 Hierarkisk struktur för tolkningen av exempel (5:9a–e)

I strukturen i Figur 5.2 befinner sig (5:9a) och (5:9e) på diskursens högra gräns och är möjliga fästpunkter för nya diskursenheter. Övriga led har antingen en enhet till höger om sig eller är underordnade en sådan enhet; eftersom (5:9b) står till vänster om (5:9e) befinner sig varken (5:9b) eller de hierarkiskt underordnade (5:9c) eller (5:9d) på diskursens högra gräns. Utifrån *the Right Frontier Constraint* kan den svaga koherens som (5:9f₁) ger upphov till förklaras som att antecedenten till det anaforiska *den* inte längre är tillgänglig för en ny diskursenhet att relatera till – i alla fall så länge omvärldskunskapen inte tillåter att tolka *skogen* i (5:9e) eller *utflykten* i (5:9a) som gjorda av riktig kakao. Däremot utmanas inte koherensen på samma sätt om (5:9a–e) istället fortsätter med (5:9f₂), där pronomenet *de* kan knytas till *barnen*. Faktum är att både (5:9a) och (5:9e) är möjliga fästpunkter för (5:9f₂): att barnen hade kul kan antingen tolkas som syftande på utflykten som helhet eller mer specifikt på när barnen plockade pinnar i skogen.

Med utgångspunkt i *the Right Frontier Constraint* föreslår Asher & Vieu (2005) ett test för att avgöra vilka diskursrelationer som är sam- respektive underordnande. Det faktum att (5:9a) är möjlig fästpunkt för nya diskursenheter i Figur 5.2 men inte (5:9b) (eller någon av dess underordnade enheter) kan nämligen tas som bevis för att *Elaboration* är en underordnande relation och *Narration* en samordnande. I enlighet med SDRT:s formella notationssystem redogör Asher & Vieu (2005:600) för testet med hjälp av variabler, där diskursenheter betecknas som α , β respektive γ . Enligt testet kan relationen mellan α och β klassificeras som samordnande om ett anaforiskt led i en tredje diskursenhet γ endast kan knytas till en antecedent i β . Om det anaforiska leDET i γ även kan knytas till en antecedent i α , kan relationen mellan α och β klassificeras som underordnande. I sådant fall kan nämligen γ relatera ”över” β .²⁴ I Figur 5.3 åskådliggörs de två möjliga utfallen av testet, dvs. huruvida diskursrelationen R som förenar

²⁴ Av *the Right Frontier Constraint* följer premissen att två enheter inte samtidigt kan vara förbundna med både sam- och underordnande relationer (Asher & Vieu 2005:595).

α och β är samordnande eller underordnande. I det vänstra fallet är γ begränsad att relatera till β , och i det högra fallet kan γ förankra till antingen α eller β men inte till båda samtidigt.



Figur 5.3 Samordnande och underordnande diskursrelationer

Asher & Vieu (2005:609) menar att det föreslagna testet ger en god indikation på vilka relationer som tenderar att ha sam- respektive underordnande funktion och att indikationen stämmer väl överens med tidigare antaganden som gjorts i såväl SDRT som liknande teorier. De konstaterar emellertid att testet inte är entydigt, eftersom den hierarkiska strukturen i diskursrelationer kan påverkas av kontextuella faktorer. Det kan exempelvis röra sig om förekomsten av vissa konjunktioner som ger upphov till specifika relationer och interpunktion som påverkar segmenteringen av diskursenheter (se vidare avsnitt 5.3). Därför, menar Asher & Vieu, är en kategorisering av diskursrelationer efter hierarkiska egenskaper befogad men inte definitiv; huruvida en relation är sam- eller underordnande i ett visst sammanhang påverkas i lika hög grad av hur de presenteras textuellt som av deras inneboende semantik. Denna skillnad mellan sam- och underordning på diskursnivå bör vara relevant för förståelsen av satsradning och möjligheten att iakttä vilka funktioner konstruktionen spelar i elevers skrivande. Exempelmeningarna i bl.a. (5:8) och (5:9) har nämligen visat att två diskursenheter som är syntaktiskt likvärdiga, om än inte uttryckligen samordnade, kan stå i ett hierarkiskt diskursförhållande till varandra. Längre fram i detta kapitel diskuteras det komplexa förhållandet mellan diskurs-semantisk hierarki och syntaktisk hierarki och på vilket sätt syntaktiska och grafiska faktorer påverkar tolkningen av diskurskoherens.

5.2.3 Tolkning och klassificering av diskursrelationer

En stor del av presentationen av SDRT i t.ex. Asher & Lascarides 2003 ägnas åt villkoren för att tolka diskursrelationer. Eftersom SDRT åtminstone delvis syftar till att ställa upp generella principer för mänskligt meningsskapande är redogörelserna abstrakta och i vissa avseenden svårtillgängliga. I det avseendet ligger väsentliga delar av modellen utanför vad som är möjligt att redogöra för inom ramen för denna avhandling. I det följande

presenteras därför endast några antaganden som rör tolkning och identifiering av diskursrelationer med central betydelse för analysmodellen i kapitel 6.

Processen att tolka diskursrelationer i SDRT baseras på ett flertal informationskällor, varav den mest relevanta för föreliggande undersökning är den som rör semantiska faktorer i de länkade propositionerna. Formellt beskrivs dessa informationskällor i termer av olika slags logiker (*logics*), vilka tillsammans leder fram till en samlad formell representation av betydelsen i en serie yttranden (Asher & Lascarides 2003:430–441). En särskild logik har exempelvis i uppgift att skapa formler av innehållet i enskilda yttranden, medan en annan logik utvärderar de semantiska konsekvenserna av formelerna genom analyser av bl.a. sanningsvärden samt temporala och kausala förhållanden. Vidare beskriver en logik hur lexikal information bidrar till att skapa betydelse mellan yttranden, som att vissa verb ger upphov till kausala tolkningar, och ytterligare logiker redogör för de intentioner en talare kan ha haft för att producera ett yttrande samt samtalspartnerns samarbetsvillighet. Därtill kan den samlade diskursrepresentationen inkludera information relaterad till deltagarnas omvärldskunskap. Centralt för den teoretiska konstruktionen är emellertid att inferenser som rör kontextuell information som talarintention och omvärldskunskap adderas först när den formella representationen av lexiko-semantiska faktorer är fullständig. På så sätt kan SDRT presentera en logiskt grundad representation av betydelsen i en serie propositioner.

Den samlade beskrivningen av en diskursrelation representeras som en formel med två typer av information: dels om de relaterade diskursenheterens semantik, dels om den semantiska effekt som uppstår när enheterna förenas (Asher & Lascarides 2003:433f). Min beskrivning av diskursrelationers semantiska effekt i kapitel 6 använder inte formell-semantisk terminologi, utan den är allmänspråkligt grundad för att göra beskrivningen operationaliserbar på autentiskt språk. I enlighet med SDRT:s formler använder jag däremot variabelerna α och β för att hänvisa till de respektive diskursenheter som en relation förbinder: α motsvarar (den semantiska beskrivningen av) den enhet som utgör relationens fästpunkt i den befintliga diskursstrukturen, och β motsvarar (den semantiska beskrivningen av) den enhet som diskursen uppdateras med. I vissa fall används även γ för att referera till en diskursenhet i anslutning till α och β (jfr Figur 5.3).

De diskursrelationer som diskuteras i Asher & Lascarides 2003, varav *Narration* och *Elaboration* redan nämnts, utgår från syftet att beskriva principiella villkor för koherens i diskurs. Således gör SDRT inte anspråk på att presentera en uttömmande förteckning på förekommande relationer i autentiskt språk. Däremot kan de relationer som diskuteras i SDRT klassificeras på grundval av en rad olika faktorer. Utöver de diskursstrukturella förhållandena som skiljer sam- och underordnande relationer är några klassificeringar särskilt relevanta för beskrivningen av diskursrelationer i kapitel 6. Mer precist handlar det om möjligheten att utvärdera relationens sanningsvärde, om vilken typ av information som relationen förmedlar samt om den typ av diskursenheter som kan ingå i relationen.

Diskursrelationerna kan alltså kategoriseras beroende på möjligheten att utvärdera relationens sanningsvärde. Den tekniska termen *Veridicality* i SDRT syftar på det faktum att en relation kan antas var sann om de propositioner som utgör relationen är giltiga samtidigt (se Asher & Lascarides 2003:156f). Exempelvis är sanningsvärdena hos de tidigare diskuterade relationerna *Narration* och *Elaboration* möjliga att utvärdera, medan så inte är fallet för disjunktiva ('antingen... eller...') och konditionala ('om... så...') relationer. Eftersom de senare implicerar att endast ett av leden är sant eller att det ena ledet har oklart sanningsvärde är inte heller sanningsvärdet för relationen som helhet möjligt att utvärdera.

En annan kategorisering av diskursrelationer rör vilken typ av information som de förmedlar. I likhet med flera andra modeller (t.ex. Mann & Thompson 1987 och Halliday & Matthiessen 2014) skiljer SDRT mellan relationer som definieras utifrån semantiska förhållanden i och mellan de ingående ledens sakinnehåll och relationer som länkar ett innehåll till själva framställningen (Asher & Lascarides 2003:433f). Relationer som *Narration* och *Elaboration* definieras utifrån förhållanden som rör aktanter och aktioner i de länkade propositionerna, och de benämns därför *Content-level relations*. I andra relationer, bl.a. vissa typer av motiveringar och kommentarer, utgår definitionen istället från förhållandet mellan betydelsen hos det ena ledets proposition och utförandet av det andra ledets språkhandling. Dessa benämner Asher & Lascarides (2003:333) *Metatalk relations*.

Slutligen grupperar Asher & Lascarides (2003:433) diskursrelationer beroende på olika strukturella villkor att relatera två enheter. Å ena sidan kan ett par relationer särskiljas på grundval av att de fungerar textstrukturerande. Det gäller t.ex. den kontrasterande relationen *Contrast*, som tenderar att inte bara uppträda mellan minimala diskursenheter utan också mellan större textpartier som omfattar flera komplexa diskursenheter (Asher & Lascarides 2003:168). Å andra sidan gäller de strukturella villkoren sådana relationer där en koherent tolkning kräver att enheterna kan knytas till ett gemensamt (potentiellt outtalat) tema (*discourse topic*). Ett exempel på ett sådant tema diskuterades i samband med kontrastrelationen i (5:3), där tolkningen av en starkare koherens kunde hänföras till en underförstådd tematisk anknytning. Likaså är tolkningen av *Narration* beroende av att ett sådant tema kan identifieras, medan detsamma inte gäller t.ex. *Elaboration*, som snarare definieras utifrån lexikala relationer mellan enheterna (se vidare kapitel 6).

5.2.4 Sammanfattning

I detta avsnitt har jag presenterat *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT), som utgör det huvudsakliga teoretiska ramverket för avhandlingens analyser. SDRT diskuterar förutsättningar för diskurskoherens genom att förena å ena sidan logisk-semantiska, å andra sidan pragmatiska beskrivningsmodeller av språkhandlingar. En

utgångspunkt för modellen är idén att koherens grundar sig på möjligheten att identifiera diskursrelationer, vilka antas länka propositioner och fylla en rad kommunikativa funktioner. Ett annat centralt antagande i SDRT är att diskurs struktureras hierarkiskt genom diskursrelationer som samordnar respektive underordnar propositioner i förhållande till varandra. Skillnaden mellan dessa två övergripande relationstyper diskuteras framför allt utifrån hur de påverkar tolkningen av anaforisk länkning. Till sist har jag redogjort för ett antal teoretiskt grundade principer gällande diskursrelationer i SDRT, som har särskild betydelse för mina analyser av satsradning. Det rör framför allt klassificeringar av diskursrelationer på grundval av olika faktorer men även principer för hur diskursrelationer identifieras och beskrivs. Beskrivningen av diskursrelationer i SDRT ligger till grund för den modell för analys av innehållsliga samband i satsradning som presenteras i kapitel 6.

5.3 Diskursstruktur och språklig utformning

Så här långt har diskussionen om diskursrelationer i detta kapitel illustrerats av förhållandet mellan enkla huvudsatser i separata meningar. Med få undantag är det också så som relationerna diskuteras i olika beskrivningar av SDRT (t.ex. Asher & Lascarides 2003). Beskrivningen av diskursstruktur i SDRT är teoretisk, och därför är den i mindre grad anpassad för att modellera hur betydelse skapas i den variation av språkliga former som typiskt uppträder i autentiskt språk. Det betyder inte att SDRT som modell är begränsad till att beskriva förhållanden mellan enkla, typiskt välformade meningar, men för att kunna applicera modellen på tolkningen av autentisk text i allmänhet och skolelevers satsradningar och alternativ till satsradningar i synnerhet behöver den utvecklas. Mer specifikt behöver beskrivningen utökas med en närmare redogörelse för hur diskursens tolkning varierar beroende på hur den segmenteras, dvs. när diskursenheterna utgörs av annat än enkla och grafiskt isolerade huvudsatser, som de gör i fallet med satsradning. I det här avsnittet redogör jag för hur syntaktiska och grafiska faktorer i den språkliga utformningen kan påverka diskursstrukturen, och genomgående relaterar jag resonemangen till SDRT. I 5.3.1 diskuterar jag de för satsradning centrala begreppen *sats* och *mening* som två typer av diskursenheter och vad det innebär för diskursrepresentationen när gränserna för dessa inte sammanfaller. Därefter diskuterar jag i 5.3.2 hur diskursens hierarkiska struktur av sam- och underordnande relationer förhåller sig till hierarkiska relationer i syntaxen samt på vilket sätt diskursens tolkning påverkas av den syntaktiska utformningen. Avsnittet sammanfattas i 5.3.3.

5.3.1 Sats och mening som diskursenheter

I samband med definitionen av satsradning i avsnitt 3.3 definierades också begreppen *mening* och *huvudsats*. Meningen beskrevs som en strikt grafisk enhet avgränsad av stora skiljetecken, som t.ex. punkt; huvudsatsen beskrevs som en syntaktisk enhet definierad utifrån förekomsten av ett finit verb som innehar en specifik position i ledföljden. Samtidigt påpekades att dessa båda enheter ofta sammanfaller i skriftspråket, varför begreppet mening i vissa beskrivningar också omfattar begreppet huvudsats (jfr SAG 1999, 1:197). Detsamma gäller för övrigt det motsvarande engelska begreppet *sentence*, som både kan avse den grafiskt definierade textenheten och den syntaktiskt definierade huvudsatsen (Huddleston & Pullum 2001:1728). I Asher & Lascarides 2003 exemplifieras diskursrelationer just i förhållandet mellan meningar (*sentences*) i denna dubbla betydelse, på ett sätt som antyder att diskursens enheter är på samma gång grafiskt och syntaktiskt avgränsade.

Det framgick emellertid i föregående avsnitt att det som SDRT betraktar som diskursenheter utgörs av propositioner realiserade i finita satser snarare än av huvudsatser och meningar som sådana. Detta har betydelse för beskrivningen av satsradning, på så sätt att de två huvudsatser som tillsammans utgör konstruktionen kan antas fungera som diskursenheter, även om satserna inte separeras med meningsgräns. Om leden i en satsradning var för sig utgör diskursenheter kan de alltså, i enlighet med SDRT:s antaganden, potentiellt vara förbundna via en diskursrelation.²⁵

Följande exempel visar att det är möjligt att inferera en diskursrelation mellan två huvudsatser, oavsett om satserna separeras med meningsgräns. I (5:10) är satserna, precis som tidigare presenterade exempel, skilda med punkt, medan (5:11) är exempel på satsradning med respektive utan kommatecken.

(5:10) Bakningen gick åt skogen. På morgonen hade degen inte jäst.

(5:11) a. Bakningen gick åt skogen, på morgonen hade degen inte jäst.

b. Bakningen gick åt skogen på morgonen hade degen inte jäst.

I alla tre fall torde det ligga nära till hands att tolka ett kausalt samband mellan satserna, så att de senare satserna utgör förklaring till varför bakningen gick som den gick. Det bör förvisso påpekas att förutsättningarna att tolka exemplen inte är identiska, utan de påverkas till viss del av förekomsten av skiljetecken. Det gäller i synnerhet när det helt saknas grafisk markering mellan satserna, så som i (5:11b). I just det här fallet kan meningen närmast liknas vid en s.k. *garden-path sentence*, där läsaren kan ledas till en felaktig tolkning (se t.ex. Hill & Murray 2000): vid en första läsning kan nämligen

²⁵ Eftersom diskursen antagits vara hierarkiskt strukturerad kan det inte uteslutas att den andra satsen i en satsradning relaterar till någon annan del av diskursstrukturen än den direkt föregående satsen.

tidsadverbialet *på morgonen* tolkas som placerat i den första satsens slutfält istället för i den andra satsens fundament, vilket får till följd att den andra satsen blir frågeformad. Skiljetecknens påverkan på tolkningen handlar emellertid, som jag ser det, om läsarens möjlighet att segmentera diskursen i relevanta enheter och i mindre utsträckning om möjligheten att inferera en diskursrelation. När en läsare väl lyckats segmentera innehållet i (5:11b) i två deklarativa huvudsatser menar jag att förutsättningarna att tolka en kausal relation i detta fall är exakt desamma som när satserna skils med meningsgräns eller kommatecken.²⁶

Eftersom propositioner kan realiseras språkligt på fler sätt än i huvudsatser bör det också vara möjligt att identifiera diskursenheter på lägre syntaktiska nivåer. I SDRT-litteraturen diskuteras i förbigående några enstaka fall där diskursrelationer också länkar syntaktiskt underordnade led. Framför allt rör det sig om olika adverbiala bisatser och vissa participfraser som relaterar till sina matriser (t.ex. Asher & Lascarides 2003:470 och Asher et al. 2007:8). Utöver det förs det ingen explicit teoretisk diskussion i SDRT om vilka bisatser som fungerar som diskursenheter. I en referensmanual för SDRT-analyser av autentisk engelskspråkig text ger emellertid Reese et al. (2007) en förhållandevis utförlig redogörelse för vilka syntaktiska led som i deras mening utgör diskursenheter och således måste förankra till diskursstrukturen via diskursrelationer.²⁷

Reese et al. (2007) menar att bisatser i många men långt ifrån alla fall kan utgöra diskursenheter. De viktigaste begränsningarna är för det första att bisatsen inte bryter upp en annan diskursenhet och för det andra att bisatsen inte är syntaktiskt underordnat ett led som inte utgör diskursenhet. I praktiken innebär begränsningarna att diskursstrukturerande bisatser uppträder först eller sist i en överordnad sats och att de bygger ut en befintlig diskursenhet. Mer specifikt framhäver Reese et al. tre kategorier av bisatser som kan fylla funktioner i diskursen, nämligen icke-restriktiva relativsatser (5:12), nominala bisatser som är objekt till anföringsverb (5:13) samt alla typer av adverbiala bisatser (5:14). Se följande exempel, där bisatserna är markerade med hakparentes.

(5:12) Ugnen har ett inbyggt fel, [som teknikern inte förstår sig på].

(5:13) Teknikern sa [att det inte var lönt att laga].

²⁶ Enligt min mening påverkas inte heller tolkningen i nämnvärd utsträckning om satserna skils av något annat stort eller litet skiljetecken; åtminstone påverkas inte den semantiska effekt som uppstår i föreningen av propositionerna. Se följande exempel, där samma satser som i (5:10) och (5:11) separeras med utrops-tecken respektive semikolon. Även dessa exempel torde tolkas kausalt, så att de senare satserna förklarar de tidigare.

(i) Bakningen gick åt skogen! På morgonen hade degen inte jäst.

(ii) Bakningen gick åt skogen; på morgonen hade degen inte jäst.

²⁷ Referensmanualen är sammanställd inom ramen för ett forskningsprojekt vid namn DISCOR. Mig veterligen har inget annat resultat än denna analysmanual presenterats från projektet.

- (5:14) Det hela kommer att bli dyrt, [eftersom försäkringen bara täcker halva kostnaden].

Relativsatsen i (5:12) fyller en diskursfunktion eftersom den utvecklar innehållet i matrissatsen, närmare bestämt om ugnens fel. Som Reese et al. (2007:4) påpekar är detta inte fallet med restriktiva relativsätser, vilka endast begränsar betydelsen hos ett nominal. Bisatsen i (5:13) har en funktion som anfört innehåll i förhållande till sin matrissats. Adverbiella bisatser som den i (5:14) fyller kanske den tydligaste diskursfunktionen, på så sätt att de ofta är syntaktiskt obundna och kan uttrycka en rad olika innehållsliga förhållanden gentemot sin matrissats. Det kan påpekas att redogörelsen om bisatser i Reese et al. 2007 i stora drag sammanfaller med Halliday & Matthiessens (2014) systemisk-funktionella beskrivning av vilka satstyper som kan utgöra delar av satskomplex (*clause complex*), såväl som med Mann & Thompsons (1987) beskrivning av diskursstruktur i *Rhetorical Structure Theory*.²⁸

Så här långt har framställningen visat att den finita satsen ligger till grund för diskurssegmenteringen och att det är möjligt att inferera diskursrelationer både mellan och inuti meningar. Det betyder emellertid inte att den grafiska meningen saknar relevans för diskurssegmenteringen. Tvärtom är det ett vanligt antagande i flera diskurs- och textanalytiska modeller att den grafiska meningen utgör en grundläggande kommunikativ enhet i skrift, som är avsedd att tolkas sammanhängande (Fabricius-Hansen & Ramm 2008:4). I Reese et al. 2007 anges t.ex. att meningsgräns med stort skiljetecken är utgångsläget för en segmentering i diskursenheter, innan segmenteringen går vidare på satsnivå. På liknande sätt spelar förekomsten av meningsgräns en avgörande roll i Halliday & Matthiessens (2014:430–433) redogörelse av satskomplex och förståelsen för vilka satser som antas ha en nära innehållslig anknytning (jfr även beskrivningen av komplexa meningar i SAG 1999).²⁹

²⁸ I sammanhanget kan det nämnas att även enklitiska anföringssatser är att betrakta som diskursenheter, förutsatt att de inte bryter upp en annan diskursenhet (Reese et al. 2007:7; jfr Halliday & Matthiessen 2014). Se följande exempel där anföringssatsen är markerad med hakparentes.

- (i) Det är inte lönt att laga, [sa teknikern].

Petersson (2014) argumenterar för att anföringssatser av detta slag bör betraktas som huvudsatser snarare än bisatser eftersom de förmedlar en språkhandling. I enlighet med Peterssons modell bör skulle därmed exempel (i) utgöra en satsradning, i och med att huvudsatserna inte skils med punkt. Även om anföringssatsen i (i) betraktas som huvudsats menar jag att det föreligger goda skäl att inte behandla exemplet som satsradning: dels ter det sig omöjligt att samordna satser av dessa slag med konjunktion, dels torde det närmast bryta mot konventionen att skilja satserna med punkt (jfr avsnitt 3.3).

²⁹ Antaganden om meningens diskursstrukturerande funktion utgår ofta från en syn på skiljetecken som skriftspråkets motsvarighet till prosodiska gränsmarkörer i tal (Fabricius-Hansen & Ramm 2008:4; Steinhauer & Federici 2001:268f). Stora skiljetecken kan i sådana fall antas motsvara tonalt slutfall i prosodin och en signal för slutet på en kommunikativ enhet. Det kan diskuteras i vilken grad det är motiverat att tillskriva meningen samma funktion i texter skrivna av ungdomar, eftersom kunskaper om interpunktion bör vara en del av den skriftspråkskompetens de förväntas tillägna sig i skolan. Kress (1994) och Ledin (1998) har emellertid visat att redan betydligt yngre barn än gymnasieelever uppvisar en systematik i sin meningsindelning, även om systematiken inte sammanfaller med en mer allmän skriftspråksnorm. Vidare har Steinhauer & Federici (2001) genom ERP-metoder visat att prosodiska gränsmarkörer och förståelsen

Om även meningar kan antas utgöra en diskursenhet måste den på samma sätt som satser kunna förbindas till den samlade diskursstrukturen via en diskursrelation. För satsradningens vidkommande innebär det att konstruktionen som helhet kan utgöra en diskursenhet, åtminstone i de fall satsradningen sammanfaller med hela innehållet i en mening. Närmare bestämt utgör satsradningen i sådana fall en komplex diskursenhet, eftersom de huvudsatser som ingår i konstruktionen, som tidigare framgått, i sin tur utgör (potentiellt komplexa) diskursenheter. Se följande exempel.

- (5:15) De flesta förberedelser flöt på utan problem. Men bakningen gick åt skogen, på morgonen hade degen inte jäst.

I satsradningen i den andra meningen i (5:15) tycks den senare huvudsatsen förklara eller utveckla den tidigare, vilket i båda fallen motsvarar underordnande relationer i SDRT (*Explanation* eller *Elaboration*). Därtill verkar den satsradade meningen som helhet kontrastera innehållet i den föregående meningen – ett förhållande som i SDRT motsvarar den samordnande relationen *Contrast*. I detta fall är alltså hela den satsradade meningen diskurssamordnad med en föregående mening.

I avsnitt 5.2.3 påpekades att kontextuella faktorer som förekomsten av konjunktion och interpunktion kan påverka tolkningen av sam- och underordnande diskursrelationer. Det framgår när den satsradade meningen i (5:15) istället för den samordnande *Contrast* ställs i ett underordnande förhållande till en föregående mening, som t.ex. *Elaboration*. Den kausala eller utvecklande relation som tidigare framträtt i satsradningen blir plötsligt mindre framträdande, och de radade satserna förefaller lika gärna kunna utgöra separata händelser. Se exempel (5:16).

- (5:16) Hela dagen blev en katastrof. Bakningen gick åt skogen, på morgonen hade ugnen gått sönder.

När den satsradade meningen på detta vis är diskursunderordnad en föregående enhet kan satsradningens led framstå som parallella; de kan tolkas som två, inte nödvändigtvis relaterade, orsaker till varför dagen blev en katastrof. I så fall uttrycker satsradningens led snarare en samordnande diskursrelation, som t.ex. *Narration*. Avsikten med dessa exempel är inte att förklara vad som föranleder tolkningsskillnaden (se dock Asher & Vieu 2005 samt Jasinskaja 2004 och 2007) utan endast att betona vikten av att satsradningar behöver studeras i kontext, dvs. på vilket sätt betydelsen påverkas av omgivande satser och meningar.

för interpunktion aktiverar samma typ av kognitiva processer, vilket de tar som intäkt för att bruket av interpunktion föregås av ett slags tyst prosodi. Mot bakgrund av detta menar jag att meningen bör betraktas som en diskursenhet i elevernas texter, oavsett hur meningsindelningen förhåller sig till en generell skriftspråksnorm.

Till sist bör det påpekas att en satsradning inte behöver sammanfalla med hela innehållet i en mening. Detta framgick inte minst i beskrivningen av satsradning i elevtexterna (se avsnitt 4.3.2). I sådana fall är det inte säkert huruvida konstruktionen är att betrakta som en komplex diskursenhet. Meningen i (5:17) innehåller tre huvudsatser, varav de två första enligt min definition är satsradade (se avsnitt 3.3.1). Liksom tidigare bör relationen i satsradningen röra sig om underordnande *Elaboration*, men i det här fallet förefaller den andra satsen relatera till den första som en enhet tillsammans med den tredje satsen.

(5:17) Bakningen gick åt skogen, på morgonen hade ugnen gått sönder och mjölpåsen var full med mjölbagg.

Den mest naturliga segmenteringen av (5:17) bör alltså vara att betrakta den andra och den tredje satsen som en komplex diskursenhet, som är relaterad till den första satsen. Satsradningen ingår således som en del i en större enhet, som omfattar hela meningen i (5:17), och utgör inte en självständig enhet i diskursen.

För att sammanfatta resonemanget har förhållandet mellan sats och mening som diskursenheter stor relevans för beskrivningen av satsradning. Beskrivningen har visat att satsradningar kan utgöra komplexa diskursenheter, vilka i sin tur innehåller potentiellt komplexa diskursenheter. Utifrån SDRT:s antaganden har jag beskrivit de radade huvudsatserna som diskursenheter på grundval av att de är finita strukturer som förmedlar propositioner. Huvudsatserna kan i sin tur, var för sig, utgöra komplexa diskursenheter eftersom även ett antal bisatser har diskursstrukturerande funktion och kan utgöra noder i diskursrelationer. Slutligen har jag också definierat meningen som en diskursenhet. I de fall satsradningen sammanfaller med meningsgränser kan således meningen i sin tur utgöra en komplex diskursenhet som omfattar betydelsen hos samtliga propositioner och diskursrelationer som ingår i en satsradning och förankrar den i den befintliga diskursen.

5.3.2 Sam- och underordning i diskurs och syntax

Ett centralt antagande i såväl SDRT som i flera andra diskursorienterade teorier är att diskurs struktureras hierarkiskt genom samordnande och underordnande relationer. Samordnande diskursrelationer antas fortsätta framställningen med bibehållen grad av finkornighet, t.ex. när de ingående enheterna beskriver separata företeelser eller händelser; underordnande diskursrelationer antas öka graden av finkornighet i framställningen, typiskt genom att en enhet fördjupar beskrivningen av innehållet i en annan. Insikterna om sam- och underordnande diskursrelationer bör ha relevans för att förstå satsradning som textfenomen. Formellt utgörs satsradningar nämligen av syntaktiskt likvärdiga led i samma mening, men funktionellt bör konstruktionen likaväl kunna uttrycka hierarkiska som icke-hierarkiska diskursförhållanden – på samma sätt som

visat sig vara fallet med satser separerade i olika meningar. Denna möjlighet framgår om inte annat av följande exempel, där satsradningen i (5:18) uttrycker den underordnande relationen *Elaboration* och satsradningen i (5:19) uttrycker samordnande *Narration*.

(5:18) En parkarbetare sågade ner en sjuk alm, det tog nästan hela dagen.

(5:19) Sågens klinga nådde stammens mitt, trädet började ge vika.

I (5:18) beskriver de radade satserna olika aspekter av ett och samma sakförhållande, och den andra satsen kan sägas beskriva en annan aspekt av trädgårdningen i den första satsen. Satsradningen i (5:19) skildrar däremot två separata händelser, där händelsen i den andra satsen följer den första satsens händelse temporalt.

Det faktum att satsradningar utgörs av syntaktiskt likvärdiga led i samma mening hindrar alltså inte att leden kan stå i ett innehållsligt hierarkiskt förhållande till varandra. Iakttagelser av detta slag bör i förlängning vara särskilt viktiga för didaktiska diskussioner om hur betydelser i elevers satsradningar kan förmedlas på andra, mer normriktiga sätt. De alternativ till satsradning som förs fram i t.ex. *Språkriktighetsboken* (2005:333) innebär nämligen i vissa fall att satserna struktureras hierarkiskt, så att den ena satsen omformuleras till bisats, och i andra fall att satserna behålls på samma syntaktiska nivå men förenas med konjunktion. Om denna typ av resonemang ska kunna föras på vetenskaplig grund snarare än utifrån intuition, menar jag att det är nödvändigt att på ett djupare plan förstå förhållandet mellan diskursstrukturen och den språkliga utformningen. Mer specifikt behöver en sådan diskussion grundas i en redogörelse för hur tolkningen av sam- och underordnande diskursrelationer påverkas av hierarkiska förhållanden i syntaxen, dvs. av samordning och underordning av satser.

Flera modeller för diskursrepresentation antar en tämligen nära koppling mellan hierarkiska samband i diskursen och hierarkiska förhållanden i syntaxen. Bland dem som dragit jämförelsen längst är Matthiessen & Thompson (1988), som inom ramen för *Rhetorical Structure Theory* argumenterar för att vissa typer av syntaktisk underordning (ungefär motsvarande adverbiala bisatser) är att betrakta som en grammatikalisering av hierarkiska diskursrelationer. SDRT är i sin tur mer försiktiga med att anta direkta kopplingar mellan de båda dikotomierna och ägnar överhuvudtaget inte något större utrymme åt frågan. I Asher & Vieu 2005 framhålls visserligen samordning med konjunktion som nära förknippat med samordnande diskursrelationer, men det understryks också att själva föreställningen om diskursens sam- och underordning i SDRT inte utgår från den syntaktiska realiseringen utan handlar om hur relationerna presenteras i diskursen (se Asher & Vieu 2005:605–609).

Blühdorn (2008) problematiserar förhållandet mellan diskurshierarki och syntaktisk hierarki utifrån en studie av konnektiver – lexikala led som kodar relationer mellan propositioner (se vidare avsnitt 5.4.1). Han menar att diskursen och syntaxen organiseras utifrån så pass skilda förutsättningar att de båda dikotomierna måste betraktas

som separata fenomen. Genom att analysera funktionen hos typer av konnektiver visar Blühdorn att å ena sidan konjunktioner och subjunktioner (t.ex. *men* och *eftersom*), å andra sidan konjunktionella adverb (t.ex. *därför*), har motsvarande betydelsemässiga funktioner men opererar på olika språkliga nivåer. Konjunktioner och subjunktioner, vilka länkar satser parataktiskt respektive hypotaktiskt, arbetar endast inom ramen för meningen för att skapa satskomplex. Mellan olika meningar, dvs. på text- och diskursnivå, är dessa funktioner enligt Blühdorn (2008:63, 68) satta ur spel, på så sätt att en mening som inleds med konjunktion knappast kan betraktas som syntaktiskt samordnad med det som föregick meningsgränsen. Konjunktionella adverb, å sin sida, länkar enheter anaforiskt eller kataforiskt på diskursnivå, dvs. till ett föregående eller efterföljande yttrande. Denna typ av länkning används för att uttrycka en avsevärd mängd diskursrelationer, och den är opåverkad av strukturella syntaktiska förhållanden mellan satser. Huruvida diskursrelationerna är att betrakta som icke-hierarkiska eller hierarkiska (sam- eller underordnande i SDRT:s terminologi) måste följaktligen avgöras utifrån andra parametrar än syntaktiska förhållanden. Därför, menar Blühdorn (2008:61), bör det antas att diskurs-semantisk sam- och underordning principiellt kan uttryckas genom såväl samordnade som underordnade förhållanden mellan satser i syntaxen.

Satsradningarna i exempel (5:18) och (5:19) ovan visade att parataktiskt organiserade led kan uttrycka såväl samordnande som underordnande diskursrelationer. Följande exempel visar att i stort sett samma betydelser kan uttryckas även genom syntaktisk underordning, dvs. i förhållandet mellan bisats och matrissats. I (5:20) föreligger den underordnande relationen *Elaboration* mellan matrissats och en relativ bisats, och i (5:21) föreligger den samordnande relationen *Narration* mellan en adverbial bisats och dess matrissats. Bisatserna är markerade med hakparentes.

(5:20) En parkarbetare sågade ner en sjuk alm, [vilket nästan tog hela dagen].

(5:21) [När sågens klinga nådde stammens mitt] började trädet ge vika.

Att det är möjligt att uttrycka *Elaboration* och *Narration* såväl mellan huvudsatser som genom syntaktisk underordning betyder förmodligen inte att det råder ett fritt val av uttrycksätt vid samtliga diskursrelationer. Tvärtom har det i flera studier framkommit att vissa diskursrelationer förefaller tätt knutna till specifika uttrycksätt och att den syntaktiska realiseringen av relationer varierar mellan språk (se t.ex. Cosme 2008, Solfeld 2008 och Behrens et al. 2012 som alla jämfört förhållandet mellan diskursstruktur och syntaktisk struktur i parallellkorpusar bestående av texter på olika språk). Likväl framgår det tydligt av exemplen (5:20) och (5:21) att det åtminstone principiellt, som Blühdorn (2008) antagit, går att inferera såväl samordnande som underordnande diskursrelationer vid syntaktisk underordning (jfr även Reese et al. 2007 där ett antal fall av samordnande diskursrelationer identifieras vid syntaktisk underordning).

När det gäller syntaktisk samordning verkar det däremot föreligga tydligare begränsningar för vilka betydelser som kan infereras. Det har länge uppmärksamats att

tolkningen av vissa betydelser förefaller svårare att åstadkomma när satser samordnas med konjunktionen *och* (se t.ex. Bar-Lev & Palacas 1980). Med SDRT:s terminologi gäller det tolkningen av underordnande relationer. Jämför följande exempel; i (5:22a) är satserna separerade i olika meningar, och i (5:22b) är satserna samordnade med *och*.

- (5:22) a. Ekipaget fick avbryta loppet. Hästen föll på tredje hindret.
b. Ekipaget fick avbryta loppet, och hästen föll på tredje hindret.

Den naturliga tolkningen när satserna inte skils med konjunktion är att den andra satsen utgör en orsak till sakförhållandet i den första. Exemplet i (5:22a) antyder alltså att ekipaget fick avbryta loppet *eftersom* hästen föll på tredje hindret. I SDRT-termer motsvarar detta samband den underordnande relationen *Explanation*. Möjligen är samma tolkning inte utesluten i (5:22b), där satserna skils med *och*, men här bör det ligga närmare till hands att tolka satserna som två separata händelser: utöver att ekipaget fick avbryta loppet föll hästen *dessutom* på tredje hindret. En annan möjlig tolkning av (5:22b) är den att händelserna inte är direkt relaterade, dvs. att den häst som föll inte var en del av ekipaget som fick avbryta loppet. I båda fallen skulle sambandet mellan satserna beskrivas med en samordnande relation i SDRT, t.ex. *Narration* eller *Parallel* (se avsnitt 6.2).³⁰

Ett flertal förklaringar har föreslagits till vad som föranleder den tolkningskillnad som exemplen i (5:22) ger upphov till. Inom pragmatikforskning, där konjunktionen *och* ofta likställs med den logiska operatoren $\&$ eller \wedge , dvs. ett led utan egen semantik, har skillnaden förklarats utifrån de inferenser som olika fall av samordning ger upphov till (se Blakemore & Carston 2005). Utifrån en diskurs-semantisk analys av exempel som (5:22b) menar Txurruka (2003) istället att konjunktionen visst bidrar med lexikal information med betydelse för tolkningen. Txurruka, som resonerar inom ramen för SDRT, föreslår en syn på *och* som en lexikal markör för samordnande diskursrelationer, dvs. att konjunktionen inte bara signalerar samordning på ett syntaktiskt utan även ett diskurs-semantiskt plan. På så sätt menar Txurruka att tolkningen av underordnande

³⁰ Detta fenomen har också uppmärksamats i svensk språkvårdslitteratur. Exempelvis avråder Wellander från att låta *och* samordna satser ”med logiskt sammanhörande men olikvärdigt tankeinnehåll” (1948:477). Specifikt framhålls orsaksförhållanden motsvarande det i (5:22a) som oförenliga med *och*, samt sådana fall där en huvudsats exemplifierar någonting i en föregående huvudsats. Liknande resonemang förekommer hos Gullberg, som menar att huvudsatser bör skiljas med punkt istället för *och* om en senare sats utvidgar något led i en tidigare. Se följande exempel, som Gullberg (1952:100) betraktar som ett misslyckat fall av *och*-samordning.

- (i) Handel, industri och bergsbruk blomstrade, och inom industrien var särskilt vävnadstillverkningen betydande.

Enligt min tolkning motsvarar de förhållanden som Wellander och Gullberg beskriver i samtliga fall underordnande diskursrelationer i SDRT, närmare bestämt *Explanation* eller *Elaboration*.

diskursrelationer som *Explanation* i fall som (5:22a) blockeras, eller åtminstone försvåras, när satserna skils med *och*, som i (5:22b).³¹

En annan undersökning som tar fasta på skillnaden mellan exempel som dem i (5:22a) är Jasinskaja 2007. Jämfört med Txurruka (2003) fokuserar Jasinskaja i högre grad på de relationer som framträder när satserna inte skils med *och*, som i (5:22b). Mer precist undersöker Jasinskaja de pragmatiska villkoren för att tolka denna typ av implicita relationer mellan huvudsatser, där ingen lexikal markering synliggör diskursrelationen. Orsakssambandet i (5:22a) kan t.ex. göras explicit med adverbet *nämligen*, och den parallella tolkningen i (5:22b) kan i sin tur expliciteras med adverb som *dessutom* eller *sedan*, beroende på vilket förhållande som avses. Följande exempel är explicita varianter av relationerna i (5:22).

- (5:23) a. Ekipaget fick avbryta loppet. Hästen föll *nämligen* på tredje hindret.
- b. Ekipaget fick avbryta loppet, och *dessutom/sedan* föll hästen på tredje hindret.

Jasinskaja (2007) visar att de flesta diskursrelationer är möjliga att tolka i implicita kontexter, med konditionala och disjunktiva relationer som främsta undantag (se avsnitt 6.1). Enligt Jasinskaja tenderar emellertid tolkningen av vissa relationer att gynnas och ligga särskilt nära till hands när varken lexikal information eller omvärldskunskap signalerar en särskild relation (jfr Asher & Lascarides 2003:273–279). Det gäller mer precist en typ av underordnande diskursrelationer där båda satserna beskriver samma sakförhållande eller händelse. Dessa relationer sammanför Jasinskaja (2007:4) under paraplybegreppet *Restatement*, vilket bl.a. inbegriper de underordnande diskursrelationerna *Explanation* och *Elaboration* i SDRT. Med hänvisning till Txurruka (2003) visar Jasinskaja (2007:71f) således att de diskursrelationer som ligger närmast att tolka implicit, när ingen lexikal markering indikerar relationen, är i stort sett samma relationer som tenderar att blockeras när satserna samordnas med *och*.

Txurrukas (2008) och Jasinskajas (2007) iakttagelser är intressanta för analysen av satsradning. Det faktum att *och* kan blockera tolkningen av underordnande diskursrelationer, och att dessa relationer ligger närmast att tolka i implicita kontexter, gör nämligen att satsradning öppnar för möjligheten att uttrycka underordnande relationer utan att separera satserna i olika meningar. Annorlunda uttryckt kan satsradning vara ett sätt att skapa en komplex diskursenhet av två huvudsatser i de fall samordning med

³¹ Txurruka (2003) diskuterar konjunktionen *och* på ett allmänspråkligt plan och bortser från eventuella variationer mellan språk. Att sådana variationer föreligger framgår emellertid i Solfeld 2008 som visar att motsvarigheterna till *och* fyller delvis olika funktioner på å ena sidan tyska och engelska och å andra sidan norska. Närmare bestämt verkar norskan i högre grad tillåta samordning med *og* att även uttrycka vad SDRT benämner underordnande diskursrelationer. Tyska *und* och engelska *and* verkar däremot i högre grad uppträda vid samordnande diskursrelationer.

och rent betydelsemässigt är ett sämre alternativ.³² I (5:24) upprepas exemplet i (5:22) som satsradning, och här framgår det orsakssamband som förklarar varför ekipaget avbröt loppet. Till skillnad från exempel (5:22a), där satserna i samma exempel skils med punkt, framstår exempel (5:24) som en enda komplex diskursenhet.

(5:24) Ekipaget fick avbryta loppet, hästen föll på tredje hindret.

Sammanfattningsvis tycks förhållandet mellan sam- och underordning på diskurs- respektive sats- och meningsnivå ha stor betydelse för förståelsen för satsradning. På ett allmänt plan har det framgått att hierarkiska förhållanden mellan diskursenheter inte förefaller ha någon direkt koppling till hierarkiska förhållanden mellan satser. Det innebär att såväl samordnande som underordnande diskursrelationer kan uttryckas genom satsradning, där två huvudsatser står i samma mening, men i princip också genom syntaktisk underordning. Däremot föreligger vissa begränsningar gällande tolkningen av diskursrelationer i samband med samordningar med *och*. Närmare bestämt tycks konjunktionen *och* blockera tolkningen av underordnande diskursrelationer. Det har dessutom framgått att tolkningen av vissa underordnande relationer som *Elaboration* och *Explanation* ligger särskilt nära att tolka när inga lexikala markörer ger indikationer om en specifik relation. I förlängningen torde dessa iakttagelser ha relevans såväl för beskrivningen av satsradning som konstruktion som för normerande rekommendationer för dess användning. Den ena satsen verkar i vissa fall kunna omformuleras till bisats, och satserna kan i andra fall separeras med konjunktion. I ytterligare vissa fall tycks satsradning däremot erbjuda en möjlighet att uttrycka underordnande diskursrelationer mellan huvudsatser utan att separera dem i olika meningar.

5.3.3 Sammanfattning

I det här avsnitt har de teoretiska resonemangen om diskursstruktur i SDRT överförts till diskussioner som aktualiseras i analyser av autentisk text i allmänhet och satsradningar i synnerhet. För det första har jag diskuterat förhållandet mellan sats- och mening som två principer för att segmentera diskursenheter. Utifrån redogörelsen har jag fört fram den grafiska meningen som en överordnad diskursenhet och huvudsatsen som en sekundär. Därtill kan vissa bisatser fylla funktioner i diskursen. Det innebär att de satsradningar som sammanfaller med innehållet i meningar kan betraktas som komplexa diskursenheter och att de radade satserna i sin tur utgör potentiellt komplexa diskursenheter. För det andra har jag diskuterat förhållandet mellan sam- och underordning mellan diskursenheter å ena sidan och satser å andra sidan. Diskussionen har

³² Det kan påpekas att Wellander (1948:477), vid sidan om punkt, faktiskt rekommenderar två menings-interna skiljetecken för att separera huvudsatser som uttrycker orsakssamband och exemplifieringar, nämligen semikolon och kolon.

visat att satsradningar kan uttrycka både sam- och underordnande diskursrelationer, trots att konstruktionen består av syntaktiskt likvärdiga led. Vidare har jag diskuterat vissa tolkningsförutsättningar som har relevans för analysen av satsradning. Det gäller närmare bestämt att konjunktionen *och* förefaller blockera tolkningen av underordnande relationer, samtidigt som tolkningen av samma relationer ligger nära till hands när relationen är implicit realiserad, utan lexikal markör. Utifrån dessa iakttagelser kan satsradning vara en möjlighet för att sammanföra två huvudsatser i samma mening när förekomsten av *och* skulle leda tolkningen fel. I nästa avsnitt fördjupas diskussionen om lexikala markörer, där SDRT:s beskrivning av diskurskoherens kompletteras med en redogörelse för hur olika lexikala samband bidrar till tolkningen av diskursen.

5.4 Lexikala samband mellan diskursenheter

Enligt SDRT:s beskrivning av diskurskoherens kan lexikala samband mellan diskursens enheter underlätta en koherent tolkning. Det framgick i avsnitt 5.2 att Asher & Lascarides (2003) specifikt understryker förekomsten av anaforisk länkning som ett sätt att synliggöra diskursens struktur, dvs. att ett pronomens syftning kan signalera vilken del av diskursen ett yttrande relaterar till. Likaså är det ett välkänt faktum att underliggande innehållsliga relationer kan synliggöras med hjälp av särskilda lexikala led, så kallade diskursmarkörer (t.ex. Knott & Dale 1994). Lexikala sambandsmarkörer av det slaget diskuterade jag i avsnitt 3.1 som ett fall av kohesion. I enlighet med den diskussionen och antagandena i SDRT menar jag att kohesionsmarkörer i elevens satsradningar kan ses som elevens medel för att stärka koherensen och tydliggöra en avsedd betydelse. Att den innehållsliga relationen mellan satserna är tydligt framskrivna kan i sin tur belysa vad som motiverar eleven att låta satserna utgöra delar av samma mening. Analysen av samband i elevernas satsradningar grundar sig således dels på den diskursrelation satsradningarna förmedlar, dels på förekomsten och typen av lexikala sambandsmarkörer. Jämfört med andra diskurs- och textanalytiska modeller (t.ex. Renkema 2009 och Halliday & Matthiessen 2014) ägnar SDRT emellertid litet utrymme åt beskrivningen av lexikala samband mellan satser, bortsett från förutsättningarna att tolka anaforiska pronomen. Därför är det nödvändigt att utöka de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för analysen av satsradning med en sådan redogörelse.

Lexikala samband mellan diskursenheter, i det här fallet mellan huvudsatser specifikt, kan föreligga mellan led av olika typ och omfattning. I en tidig inventering av lexikala sambandstyper i svenska texter identifierar Källgren (1979) tre övergripande kategorier på grundval av den nivå som den lexikala länkningen sker på. Kategoriseringen bygger vidare på liknande beskrivningar i Enkvist 1974 och Halliday & Hasan 1976, och den överlappar i stor utsträckning med de typer av kohesion som beskrivs i Halliday & Matthiessen 2014. De tre kategorierna rör för det första lexikala samband mellan hela satser, för det andra lexikala samband mellan å ena sidan en hel sats och å andra sidan

en satskonstituent och för det tredje lexikala samband mellan konstituenterna i båda satserna. Sambanden exemplifieras nedan, där de lexikala led som står för länkningen kursiverats: i (5:25) länkas två hela satser via en konjunktion, i (5:25) länkas en konstituent i den andra satsen till hela den första satsen och i (5:27) föreligger ett lexikalt samband mellan konstituerande led i satserna, nämligen objekten.

(5:25) Vi skulle plocka blommor längs vägen, *men* jag vrickade foten i ett hål.

(5:26) Plockade vi blommor längs vägen? *Det* har jag inget minne av.

(5:27) Vi plockade *blommor* längs vägen. Jag satte *dem* i en vas.

Källgrens benämningar på de tre sambandstyperna är i tur och ordning satskonnektion, satspronominalisering och referensbindning (Källgren 1979:69). Dessa kategorier fungerar som utgångspunkt för min redogörelse av lexikala sambandsmarkörer som presenteras nedan. Med undantag för beskrivningen av referensbindning diskuterar jag dock huvudsakligen markörerna utifrån litteratur som tydligare anknyter till SDRT:s teoretiska modell. Vidare använder jag i enlighet med en diskursanalytisk terminologi delvis andra benämningar på två av Källgrens kategorier: den typ av sambandsmarkörer som länkar satser i (5:25) diskuterar jag i termer av diskursmarkörer (avsnitt 5.4.1), och länkningar som i (5:25) mellan en konstituent och en hel sats benämner jag anaforisk länkning på satsnivå (avsnitt 5.4.2). Lexikala samband mellan konstituenterna som i (5:27) diskuterar jag också som referensbindning i enlighet med Källgren (avsnitt 5.4.3). Efter beskrivningen av de tre kategorierna diskuterar jag hur dessa förhåller sig till varandra med avseende på i vilken omfattning de kan antas underlätta tolkningen av diskursen (avsnitt 5.4.4). Framställningen avslutas med en sammanfattning (avsnitt 5.4.5).

5.4.1 Diskursmarkörer

De sambandsmarkörer som bl.a. Källgren (1979) beskriver som satskonnektorer diskuterar här enligt diskursanalytisk tradition som *diskursmarkörer* (t.ex. Schiffrin 1987 och Knott & Dale 1994). Härmed avses en typ av lexikala led som antas underlätta förutsättningarna för en koherent tolkning genom att explicitgöra relationen mellan två diskursenheter. I typfallet är sådana markörer optionella, på så sätt att en och samma relation i regel kan föreligga oavsett förekomsten av diskursmarkör (t.ex. Enkvist 1974 och Fabricius-Hansen 2000). Att så är fallet framgår i följande exempel, där både (5:28a) och (5:28b) uttrycker en temporal progression, motsvarande den diskursrelation som i SDRT benämns *Narration*. Det är emellertid bara i (5:28a) som relationen är explicit signalerad, här genom adverbet *därefter*.

(5:28) a. Domaren blåste i pipan. *Därefter* satte nummer nio straffen i mål.

b. Domaren blåste i pipan. Nummer nio satte straffen i mål.

Om (5:28a) är en explicit realisering av diskursrelationen *Narration* kan alltså (5:28b) sägas vara en implicit realisering av samma relation. I SDRT görs ingen direkt skillnad mellan huruvida diskursrelationer realiseras explicit eller implicit, utan i båda fallen antas tolkningen grunda sig på den semantiska effekt som uppstår i satsernas förening. Därmed tillskriver SDRT diskursmarkörer i princip samma betydelse som annan lexikal information som bidrar till tolkningen av specifika relationer, som exempelvis hyponymiförhållanden (t.ex. *blommor–maskrosor*), vilka antas typiskt ge upphov till relationen *Elaboration*, samt temporala och aspektuella förhållanden som antas påverka tolkningen av bl.a. *Narration* (se vidare kapitel 6). Likväl föreligger det en väsentlig skillnad mellan lexikala led som fungerar som diskursmarkörer, såsom *därefter* i (5:28b), och lexikal information som gynnar tolkningen av särskilda relationer: snarare än att ge upphov till tolkningen av en relation expliciterar diskursmarkörer något som ofta skulle ha framgått ändå (se Fabricius-Hansen 2000).³³

De lexikala led som typiskt antas fungera som diskursmarkörer är konjunktioner (*men, eller*), subjunktioner (*eftersom, medan*) och konjunktionella adverb (*därför, dessutom*). Diskursmarkörer är emellertid inte begränsade till att utgöras av enstaka ord, utan kan även röra sig om mer eller mindre fasta fraser och konstruktioner som har anaforisk syftning och tar satser som komplement, som *av detta följer* och *det beror på* (se Knott & Dale 1994:15–19 och Jasinskaja 2007:11; jfr även beskrivningen av *conjunction* i Halliday & Matthiessen 2014). I (5:29) expliciteras samma kausala relation på olika sätt i fyra satslänkningskonstruktioner, i tur och ordning med konjunktion, subjunktion, konjunktionellt adverb respektive anaforisk konstruktion.

- (5:29) a. Parkarbetaren sågade ner trädet, *för* det hade blivit sjukt.
b. Parkarbetaren sågade ner trädet, *eftersom* det hade blivit sjukt.
c. Parkarbetaren sågade ner trädet. Det hade *nämligen* blivit sjukt.
d. Parkarbetaren sågade ner trädet. *Det beror på* att det hade blivit sjukt.

Jasinskaja (2007:11f) beskriver den gemensamma nämnaren för dessa lexikala led som att de alla tar två semantiska argument, vilka kan utgöras av propositioner eller sakförhållanden. I fallet med konjunktioner och subjunktioner, som i (5:29a–b), är båda dessa argument synliga i syntaxen, på så sätt att propositionerna är realiserade i satser. I fallet med konjunktionella adverb och anaforiska konstruktioner, som i

³³ Dessa resonemang ligger till grund för mitt val att inte använda begreppen *konnektorer* eller *konnektiver* (se t.ex. Hellspång & Ledin 1997 och Nyström 2001). Som jag uppfattar det tenderar dessa begrepp att både beskriva en innehållslig och en lexikal nivå samtidigt, på ett sätt som antyder att det snarast är förekomsten av konnektorer som ger upphov till koherens (jfr Brown & Yule 1983:195f som betonar vikten av att separera de innehållsliga och lexikala nivåerna i diskursanalyser).

(5:29c–d), är bara det ena argumentet synligt i syntaxen – den sats som diskursmarkören uppträder i – medan det andra argumentet kan härledas till en tidigare introducerad proposition genom anaforisk länkning (se även Webber et al. 2003:556). Den explicita betydelse som diskursmarkörerna tillför satslänkningen är i sin tur en följd av deras lexikala semantik. I praktiken kan därmed samtliga diskursmarkörer i (5:29) å ena sidan sägas länka satser (eller propositioner realiserade i satser), å andra sidan ange det logiska förhållandet mellan satsernas propositioner. Av naturliga skäl har konjunktioner och subjunktioner mindre relevans för analysen av satsradning, men konjunktionella adverb och anaforiska konstruktioner har desto större. Förekomsten av konjunktionella adverb och anaforiska konstruktioner kan nämligen antas ge upphov till en särskild stark tolkning av den föreliggande relationen, eftersom dessa inte bara signalerar en särskild betydelse utan dessutom är anaforiska element som i regel syftar på en specifik föregående sats. I enlighet med SDRT:s antaganden om att anaforisk länkning gynnar en koherent tolkning bör därför förekomsten av diskursmarkörer av detta slag vara särskilt viktiga för att tolka betydelse i elevs satsradningar.

En annan typ av diskursmarkörer, som normalt inte innefattas i begreppet konnekter, är diskursmarkörer där det ena semantiska argumentet är synligt i syntaxen och det andra är presupponerat. Till dessa räknar Jasinskaja (2007:11) bl.a. adverb motsvarande de svenska *igen* och *till och med*, men även fokuserande och modala adverb som *speciellt* och *självklart* kan föras hit (se Redeker 1991:1143f). Dessa diskursmarkörer expliciterar en föreliggande relation men utan att länka anaforiskt till en specifik proposition som är manifesterad i syntaxen. Se följande exempel.

(5:30) Det börjar bli glest i parken. De har *till och med* sågat ner kastanjen.

(5:31) Kastanjeträdet skymde kvällssolen. På våarna var det *speciellt* störande.

I båda fallen synliggör diskursmarkörerna relationen mellan satserna genom att presupponera något som kan infereras från den första satsen: i (5:30) att den allt glesare parken beror på att mer än ett träd har sågats ner och i (5:31) att kastanjeträdet skymde kvällssolen under fler årstider än våren. Till skillnad från konjunktionella adverb kan alltså de lexikala ledens syftning i dessa fall inte härledas till någon specifik proposition, och därför rör det sig här om en typ av diskursmarkörer som inte explicit länkar satser. De lexikala elementen har relevans för analysen av satsradning på så sätt att de kan antas synliggöra den relation i satsradningen som eleven haft för avsikt att uttrycka. Elementens bidrag till koherensen får däremot betraktas som svagare än det hos konjunktionella adverb, eftersom de inte explicit signalerar vilken annan diskursenhet den föreliggande relaterar till.

5.4.2 Anaforisk länkning

Den kategori av lexikala samband som Källgren (1979) benämner satspronominalisering diskuterar jag som anaforisk länkning. Med det avser jag fall där en konstituent i en sats, typiskt ett determinativt eller demonstrativt pronomen (t.ex. *det* eller *detta*), skapar ett lexikalt samband genom att syfta på en annan sats. Strängt taget rör sambandet egentligen propositioner snarare än satser, så till vida att ett lexikalt led pekar ut en proposition i diskursen och upprepar den som en del av den föreliggande satsen (Lehmann 1988:209, Levinson 1983:85–89). Följande exempel visar att den åsyftade propositionen inte nödvändigtvis behöver sammanfalla med hela innehållet i en sats: i (5:32a) har pronomenet *det* anaforisk syftning på hela den föregående satsens proposition, medan motsvarande pronomen i (5:32b) specifikt syftar på en av flera propositioner i den föregående satsen, närmare bestämt en inbäddad.

- (5:32) a. Chefen är bortrest. *Det* meddelades i går.
b. Att chefen är bortrest kan inte ha undgått någon. *Det* meddelades igår.

Precis som konjunktionella adverb skapar alltså dessa pronomen ett anaforiskt samband mellan den föreliggande diskursenheten och en annan enhet. I (5:32) visar det sig genom att exemplens andra satser helt eller delvis upprepar innehållet i de föregående satserna. I beskrivningen av SDRT framgick att sådan länkning kan antas stärka koherensen eftersom den signalerar vilka diskursenheter som är förbundna via en diskursrelation.

Den väsentliga skillnaden mellan anaforisk länkning med pronomen respektive konjunktionella adverb är att den aktuella diskursrelationen i det första fallet inte expliciteras. Även om satserna i (5:32) är lexikalt knutna till varandra är relationen likväl implicit i så måtto att inget led signalerar vilken typ av relation det rör sig om. Jasinskaja (2007:12) argumenterar visserligen för motsatsen, nämligen att pronomen som syftar på satser föranleder explicita tolkningar av diskursrelationer på samma sätt som diskursmarkörer. När ett anaforiskt pronomen uppträder som argument i den senare satsen, så som är fallet i exemplet i (5:32), menar Jasinskaja att semantiken hos den andra satsens finita verb gör relationen explicit. Likafullt menar jag att skillnaden mellan anaforiska pronomen och konjunktionella adverb är tydlig när det gäller möjligheten att tolka en diskursrelation. Inte minst framgår det av (5:32), där relationen i båda fallen bör röra sig om vad SDRT benämner *Elaboration*, men det är inte uppenbart hur den tolkningen gynnas av verbet *meddelades*. Vad gäller förekomsten av anaforisk länkning i elevs satsradningar tar jag det alltså som ett tecken på en tydligare manifesterad satslänkning. Däremot får länkningens betydelse för koherensen betraktas som svagare jämfört med diskursmarkörer.

5.4.3 Länkning på konstituentnivå

Den tredje typ av lexikala samband som Källgren (1979) diskuterar föreligger mellan satsers konstituent, ett samband som Källgren benämner referensbindning. Typiskt rör det sig om led på ord- och frasnivå, som på något vis kan knytas till en gemensam referent. Det kan t.ex. gälla en upprepning av mer eller mindre identiska led, som *en maskros–maskrosor*, eller en anknytning av semantiskt associerade led, som å ena sidan *blommor*, å andra sidan *tusensköna*. Referensbindningen skiljer sig därmed från diskursmarkörer och anaforisk länkning på två sätt: för det första inkluderar sambandet inte propositioner utan innehållsligt mindre enheter, och för det andra föreligger inte sambandet mellan länkade enheter i texten, utan det lexikala sambandet innebär snarare en upprepning av uttryck som var för sig refererar till någon företeelse utanför texten och diskursen (jfr Cornish 1999:117 och Christiansen 2011:218f). I det avseendet är det inte uppenbart på vilket sätt dessa lexikala samband underlättar tolkningen av diskursen, eftersom de varken synliggör en diskursrelation eller knyter en diskursenhet till en annan. Källgren (1979:67, 81) menar, utan så mycket närmare precisering, att förekomsten av referensbindning tillför ett innehåll som i princip inte kan uttryckas på annat sätt. I en senare redogörelse menar Nyström (2000:209) att det skapar ett ”lexikalisk-semantiskt bindningsverk”, i betydelsen att olika delar av en text knyts innehållsligt till varandra via lexikal upprepning. Christiansen (2011:219), som diskuterar dessa lexikala samband ur ett diskursperspektiv och i högre grad beaktar mottagarens förutsättningar för tolkning, framhåller att upprepningar av lexikala led naturligt leder till att dessa jämförs och relateras till varandra i tolkningsprocessen. Mot bakgrund av Christiansens beskrivning menar jag att referensbindning i satsradning, i frånvaron av andra lexikala samband, kan antas knyta de båda satserna till varandra innehållsligt, eftersom de lexikala uttrycken upprepar samma referent i båda de ingående satserna.

Källgren (1979:72–78) identifierar arton typer av referensbindningar på grundval av de refererande uttryckens form, betydelse och referens. Kategoriseringen har senare utvecklats av Nyström (2000), som utgår från Källgrens definitioner och delar in typerna i tre större grupper utifrån den relativa överlappningen i uttryckens referens.³⁴ De tre grupperna exemplifieras nedan. I (5:33) refererar de kursiverade leden till en och samma företeelse genom en i det närmaste identisk upprepning. I (5:34) har leden delvis olika referens, men båda kan knytas till samma semantiskt avgränsade grupp.

³⁴ Bland dessa grupper inkluderar både Källgren (1979) och Nyström (2000) dels pronominalisering, där en nominalfras i en sats upprepas som ett pronomen i en annan, dels ellips, där något led från en tidigare sats är underförstått. Som jag ser det är pronominalisering och ellips egentligen inte referensbindningstyper, eftersom de är anaforiska snarare än referentiella: tolkningen av pronomen och ellipser är beroende av antecedenter i den befintliga diskursen, medan tolkningen av andra nominala och verbala led i referensbindningar är beroende av möjligheten att identifiera referenter utanför diskursen. I min modell över lexikala sambandsmarkörer i kapitel 6 diskuterar jag likväl pronominalisering och ellips tillsammans med referensbindning, eftersom de skapar samband till satsers konstituent snarare än till hela satser och propositioner.

Slutligen är sambandet mellan leden i (5:35) närmast associativt men framgår med hjälp av omvärldskunskap.

(5:33) Det låg en *maskros* på bordet. Vem plockar *maskrosor*?

(5:34) Barnen hade plockat *blommor*. Själv fick jag en *tusensköna*.

(5:35) Akta dig för *ängen!* Jag fick fem *fästingar* på några minuter.

Källgren (1979:81) menar att det är möjligt att gradera styrkan i dessa tre bindningstyper i förhållande till varandra. Graderingen utgår från hur mycket tolkning som det lexikala sambandet förutsätter: medan sambandet mellan identiska led som i (5:33) är enkelt att identifiera, är sambanden mellan mer associativt länkade begrepp, som de (5:35), i större utsträckning beroende av mottagarens tolkning. För analysen av koherens i satsradning kan därför ”starka” referensbindningar, som inte förutsätter någon omfattande tolkning, vara en tydligare signal om att satserna delar ett gemensamt innehåll. Bindningar som kräver mer tolkning kan på samma sätt betraktas som svaga och antas i mindre utsträckning bidra till en koherent tolkning av de båda radade satserna.

5.4.4 Styrkan i lexikala samband

Antagandet att lexikala samband varierar i styrka beroende på den grad av tolkning de förutsätter har stor relevans för analysen av elevs satsradningar. Som Christiansen (2011:33) påpekar kan nämligen sådana samband ses som ett resultat av avsändarens vilja att synliggöra den underliggande koherensen i budskapet. Annorlunda uttryckt är alltså de lexikalt manifesterade sambanden – kohesionen – ett medel för avsändaren att underlätta en koherent tolkning av budskapet. Resonemangen passar väl ihop med SDRT:s syn på diskurskoherens som ett graduellt fenomen (Asher & Lascarides 2003): mottagaren kan antas eftersträva en koherent tolkning av diskursen, men förutsättningarna för att göra en koherent tolkning påverkas av den språkliga utformningen. I det avseendet menar jag att förekomsten av lexikala samband i satsradning kan tas som intäkt för en mer utvecklad förmåga hos eleven att formulera och skriva fram ett budskap, trots att budskapet presenteras i form av en konstruktion som kan ses som problematisk i sitt sammanhang. Således bör bilden av elevs bruk av satsradning kunna fördjupas väsentligt om det är möjligt att beskriva den relativa styrka som olika lexikala samband bidrar med i tolkningen.

I Källgrens (1979) gradering av styrkan i olika lexikala samband inkluderas varken satskonnektorer eller satspronominalisering (det som i min terminologi ungefär motsvarar diskursmarkörer och anaforisk länkning). Däremot diskuterar Lehmann (1988) i ett annat sammanhang en liknande gradering av satskonnektorer, med fokus på hur starkt konnektorerna knyter satser till varandra. I kapitel 6 presenterar jag en samlad

skala för styrkan i lexikala samband mellan huvudsatser, som förenar Källgrens och Lehmanns båda skalor, och jag relaterar den samlade skalan till SDRT:s syn på diskurskoherens, som denna avhandling ansluter sig till. Mig veterligen har ingen tidigare presenterat en sådan modell som på ett enhetligt sätt beskriver lexikala samband på olika språklig nivå och förhåller deras styrka till varandra.

Lehmann (1988) diskuterar aspekter av satslänkning ur ett typologiskt perspektiv och lyfter fram graden av explicititet som en av flera faktorer. Explicititet i satslänkning beskriver Lehmann som en glidande skala mellan syndes och asyndes: syndes innebär att de länkade satserna har en stark kohesion i form lexikala led, närmare bestämt satskonnektorer, som knyter propositionerna till varandra; asyndes innebär å sin sida att satserna inte har någon explicit koppling. De konnektorer som Lehmann (1988:210–214) diskuterar inom ramen för parataktisk satslänkning motsvarar den typ av diskursmarkörer som både synliggör satslänkningens betydelse och länkar den ena satsen anaforiskt till den andra. Dessa är, som tidigare nämnt, anaforisk konstruktion (*det beror på*), konjunktionellt adverb (*därför*) och konjunktion (*men*). Länkning med anaforisk konstruktion antas vara starkast och konjunktion svagast av de tre, eftersom anaforisk konstruktion i störst omfattning upprepar en tidigare proposition i en ny sats.

Lehmann (1988:209) menar att den relativa styrkan i en satslänkning främst beror på graden av överlappning mellan två propositioner och i mindre grad på vilken innehållslig relation som föreligger. Därför menar jag att det är något anmärkningsvärt att han i sin skala inte inkluderar enstaka pronomen som länkar propositioner. Som tidigare framgått har dessa pronomen samma anaforiska funktion som konnektorer, men till skillnad från konnektorer och andra diskursmarkörer har de inte någon egen semantik. Ett sådant anaforiskt pronomen exemplifierades i (5:32) och upprepas här i (5:36).

(5:36) Chefen är bortrest. *Det* meddelades i går.

När inte anaforiska pronomen inkluderas i diskussionen är det ofrånkomligen så att Lehmanns (1988) skala mer än något handlar om hur mycket de lexikala leden synliggör innehållet i en satslänkning, dvs. i vilken grad de expliciterar den underliggande diskursrelationen. Följaktligen tycks Lehmanns implicita tes vara att ju mer semantik som konnektorerna bär, desto mer betydelse kan de antas ha för den samlade tolkningen. Det är förvisso sant att anaforiska konstruktioner som *det beror på* och konjunktionella adverb som *därför* bär mer semantik än konjunktioner, men det gör även icke-anaforiska, presupponerande diskursmarkörer som *exempelvis* och *självklart*. Inte heller dessa presupponerande diskursmarkörer tar Lehmann upp i sin skala för explicititet. Således menar jag att Lehmanns skala är en intressant utgångspunkt för att gradera styrkan i olika lexikala samband, men den ger inte en heltäckande bild vare sig av graden av överlappning mellan propositioner eller graden av explicititet i en diskursrelation.

Mot bakgrund av SDRT:s syn på koherens och diskursrelationer menar jag att det är möjligt att gradera betydelsen av samtliga ovan diskuterade sambandstyper för tolkningen av två huvudsatser. Utgångspunkten är antagandet i SDRT att möjligheten för

en koherent tolkning kan likställas med möjligheten att identifiera diskursrelationer mellan diskursens enheter: för att en diskurs ska anses acceptabel måste dess delar vara förbundna på ett meningsfullt sätt. Av de ovan diskuterade lexikala sambandstyperna bör på så sätt diskursmarkörer ha störst effekt på koherensen, eftersom de expliciterar betydelsen i en diskursrelation. Om dessa markörer dessutom har anaforisk länkning till en specifik diskursenhet (som t.ex. *därför*) kan de antas ge ytterligare bidrag till koherensen. Diskursmarkörer som endast presupponerar innehållet i annan enhet (som t.ex. *självklart*) synliggör däremot inte diskursstrukturen i samma utsträckning.

Det näst starkaste bidraget till koherensen ger rimligen pronomen med anaforisk länkning till propositioner. Som diskuterats ovan innebär förekomsten av sådan länkning dock inte att betydelsen i en diskursrelation synliggörs, åtminstone inte i min mening (se dock Jasinskaja 2007:12). Däremot är dessa pronomen, som Asher & Lascarides (2003:16) påpekar, entydiga signaler om att två diskursenheter tillsammans utgör noder i en diskursrelation: den enhet som innehåller pronomenet och den enhet som innehåller antecedenten.

Slutligen kan koherensen i en diskursrelation gynnas av lexikala samband på konstituentnivå. Som tidigare påpekats innebär dessa samband att samma referent upprepas i båda enheterna, vilket gör att innehållet i enheterna naturligt knyts till varandra på ett sätt som förutsätter olika grad av inferenser. Ju enklare det är knyta refererande uttryck i olika satser till någon form av gemensam referent, desto mindre grad av tolkning torde förutsättas för att förstå satslänkningen som helhet. Därmed är det möjligt att ansluta Källgrens (1979) graderingar av styrkan i olika referensbindningar till den samlade graderingen av hur lexikala samband bidrar till koherensen. När varken diskursmarkörer eller anaforisk länkning förekommer kan alltså koherensen i fallande grad stärkas på tre sätt: i första hand av uttryck som refererar till samma person eller företeelse (t.ex. *en maskros–maskrosor*), i andra hand av uttryck som refererar till samma semantiskt avgränsade grupp (t.ex. *blommor–tusensköna*) och i tredje hand av uttryck som är associativt knutna via omvärldskunskap (t.ex. *äng–fästing*).

5.4.5 Sammanfattning

I den teoretiska bakgrunden för analysen av lexikala samband i elevs satsradningar har jag diskuterat tre överordnade typer av samband. Det rör sig om samband mellan språkliga enheter på olika nivå och av olika omfattning, nämligen diskursmarkörer som expliciterar diskursrelationer, anaforisk länkning av propositioner och länkning på konstituentnivå. Den sistnämnda kategorin har jag i enlighet med svensk språkvetenskaplig tradition diskuterat i termer av referensbindning. Vidare har de tre sambandstyperna beskrivits utifrån i vilken utsträckning de bidrar till en starkare koherens, dvs. på vilket sätt de underlättar tolkningen av en underliggande diskursrelation. Den gradering av de lexikala sambandens styrka som föreslås utvecklas i kapitel 6, där jag presenterar min modell för att analysera samband i satsradning.

5.5 Sammanfattning

Detta kapitel har presenterat den teoretiska bakgrunden till avhandlingens analyser. Först har jag redogjort för avhandlingens diskursanalytiska forskningsintresse och diskuterat det i förhållande till framför allt en svensk textlingvistisk forskningstradition. Mitt val av en diskursanalytisk ingång har jag knutit till en anglo-saxisk språkvetenskaplig tradition och motiverat med att undersökningen fokuserar på förutsättningar för att tolka betydelse mot bakgrund av den språkliga utformningen. Därefter har jag redogjort för *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT), som formar det huvudsakliga teoretiska ramverket för avhandlingen. SDRT är en teoretisk beskrivningsmodell av koherens i diskurs, som förenar dynamisk semantik med pragmatik med syftet att göra logiska representationer av de betydelser som kan härledas ur en serie yttranden. I avhandlingens analyser används SDRT för att analysera betydelser i elevs satsradningar och för att identifiera alternativ till satsradning i elevs texter. Vidare har redogörelsen av SDRT i den teoretiska bakgrunden kompletterats med två typer av beskrivningar om hur diskursens tolkning påverkas av språkliga faktorer i textytan. För det första gäller det de grafiska och syntaktiska faktorernas betydelse för diskurssegmenteringen. Jag har visat att såväl meningsindelning som olika typer av satslänkning strukturerar diskursen i relevanta enheter och därmed har inverkan på tolkningen. För det andra gäller det förekomsten av lexikala sambandsmarkörer. Här har jag identifierat tre övergripande kategorier av lexikala markörer, förhållit dem till varandra och diskuterat i vilken omfattning de kan antas bidra till tolkningen av diskursen. I nästa kapitel, som presenterar avhandlingens grundläggande analysmodell, visar jag hur de teoretiska resonemang som redogjorts för här kan appliceras på analyser av autentisk text i allmänhet och däri förekommande satsradningar i synnerhet.

6. Modell för analys av koherens

I det här kapitlet presenterar jag den modell som ligger till grund för analyserna av gymnasieelevers satsradningar och alternativ till satsradningar. Teoretiskt utgår modellen från beskrivningen av diskurskoherens i *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT) så som det presenteras i avsnitt 5.2. Där beskrivs koherens som möjligheten att tolka meningsfulla samband mellan diskursens delar. I analysmodellen fokuserar jag på förutsättningarna att identifiera sådana samband – diskursrelationer – som de yttrar sig mellan propositioner realiserade i satser (se avsnitt 5.3). I enlighet med resonemangen i avsnitt 5.4 antar jag vidare att möjligheten att identifiera diskursrelationer gynnas av förekomsten av lexikala markörer för kohesion. Antagandet utgår från tanken i SDRT att lexikala samband underlättar möjligheten att identifiera vilka enheter i diskursstrukturen som relaterar till varandra. På så sätt beskriver analysmodellen två nivåer av sambandsskapande i diskurs och text: dels en rent innehållslig nivå som rör de betydelser som kan härledas från föreningar av propositioner, dels en lexikal nivå som rör ord och uttryck som knyter propositionerna till varandra.

Kapitlet är disponerat i fem delar. Avsnitt 6.1 rör urvalet av diskursrelationer som används i avhandlingens analyser samt principer för beskrivningen av relationer. Därefter följer genomgången av diskursrelationer som är uppdelad mellan samordnande relationer i avsnitt 6.2 och underordnande relationer i avsnitt 6.3. I avsnitt 6.4 redovisas sedan kategorierna för beskrivningen av lexikala sambandsmarkörer, och i samband med det presenterar jag en skala som graderar styrkan hos olika lexikala samband. Kapitlet avslutas med en sammanfattning i avsnitt 6.5.

6.1 Urval och beskrivning av diskursrelationer

Vilka kategorier som är relevanta för att beskriva ett textmaterial beror naturligtvis på analysens syfte och materialets utformning. Urvalet i följande genomgång grundar sig på en uppsättning om tio diskursrelationer i SDRT, vilka tidigare visat sig grundläggande för beskrivningar av monologisk diskurs: *Narration*, *Continuation*, *Result*, *Contrast*, *Parallel*, *Consequence*, *Alternation*, *Elaboration*, *Background* och *Explanation* (se Asher & Lascarides 2003:459–466). Till dessa tio har jag adderat ytterligare två relationer som använts i SDRT-orienterade analyser av autentisk text, nämligen *Commentary* och *Source/Attribution* (se Reese et al. 2007). De sammanlagt tolv diskursrelationerna

presenteras i Tablå 6.1, med mina svenska benämningar. Det rör sig inte i samtliga fall om rena översättningar utan om benämningar som ungefär motsvarar de engelska. Framför allt gäller det relationen *Narration*, som jag har valt att benämna *Sekvens* istället för exempelvis *Berättande*. Jag menar att min benämning bättre fångar innebörden i relationen så som den definieras i det här kapitlet.

Tablå 6.1 Diskursrelationer i avhandlingens analyser

Samordnande relationer	Underordnande relationer
Sekvens (<i>Narration</i>)	Utveckling (<i>Elaboration</i>)
Fortsättning (<i>Continuation</i>)	Bakgrund (<i>Background</i>)
Resultat (<i>Result</i>)	Förklaring (<i>Explanation</i>)
Motsättning (<i>Contrast</i>)	Kommentar (<i>Commentary</i>)
Likhet (<i>Parallel</i>)	Tillskrivning (<i>Source/Attribution</i>)
Konsekvens (<i>Consequence</i>)	
Alternativ (<i>Alternation</i>)	

Relationerna i Tablå 6.1 är uppdelade som samordnande och underordnande beroende på hur de strukturerar diskursen (se avsnitt 5.2.2). En samordnande relation innebär att innehållet i de ingående leden befinner sig på samma detaljnivå i framställningen. I en underordnande relation befinner sig leden på olika innehållsliga nivåer, t.ex. genom att det andra ledet beskriver en annan aspekt av eller ger mer information om innehållet i det första ledet. Det vore i vissa fall möjligt att göra finare indelningar av relationerna, men det är en avvägning att å ena sidan göra analysresultatet så överblickbart som möjligt i form av få kategorier, och å andra sidan särskilja och renodla kategorierna. Som jämförelse kan nämnas att Näslund (1981) i sina analyser av satsradningar laborerar med nitton konnektionstyper, medan Ledin (1998) i sina analyser endast använder fyra konnektionstyper, vilka förvisso är möjliga att precisera i flera steg (se ovan avsnitt 2.2 och 2.3). Jag har strävat efter en uppsättning relationer med minsta möjliga överlappning, och jag menar att de tolv som presenteras här har distinkta egenskaper, samtidigt som de utgör ett hanterbart och rättvisande antal.

Vid sidan om de diskursstrukturella förhållandena kan relationerna i Tablå 6.1 kategoriseras utifrån ett antal andra faktorer. Några sådana faktorer som har relevans för analyserna i denna avhandling redogjordes för i beskrivningen av SDRT (se avsnitt 5.3.2), och de återkopplas till efter hand som relationerna presenteras. En kategorisering som är särskilt relevant för beskrivningarna är den om vilken typ av information som relationerna förmedlar. Det gäller alltså skillnaden mellan det som Asher & Lascarides 2003 benämner *Content-level relations*, vilka definieras utifrån semantiska förhållanden i och mellan de länkade propositionerna, och *Metatalk relations*, vilka länkar ett sakinnehåll till själva framställningen. Eftersom de sistnämnda inte definieras utifrån innehållsliga samband mellan propositioner är deras tolkning normalt mer beroende av att signaleras lexikalt. I enlighet med en svensk textanalytisk terminologi har jag valt att benämna dessa typer av relationer *ideationella* respektive *interpersonella*

(se Hellspång & Ledin 1997). Av de tolv relationerna i Tablå 6.1 är samtliga samordnande relationer och tre av de underordnande relationerna (*Utveckling*, *Bakgrund* och *Förklaring*) ideationella. De två kvarvarande, tillika underordnande, relationerna *Kommentar* och *Tillskrivning* är interpersonella.

Efter genomgången av urvalet följer ett par principer för hur beskrivningarna av diskursrelationer är disponerade. Först och främst fokuserar beskrivningarna på förhållandet mellan huvudsatser. I enlighet med resonemangen i avsnitt 5.3.1 utgår jag från att det råder samma förutsättningar att inferera diskursrelationer mellan två huvudsatser oavsett hur dessa är grafiskt separerade av skiljetecken. I kontext kan tolkningen av diskursrelationer påverkas av t.ex. meningsgräns, men rent principiellt förutsätter jag att en diskursrelation som kan tolkas mellan huvudsatser i olika meningar också kan föreligga i satsradning. Vidare konstaterade jag i avsnitt 5.3.2 att diskursrelationer kan tolkas i förhållandet mellan matrissats och vissa bisatser. Det är relevant speciellt för analyserna av elevernas alternativ till satsradning, och därför visar jag också hur diskursrelationerna, i de fall det är möjligt, kan uttryckas genom syntaktisk underordning.

Beskrivningen av varje relation grundar sig dels på den semantiska effekt som relationen förmedlar, dvs. dess betydelse för tolkningen, dels på hur relationen typiskt manifesteras språkligt. I syfte att frilägga den semantiska effekten i en diskursrelation använder jag mig, i enlighet med SDRT:s notationssystem, av variablerna α och β för att hänvisa till de diskursenheter som ingår i relationen, och i enstaka fall av variabeln γ för att hänvisa till en diskursenhet som uppträder före eller efter relationen (se avsnitt 5.3.2). Beskrivningen vilar huvudsakligen på Asher & Lascarides 2003, med kompletteringar från annan SDRT-orienterad litteratur (bl.a. Asher & Vieu 2005; Reese et al. 2007; Asher et al. 2007; Jasinskaja 2007:14–32). För att göra beskrivningarna mer operationaliserbara på autentiska texter refererar jag också i vissa fall till annan, mer teorineutral litteratur om satsrelationer.

För att beskriva hur diskursrelationerna manifesteras språkligt presenterar jag, i den mån det är möjligt, ett antal lexikala markörer för varje relation. Vissa adverbial, verbkonstruktioner och fasta uttryck kan alla bidra med information om förhållandet mellan de ingående satserna, men det ska påpekas att en särskild relation i de flesta fall kan föreligga oavsett förekomsten av sådana markörer. På samma sätt betraktar jag inte heller de identifierade lexikala markörerna som entydiga signaler för olika relationer utan utgår från att de kan signalera olika relationer i olika kontexter. För beskrivningen av lexikala markörer använder jag ett bredare urval av litteratur, som inte nödvändigtvis utgår från SDRT:s teoretiska ramverk. Eftersom avhandlingen endast rör hur relationerna yttras på svenska är *Svenska Akademiens grammatik* (SAG 1999) viktig, inte minst för en svensk terminologi.

En väsentlig del av beskrivningen av diskursrelationer består av exempel på hur relationen realiseras på svenska. De presenterade exemplen är företrädesvis autentiska och hämtade framför allt från Språkbankens korpusar. Vid andra tillfällen använder jag konstruerade exempel för att illustrera det innehållsliga förhållandet som utgångspunkt för en diskussion. Det bör påpekas att den tolkning jag förordar gällande ett visst

exempel givetvis inte behöver vara den enda tillgängliga utan att även andra tolkningar kan vara möjliga. Efter denna diskussion om urvalet av och principerna för beskrivningen av diskursrelationer följer nu presentationen av desamma.

6.2 Samordnande diskursrelationer

Samordnande diskursrelationer strukturerar innehållet i två enheter parallellt. Det innebär, som tidigare nämnt, att relationens andra led fortsätter den innehållsliga framställningen med samma grad av finkornighet som det föregående. Nedan presenteras de sju samordnande relationer som används i avhandlingen: *Sekvens*, *Fortsättning*, *Resultat*, *Motsättning*, *Likhet*, *Konsekvens* och *Alternativ* (se Tablå 6.1 ovan). Samtliga samordnande relationer är ideationella och definieras utifrån den semantiska effekt som uppstår när propositionerna i de ingående leden förenas.

6.2.1 *Sekvens*

Sekvens (*Narration*) är den prototypiskt samordnande diskursrelationen. Det är en additiv och temporal relation, som skildrar en följd av isolerade, icke-överlappande händelser. De ingående enheterna är såväl temporalt som rumsligt organiserade, på så sätt att enheten α föregår β och β följer α . Den temporala aspekten av förhållandet kan signaleras lexikalt av adverbial som *sedan* och *därefter*, men förhållandet kan också framgå av de ingående enheternas verbkonstruktioner. Närmare bestämt föreligger ofta *Sekvens* när verbkonstruktionerna har avgränsad aktionsart, eftersom det innebär att de båda verbfraserna uppfattas som icke-överlappande. I exempel (6:1) signaleras *Sekvens* av ett temporalt adverb i den andra huvudsatsen, samtidigt som båda huvudsatsernas verbfraser är temporalt avgränsade.

- (6:1) _[i]Så smällde direktören med piskan igen, _[ii]och då ställde sig alla hästarna med frambenen uppe på barriären som omgav manegen. (ASPAC svenska)

För det första framgår alltså det temporala förhållandet mellan huvudsatserna i (6:1) av de finita verbkonstruktionerna, vilka båda utgör isolerade händelser med naturliga slutpunkter. Att smälla med piskan består dels av en process med flera delmoment som har utsträckning i tid – att lyfta armen, vinkla handleden och göra en snärtrörelse – dels av en slutpunkt som infaller i och med den smäll som pisksnärten avger. Att ställa sig med frambenen uppe på barriären föregås inte av någon utdragen process, utan här inträffar slutpunkten – det att båda fötterna befinner sig på barriären – efter en omedelbar övergång från ett tillstånd till ett annat. I narrativ text finns en allmän tendens att uppfatta satsernas följd som motsvarande ett kronologiskt händelseförlopp (jfr Grices

(1975) *maxim be orderly*), och denna tolkning förstärks när satserna innehåller avgränsade verbkonstruktioner (se Christensen & Zola Christensen 2001:43f).

För det andra förstärks den sekventiella tolkningen i (6:1) av det temporala adverbet *då*. Jørgensen & Svensson (1987:178) menar att *då* signalerar samtidighet om två satser uttrycks med samma tempus men tidsföljd om satserna har olika tempus (se vidare avsnitt 5.4.1). Det framgår emellertid av (6:1) att så inte behöver vara fallet, eftersom båda satserna står i preteritum men den andra satsen bör inträffa efter det att den första tagit slut.

Den temporala aspekten av *Sekvens* kan även tolkas i förhållandet mellan adverbial bisats och matrissats. Det gäller mer precisat bisatser som inleds med *när* eller *då* och som uppträder i fundamentalsposition, dvs. först i sina matrissatser. När satserna är temporalt avgränsade tolkas i sådana fall normalt den händelse som bisatsen beskriver som omedelbart föregående händelsen i matrissatsen (SAG 1999, 4:596). Se följande exempel där bisatsen är markerad med hakparentes.

- (6:2) [i]Men när Paralympics började i helgen [ii]kom det svenska guldet direkt.
(8 sidor)

Här beskriver satserna två avgränsade händelser, tävlingar som börjar och guld som kommer, varav händelsen i [i] måste tolkas tidsmässigt tidigare än den i [ii]. I just det här fallet är det i linje med omvärldskunskapen att tävlingarna måste börja innan något guld kan delas ut.

Parallellt med det temporala kan *Sekvens* även betona rumsliga förhållanden mellan diskursenheter. Rumsliga förhållanden är förvisso statiska, men eftersom de förutsätter en dynamisk beskrivning av ordningen som det fysiska rummet presenteras i, är de också att betrakta som sekventiella. I dessa fall är den semantiska effekten av relationen att α och β utgör separata iakttagelser, vilka beskriver ett och samma tema. Det är svårare att identifiera särskilda lexikala markörer för rumsliga sekvenser än för temporala, men i typfallet uttrycker de ingående verbkonstruktionerna avgränsad aktionsart. I exempel (6:3) innehåller båda satserna beskrivningar, och verbfraserna utgörs av de avgränsade tillståndsverben *pryds* och *finns*.

- (6:3) [i]Väggarna pryds för tillfället av konstverk som är gjorda av barn [ii]och bredvid dörren finns en ställning med ett brett utbud av bland annat musiktidningar.
(Jakobstads tidning)

Båda satserna i (6:3) är statiska och innehåller miljöbeskrivningar som rimligen bör syfta på delar av samma rum. Det sekventiella förhållandet innebär alltså att beskrivningen av väggarna föregår beskrivningen av området bredvid dörren.

6.2.2 Fortsättning

Fortsättning (*Continuation*) är liksom *Sekvens* en additiv relation, och den har i princip samma egenskaper som *Sekvens* förutom det rumsliga och temporala förhållandet. På så sätt är *Fortsättning* innehållsligt svagare än *Sekvens* och innebär en enkel fogning av två led. Tolkningen av relationen grundar sig på att de ingående enheterna α och β står i samma diskursunderordnande förhållande till en överordnad diskursenhet γ . Det kan t.ex. röra sig om att α och β presenterar två separata förklaringar till ett och samma sakförhållande. Därmed kan *Fortsättning* uteslutande föreligga mellan två diskursenheter som uppträder i direkt följd i texten. I typfallet är enheterna samordnade med *och* och bildar en sammanhängande tanke. Detta framgår i exempel (6:4), där den andra och tredje satsen är samordnade med *och* och kompletterar den första satsen med samma typ av information.

- (6:4) [i]Låt Caj Lundgren fortsätta att översätta – [ii]så vitt jag begriper har han utträttat storverk [iii]och han vågar lämna spanska meningar oöversatta för att därmed behålla färgen och troheten mot miljön. (GP)

Meningen i (6:4) innehåller tre huvudsatser, där de två samordnade satserna [ii] och [iii] innehåller var sitt argument till stöd för uppmaningen i [i]. Således är diskursenheterna hierarkisk organiserade: [ii] och [iii] är förenade via *Fortsättning* och uttrycker var för sig samma underordnande relation till [i]. I detta exempel stärks den hierarkiska tolkningen dels av tankstrecket som separerar den första satsen från de andra två, dels av konjunktionen *och* som samordnar den andra och tredje satsen.

Det avgörande kriteriet för att tolka *Fortsättning* mellan huvudsatser är alltså propositionernas strukturella förhållande till en överordnad enhet. Satserna behöver därmed inte vara separerade av *och* så länge de fyller samma funktion i diskursen i förhållande till en annan enhet. Mer omdiskuterat är det huruvida satserna behöver stå i samma mening för att relationen ska tolkas som *Fortsättning*. Jasinskaja (2004) menar att meningsgräns signalerar att det aktuella temat, *the Question under Discussion*, är uttömt, varför det ofta är onaturligt att fortsätta utvecklingen av ett sakförhållande över meningsgränsen (jfr även Behrens et al. 2012). Så är fallet när både α och β utvecklar innehållet i en överordnad och tidigare introducerad enhet γ , men där β har isolerats i en ny mening. Exempel (6:5) har precis den strukturen.

- (6:5) [i]Den nya cykelhjälm tilltalar inte bara säkerhetstänkandet utan också fåfången. [ii]Hjälmen plattar nämligen inte till frisyren så länge man cyklar lugnt och stilla. [iii]Och dessutom är det lätt att matcha sin egen stil, eftersom kragen kommer att säljas i flera olika stilar och textilier. (Forum för ekonomi och teknik 2008–2012)

En möjlig analys av (6:5) är att [ii] och [iii] tillsammans utvecklar [i] med två separata anledningar till varför hjälmen tilltalar fåfången. Den tredje satsen [iii] är i min mening inte onaturlig, men jag menar att den inte bildar en sammanhängande tanke med den andra satsen. Därför är [ii] och [iii] inte relaterade via *Fortsättning*. Snarare bör [iii] relatera till [i] med den textstrukturerande relationen *Likhet* (se 6.2.6), vilket inte minst framgår av adverbet *dessutom*, vars referens kan omfatta mer än den direkt föregående satsen.

För analysen av relationer i satsradningar har det mindre betydelse om *Fortsättning* kan föreligga över meningsgränser, men för att förstå hur satsradningar relaterar till sin kontext kan det vara desto mer relevant. Jag väljer att inte utesluta möjligheten att *Fortsättning* kan föreligga mellan två satser som skils med punkt, men jag antar att det krävs särskilda kontextuella förhållanden för att det ska vara den mest rättvisande analysen.

6.2.3 Resultat

Resultat (*Result*) är en av två kausala relationer i SDRT. Den relaterar en orsak i α till sin verkan i β . Om *Fortsättning* kan betraktas som en svagare variant av *Sekvens*, där förhållandet är additivt men inte temporalt, kan *Resultat* förstås som en starkare variant av *Sekvens*: de enheter som *Resultat* förbinder följer inte bara varandra i tid utan också av orsak. *Resultat* är alltså både additiv, temporal och kausal. På detta sätt skiljer sig relationen från den likaså kausala *Förklaring* (se avsnitt 6.3.3), där förhållandet mellan orsak och verkan är det omvända, och den skiljer sig från den konditionala relationen *Konsekvens* i det att dess sanningsvärde är utvärderingsbart (se avsnitt 6.2.6). Meningen i (6:6) är ett exempel på *Resultat*.

- (6:6) [i]Det finns farliga gaser på farmen, [ii]och därför måste grannarna lämna området.” (8 sidor)

I exemplet utgör den första satsens sakförhållande om farliga gaser en orsak till den andra satsens sakförhållande, att grannarna måste lämna området. Detta förhållande görs explicit av adverbet *därför*. Betydelsemässigt motsvarar därmed *Resultat* i allt väsentligt funktionen hos konklusiv samordning och konklusiva konjunktionella adverb (*således*, *alltså*, *följaktligen*) som de beskrivs i SAG (1999, 4:144, 879). På svenska kan relationen också signaleras lexikalt med konjunktionen *så* – se exempel (6:7).

- (6:7) [i]Men han kan fortfarande spela snabb och teknisk tennis, [ii]så visst har han en chans mot den segertippade amerikanen. (8 sidor)

Exemplet i (6:7) visar vidare att *Resultat* inte endast beskriver förhållandet mellan orsak och verkan utan också kan uttrycka en koppling mellan premiss och konklusion (jfr SAG 1999, 4:941). Här kan relationen nämligen förstås som att tennisspelarens förmåga

i [i] utgör en premiss för en konklusion i [ii], som rör hans chanser i mötet med amerikanen.

Vidare kan *Resultat* föreligga i förhållanden som inkluderar adverbiala bisatser. För det första gäller det den typ av fundamentplacerade *när*- och *då*-satser som diskuteras i samband med *Sekvens* (se avsnitt 6.2.1), dvs. där både bisatsens och matrissatsens verbfraser är temporalt avgränsade. När relationen tolkas som *Resultat* uppfattas händelsen i matrissatsen som en såväl temporal som kausal följd av bisatsens händelse. Detta exemplifieras i (6:8), där Greklands sparkrav i [i] bör vara orsaken till att grekerna får det tufft i [ii].

(6:8) [i]När landet tvingas spara [ii]blir det tufft för många greker. (8 sidor)

För det andra kan *Resultat* uttryckas genom det som SAG (1999, 4:632) benämner konsekutiv bisats, som inleds med *så att*. I dessa fall uppträder bisatsen satsfinalt och anger en följd av sakförhållandet i matrissatsen. I exempel (6:9) utgör bisatsen [ii] en sådan följd av matrissatsen [i], på så sätt att giftet är orsaken till att myggorna dör.

(6:9) [i]Nu ska det sprutas gift [ii]så att myggorna dör. (8 sidor)

Till sist ska det påpekas att det kan vara svårt att skilja mellan vad som är en temporal följd och vad som därtill är ett orsaksförhållande (jfr Nyström 2001), dvs. var gränsen går mellan relationerna *Sekvens* och *Resultat*. Det gäller särskilt i berättande text, som ofta innehåller vaga temporal-kausala samband. I oklara fall tolkar jag relationen mellan två satser som *Resultat* när den första satsens händelse framstår som en inneboende orsak till händelsen i den andra satsen. När sambandet har kunnat tolkas kausalt men inte har behövt vara det har jag istället betraktat det som *Sekvens* (jfr Asher & Lascarides 2003:207).

6.2.4 *Motsättning*

Motsättning (*Contrast*) föreligger mellan led som har liknande semantisk struktur men som uttrycker kontrasterande propositioner. Betydelsen hos båda leden gäller samtidigt, och relationen innebär typiskt att β kontrasterar en slutsats som kan dras av α , eller att β framstår som anmärkningsvärt mot bakgrund av α . Relationen motsvarar således den typiska användningen av konjunktionen *men*. Asher & Lascarides (2003:168) beskriver styrkan hos *Motsättning* som en glidande skala, där stor semantisk likhet och stor propositionell olikhet ger en starkare relation än om ledens semantiska struktur skiljer sig och propositionerna kontrasterar i liten utsträckning. (6:10) och (6:11) är exempel på stark respektive svag *Motsättning*.

(6:10) [i]Sverige tar emot kvotflyktingar, [ii]men det gör inte alla länder. (8 sidor)

- (6:11) ^[i]Siffrorna hade kunnat bli ännu större ^[ii]men svenskarna tog det lugnt.
(8 sidor)

I (6:10) är satserna strukturellt lika eftersom de innehåller samma typ av aktant och aktion, nämligen länder respektive mottagande av kvotflyktingar. Vidare är kontrasten mellan propositionerna stark i och med att den första satsen är icke-negerad och den andra negerad. I (6:11) är motsättningen svagare, dels för att aktanterna och aktionerna skiljer sig åt (siffror som blir större kontra svenskar som tar det lugnt), dels för att det inte finns någon självklar motsättning mellan stora siffror och att ta det lugnt. Kontrasten i (6:11) grundar sig istället på inferensen att svenskarna höll på att bli utklassade, varför det framstår som anmärkningsvärt att de tog det lugnt.

Utöver konjunktionen *men* kan *Motsättning* göras explicit genom adversativa adverb som *emellertid*, *ändå*, *däremot* och *istället* (jfr SAG 1999, 2:144). Dessutom föreligger ofta relationen när en första negerad sats följs av konjunktionen *utan*. Se följande exempel.

- (6:12) ^[i]Överklagandet till kammarrätten hjälpte inte, ^[ii]utan det blev nej där också.
(GP)

Denna typ av samordning med *utan* beskriver SAG (1999, 4:926) som att det första ledets icke-negerade proposition normalt inte kan vara giltig samtidigt som det andra ledets proposition. Om den första satsens proposition i (6:12) inte negeras, dvs. att överklagandet hjälpte, skulle den inte vara giltig samtidigt som den andra satsens proposition, att kammarrätten sa nej. Förekomsten av negation innebär således att båda satserna är giltiga samtidigt.

En variant av *Motsättning* är det förhållande där leden uttrycker *Sviken förväntan*, eller koncessiv relation (SAG 1999, 4:929 benämner även detta förhållande som ”otillräckligt hinder” och ”vileledande premiss”). Det innebär att β anger ett sakförhållande som inte stämmer överens med sakförhållandet i α , eller att sakförhållandet i β inte är en väntad konsekvens av det i α . På svenska kan förhållandet uttryckas med koncessiva adverbial som *visserligen* och *i och för sig* i det första ledet och med adversativa adverbial i det senare. Se följande exempel.

- (6:13) ^[i]Det är visserligen en relativt blygsam vinst på 10,5 miljoner dollar. ^[ii]Men i bolaget gläder man sig i alla fall över att åderlåtningen äntligen har stoppats.
(DN 1987)

I exemplet skapar satsen [i] en förväntan om ett missnöje över att vinsten inte nått upp till ställda prognoser. Denna förväntan sviks i och med den andra satsen [ii], när det framgår att bolaget gladdes åt något annat. Med andra ord fungerar *i alla fall* adversativt i det här fallet. Asher & Lascarides (2003:168f) påpekar att de två varianter av *Motsättning* som beskrivits här skiljer sig beträffande möjligheten att tolkas implicit. Den typiska kontrasterande varianten av *Motsättning*, som motsvarar bruket av *men*, kan

tolkas utan lexikal markör, medan tolkningen av *Sviken förväntan* normalt är beroende av diskursmarkörer för att framgå.

Det bör påpekas att varken konjunktionen *men* eller adverbial som signalerar *Sviken förväntan* är entydiga signaler för *Motsättning*. De kan snarare ge upphov till tvetydiga tolkningar, som i exempel (6:14), där relationen både kan analyseras som den samordnande relationen *Motsättning* och som den underordnande, kausala relationen *Förklaring* – se nedan.

- (6:14) _[i]Jag är visserligen en storartad atletisk man _[ii]men jag tillhör också den långryggade rasen. (DN 1987)

Trots den första satsens *visserligen* och konjunktionen *men*, är det inte självklart huruvida det rör sig om *Sviken förväntan* eller om den andra satsen utgör en förklaring till den första. Å ena sidan kan relationen innebära att personens utmärkta fysiska förutsättningar kontrasteras av ett potentiellt handikapp, nämligen att ha lång rygg. I sådant fall är relationen *Motsättning* och mer precist *Sviken förväntan*. Å andra sidan kan den långa ryggen i den andra satsen förklara varför mannen är storartad och atletisk. Utifrån omvärldskunskap verkar det senare rimligast, varför relationen i (6:14) bör tolkas som *Förklaring* (se nedan). Oavsett tolkning understryker exemplet att diskursmarkerande adverbial inte utgör entydiga signaler för en viss relation utan att den semantiska effekten i kombination med omvärldskunskap måste fälla avgörandet i analysen.

Till sist kan båda varianter av *Motsättning* som diskuterats ovan uttryckas genom syntaktisk underordning. Den typiska, kontrasterande varianten uttrycks bl.a. med bisatser inledda av *medan* eller *samtidigt som* (jfr SAG 1999, 4:601); varianten som signalerar *Sviken förväntan* uttrycks ofta med fundamentalsplacerade *även om-* och *trots att-*satser (SAG 1999, 4:639). Se följande exempel, där (6:15) uttrycker det kontrasterande förhållandet och (6:16) uttrycker *Sviken förväntan*.

- (6:15) _[i]Staten kör motorcykel, _[ii]medan folk lider. (DN 1987)

- (6:16) _[i]För även om fuskarna är få _[ii]så gör de väldigt stor skada. (GP 1994)

Exempel (6:15) är också möjligt att tolka rent temporalt, som två sakförhållanden som sker parallellt. Men de aktiviteter som beskrivs i satserna – att köra motorcykel respektive att lida – förefaller kontrastera mot bakgrund av ett överordnat tema. Exempel (6:16) är ett typiskt fall av *Sviken förväntan*, där en förmodad glädje över att fuskarna är få i [i] sviks av det faktum att dessa gör stor skada i [ii].

6.2.5 *Likhet*

Likhet (*Parallel*) delar egenskaper med *Motsättning*, men istället för att uttrycka kontrast mellan två led signalerar den överensstämmelse. Liksom för *Motsättning* gäller betydelsen hos leden α och β samtidigt, och styrkan i relationen skiljer sig beroende på de ingående ledens semantiska struktur och typ av propositioner: stor överensstämmelse i satsernas struktur och propositionernas innehåll ger en stark relation. Typiska diskursmarkörer för *Likhet* är additiva adverbial som *också* och *dessutom*. Detsamma gäller textstrukturerande adverbial med inledande (*inledningsvis*, *till att börja med*), uppräknande (*för det första*) och avslutande funktion (*sammanfattningsvis*, *slutligen*) (jfr SAG 1999, 4:131).

Likhet är en textstrukturerande relation (Asher & Lascarides 2003:465), vilket skiljer den från *Fortsättning*, som också det är en additiv och samordnande relation. Som tidigare framgått anger *Fortsättning* emellertid ett additivt förhållande mellan två underordnade led, vilka båda t.ex. kan utgöra utvecklingar eller förklaringar till ett överordnat led. Att *Likhet* är textstrukturerande innebär att den kan uppträda på högre nivå i diskursen och relatera större komplexa diskursenheter till varandra. Så är fallet om α och β uttrycker en samordnande diskursrelation men är separerade av ett led γ , som i diskursen är underordnat α . Se följande konstruerade exempel (6:17), där *Likhet* föreligger mellan [i] och [iii], medan satsen [ii] relaterar till [i] med underordnande *Utveckling*.

- (6:17) [i]De har en bekväm bäddsoffa i vardagsrummet. [ii]Jag har sovit gott i den ett par nätter i rad. [iii]De har också en äldre säng med resårbottnen i sitt gästrum.

Satserna [i] och [iii] delar ett gemensamt tema som rör urvalet av sängplatser. Eftersom relationen dem emellan varken utgör en sammanhängande tanke eller verkar ha samma underordnande funktion i förhållande till ett överordnat led, analyseras den som *Likhet* och inte som *Fortsättning*.

Hur *Likhet* yttrar sig i en relation mellan två intilliggande huvudsatser framgår i (6:18) av förhållandet mellan satserna [iii] och [iv].

- (6:18) [i]Två dagar efter anhållandet berättar '33-åringen' i förhören att han samtalat med två pojkar på Café Mon Chéri vid en tidpunkt som kanske kunde betyda alibi för mordet. [ii]Man behöver inte ha några speciella kunskaper om polisarbete för att förstå att eventuella alibivittnen omedelbart ska eftersökas. [iii]Men det gjordes inte, [iv]och dessutom hemlighölls denna uppgift för förundersökningsledaren mot '33-åringen', chefsåklagare K G Svensson. (DN 1987)

Mot bakgrund av beskrivningen ovan skulle relationen mellan [iii] och [iv] kunna tolkas som *Fortsättning*, eftersom leden utgör två delar i samma mening och är samordnade med *och*. Det starkaste skälet att istället tolka relationen som *Likhet* är att satsen

[iii] är förbunden med [ii] via den samordnande relationen *Motsättning* (det framgår av konjunktionen *men*). Det ger vid handen att satserna [iii] och [iv] inte kan ge samma typ av underordnande information till ett överordnat led. Istället bör de vara relaterade högre upp i diskursstrukturen via något gemensamt tema som skulle kunna beskrivas som 'brister i polisutredningen'. Därtill liknar satserna [iii] och [iv] varandra strukturellt i att sakna uttryckt agent, och deras innehållsliga överensstämmelse markeras av det additiva *dessutom*.

6.2.6 *Konsekvens*

Konsekvens (*Consequence*) motsvarar den logiska operatoren för implikation \rightarrow , vilket kan uttryckas med det konditionala förhållandet "om... så...". Relationen innebär att α utgör ett villkor för sakförhållandet i β och att β innehåller konsekvensen av det uppfyllda villkoret. *Konsekvens* är således en relation av typen som i SDRT benämns *non-veridical*, dvs. att den har ett sanningsvärde som inte är möjligt att utvärdera. Eftersom det första ledet är presupponerat kan det andra ledet endast vara sant under förutsättning att det första uppfylls. När relationen föreligger mellan huvudsatser kan det villkorade ledet således uttryckas som en uppmaning, eftersom uppmaningar inte kan vara hävdade och betraktas som sanna (Asher & Lascarides 2003:464). Se följande konstruerade exempel.

(6:19) [i]Ät två sådana bullar, [ii]och du kommer inte att vara hungrig på två dagar.

Här utgör ledet [i] en potentiell handling – att äta bullar – vilken skulle innebära att ledet [ii] blev sant. Exempel (6:20) visar att samma betydelse kan uttryckas i förhållandet mellan bisats och matrissats.

(6:20) [i]Om du äter två sådana bullar [ii]kommer du inte att vara hungrig på två dagar.

När det gäller förhållanden mellan huvudsatser diskuterar Asher & Lascarides (2003) framför allt *Konsekvens*-relationer som innehåller uppmaningar och inte sådana som innehåller frågor. Eftersom inte heller frågor kan vara hävdade och betraktas som sanna menar jag att även de kan fungera som villkorsled i relationen. Det framgår av exempel (6:21), där det konditionala förhållandet förstärks av *i så fall*.

(6:21) [i]Är det så att sommaren är här nu? [ii]Underbart är det i så fall. (Bloggmix)

I detta fall är det inte utifrån relationen möjligt att utvärdera huruvida frågan i [i] är sann eller falsk, dvs. huruvida det är sommar eller inte. Därför kan innehållet i [ii], att det är underbart att sommaren är här, endast vara sant om propositionen i [i] bekräftas.

Vidare kan *Konsekvens* föreligga i en följd av påståenden. I sådana fall tenderar tolkningen av relationen emellertid vara i högre grad beroende av explicit markering, t.ex. med adverbial som *eventuellt* som tydliggör att det villkorade ledets sanningsvärde är osäkert. Se följande konstruerade exempel.

- (6:22) ^[i]Svarta änkor har eventuellt övervintrat på Bornholm. ^[ii]I så fall kan de också klara den skånska vintern.

I exemplet uttrycker den första satsen ett obekräftat sakförhållande som gäller som villkor för att den andra satsen ska vara sann: om svarta änkor aldrig lyckats övervintra på Bornholm finns det inga direkta skäl att tro att de skulle klara den skånska vintern.

6.2.7 *Alternativ*

Alternativ (*Alternation*) motsvarar den logiska operatoren \vee , dvs. ett exklusivt disjunktivt förhållande där bara α eller β kan vara sant. I likhet med *Konsekvens* är sanningsvärdet för *Alternativ* således inte möjligt att utvärdera, eftersom kriteriet för det är att båda leden ska vara giltiga samtidigt. Tolkningen av relationer som är *non-veridical* tenderar att vara mer beroende av lexikal markering för att framgå (jfr Fabricius-Hansen 2000), och detta stämmer också för *Alternativ*. De typiska markörerna för relationen är konjunktionen *eller* och disjunktiva konjunktionella adverbial som *alternativt*, *antingen*, *endera* och *varken* (SAG 1999, 4:148). Relationen exemplifieras i (6:23a), där adverbet *alternativt* expliciterar att det rör sig om ett val mellan två oförenliga aktioner. I (6:23b) framgår att samma disjunktiva tolkning försvåras när relationen är implicit.

- (6:23) a. ^[i]Jag skulle ringa polisen och stanna bilen på ett strategiskt ställe, men sitta kvar i bilen. ^[ii]Alternativt skulle jag stoppa andra bilister och be om hjälp. (Familjeliv)
- b. ^[i]Jag skulle ringa polisen och stanna bilen på ett strategiskt ställe, men sitta kvar i bilen. ^[ii]Jag skulle stoppa andra bilister och be om hjälp.

Den disjunktiva betydelsen hos \vee som föreligger i (6:23a) överensstämmer logiskt med betydelsen $\neg\alpha\rightarrow\beta$, dvs. att om inte α gäller så gör β det. På svenska uttrycks detta förhållande mellan huvudsatser med det anaforiska villkorsadverbet *annars* (SAG 1999, 4:150). Se följande exempel.

- (6:24) ^[i]Boken måste hämtas senast ovan angivna datum ^[ii]annars kommer den att bli tillgänglig för andra låntagare. (Mejl från SOL-biblioteket, LU)

Återigen kan endast ett av leden i exemplet gälla åt gången – antingen att boken hämtas i tid eller att den blir tillgänglig för andra – och även här framstår *annars* som nödvändigt för den disjunktiva tolkningen. Vidare kan exemplet parafraseras, så att [i] formuleras som en *om inte*-sats och [ii] med ett optionellt, inledande *så*: om inte boken hämtas så kommer den att bli tillgänglig för andra.

I vissa beskrivningar av satsrelationer betraktas förhållanden där ett led β modifierar eller korrigerar någonting i α som disjunktiva. Till exempel antar SAG (1999, 4:917) att ett disjunktivt samband föreligger när betydelsen av α kompletteras eller annulleras till fördel för den i β . Min användning av *Alternativ* omfattar emellertid endast fall där β annullerar innehållet i α och inte sådana när det kompletteras. För det första strider komplettering mot beskrivningen av sanningsvärdet för *Alternativ*, där endast ett av leden kan vara sant. För det andra ligger komplettering innehållsligt nära informationsfördjupning, som i SDRT snarare motsvarar den underordnande relationen *Utveckling* (se avsnitt 6.3.1). Däremot betraktar jag ett förhållande där α korrigeras till förmån för β som disjunktivt. Exemplet i (6:25) är ett sådant fall av korrektion som faller inom min definition för *Alternativ*.

(6:25) [i]Jag har varit intresserad av politik så länge jag kan minnas. [ii]Eller rättare sagt har jag varit intresserad av samhälle sedan ungefär mellanstadiet. (Bloggmix)

Eftersom de flesta människor har minnen även före mellanstadieåldern tolkar jag relationen i exemplet som att betydelsen av den första satsen annulleras till fördel för den andra. (Resonemanget förutsätter att 'politik' och 'samhälle' syftar på samma sak.)

6.2.8 Sammanfattning

I detta avsnitt har jag presenterat beskrivningar av de sju samordnande diskursrelationer som används i avhandlingens analyser. Samordnande diskursrelationer innebär enligt SDRT:s beskrivning att en diskursenhet fortsätter framställningen på samma innehållsliga nivå som den enhet den anknyter till i den befintliga diskursstrukturen. Samtliga samordnande relationer har beskrivits som ideationella, vilket innebär att de definieras utifrån betydelsen hos de länkade propositionerna. En sammanfattande översikt över egenskaper hos de sju samordnande relationerna presenteras i tablåform i avsnitt 6.5. I nästa avsnitt beskrivs de underordnande diskursrelationer som avhandlingen använder sig av.

6.3 Underordnande diskursrelationer

Underordnande diskursrelationer strukturerar de ingående leden hierarkiskt. Det innebär att de relaterade diskursenheter beskriver olika innehållsliga nivåer och att en enhet ökar graden av finkornighet i framställningen i förhållande till det första. De fem underordnande relationer som används i avhandlingens analyser och som presenteras i det följande är *Utveckling*, *Bakgrund*, *Förklaring*, *Kommentar* och *Tillskrivning* (se Tablå 6.1). De tre förstnämnda är ideationella och definieras utifrån den semantiska effekt som uppstår i föreningen av propositioner. *Kommentar* och *Tillskrivning* är interpersonella, vilket innebär att de länkar ett innehåll till själva framställningen.

6.3.1 *Utveckling*

Utveckling (*Elaboration*) är den prototypiskt underordnande diskursrelationen. Det är en omfattande relation med flera potentiella undergrupper, som i typfallet föreligger när β ger mer information om ett sakförhållande eller en del av ett sakförhållande som introducerats i α . Vidare står relationens led i ett inklusionsförhållande där β är betydelsemässigt införlivat i α och både α och β är tidsmässigt införlivade i varandra. På svenska markeras inklusionsförhållanden typiskt med fokuserande adverbial som *särskilt* och *närmare bestämt* (SAG 1999, 4:8886). Relationen exemplifieras i (6:26).

- (6:26) [i]Men EU-kommissionens förslag får mycket skäll av politiker i EU-parlamentet. [ii]Vänsterpartierna i EU är särskilt missnöjda med förslaget. (8 sidor)

I exemplet är innehållet i [ii] en del av sakförhållandet i [i], på så sätt att den andra satsen ökar detaljnivån om missnöjet med EU-kommissionens förslag. Betydelsemässigt kan därmed [ii] sägas specificera eller precisera innehållet i [i].

Utveckling är en av de relationer vars tolkning typiskt blockeras eller försvåras vid samordning med *och* (se avsnitt 5.3.2), och tolkningen av relationen ligger ofta nära till hands i implicita kontexter, när ingen diskursmarkör synliggör sambandet (Asher & Lascarides 2003:282f). Istället har andra typer av lexikala samband betydelse för tolkningen, som exempelvis semantiska hyponymier. I sådana fall kan *Utveckling* tolkas utifrån att ett lexikalt led i β uppfattas som en delmängd av någonting i α . Se följande konstruerade exempel, där *gitarr* i [ii] är semantiskt underordnat och utgör en delmängd av *instrument* i [i].

- (6:27) [i]Hon behärskar en mängd instrument. [ii]På gitarr är hon nästan virtuos.

Om relationen i (6:26) kunde beskrivas som en specificering eller precisering, är relationen i (6:27) kanske snarare ett fall av vad SAG (1999, 4:841f) beskriver som exemplifiering. Ett sådant förhållande expliciteras typiskt med diskursmarkörer som *till exempel*, *bland annat* och *i synnerhet*. Se följande exempel.

- (6:28) [i]Flera saker behövs för att en bil ska räknas som en säker bil. [ii]Bland annat ska bilen få fem stjärnor, alltså högsta poäng, i ett krocktest. (8 sidor)

Här utgör krocktestet i [ii] ett av flera möjliga exempel på de säkerhetskrav som introducerats i [i], vilket förstärks av förekomsten av *bland annat*.

Utveckling omfattar alltså flera potentiellt distinkta relationer. Eftersom betydligt fler förhållanden än dem som beskrivits här med rätta kan betraktas som innehållsligt utvecklande, tenderar det som här omfattar *Utveckling* att avgränsas på vitt skilda sätt i olika beskrivningsmodeller. *Motivering* och *Bevis* är exempel på två relationer som i andra sammanhang betraktas som egna kategorier (se t.ex. Mann & Thompson 1987) men som i den här beskrivningen rymms i *Utveckling*. Argumentet för att betrakta *Motivering* och *Bevis* som del av *Utveckling* är att båda relationerna uttrycker en annullerbar slutsats (*defeasible implication*) av någonting i relationens led. Om exempelvis β är en preliminär slutsats som kan dras av α och den slutsatsen kan visa sig vara felaktig utifrån kompletterande information, innebär det att β utvecklar innehållet i α med ett bevis (Reese et al. 2007:11). Så är fallet i (6:29), taget från Reese et al. (a.a.) i min översättning:

- (6:29) [i]Carl är en envis typ. [ii]Han ger inte upp så lätt.

Satsen [ii] är inte en given slutsats av [i] utan kan visa sig vara felaktig vid närmare granskning. Likaså ger [ii] mer information om på vilket sätt Carl är envis, och den fungerar därmed som bevis för hans envishet. När det omvända förhållandet föreligger, dvs. att den preliminära och annullerbara slutsatsen presenteras i α och β innehåller information som styrker den slutsatsen, utvecklas α med en motivering. Se exemplet nedan.

- (6:30) [i]Jag vill påstå att jag har stor erfarenhet. [ii]Exempelvis har jag testat mig fram för att se vad som funkar för mig själv, dvs. tränat på olika vis och ätit på olika vis. (Flashback)

Enligt min tolkning kan påståendet i [i] om skribentens erfarenhet visa sig vara överdrivet eller felaktigt, men påståendet motiveras av exemplen på genomförda träningsformer och kosthållningar i [ii]. Såväl SAG (1999, 4:842) som Mann & Thompson (1987) diskuterar *Motivering* som en interpersonell relation, men mot bakgrund av ovanstående resonemang och i enlighet med SDRT betraktar jag den typ av *Motivering* som föreligger i (6:30) som ideationell och som del av *Utveckling*.

Slutligen kan *Utveckling* ofta tolkas i samband med relativa bisatser som uppträder i slutet av sin matrissats. Det kan både röra sig om satser som fördjupar beskrivningen av ett specifikt nominal i matrissatsen och om sådana som fördjupar innehållet i hela eller större delen av matrissatsens proposition (SAG 1999, 4:512f). Detta framgår av följande exempel.

- (6:31) _[i]Det finns olja i havet utanför Skottland, [_[ii]som landet kan tjäna mycket pengar på]. (8 sidor)
- (6:32) _[i]Däremot försätts växjöbon inte på fri fot, [_[ii]vilket advokaten ville]. (DN 1987)

I (6:31) preciserar relativsatsen [ii] beskrivningen av nominalet *olja* i [i]. I (6:32) ger istället satsen [ii] mer information om hela sakförhållandet i [i], dvs. om advokatens inställning till det faktum att växjöbon inte försattes på fri fot. Det kan diskuteras huruvida dessa realiseringar av *Utveckling* är att betrakta som explicita eller implicita, dvs. om bisatsinledarna *som* och *vilket* fungerar som diskursmarkörer som synliggör relationen. Bisatsinledarna har en tydligt anaforisk funktion, i och med att de pekar ut ett korrelat i den etablerade diskursen, men jag menar att de inte gör relationens betydelse explicit. Eftersom *som* och *vilket* är pronomen saknar de nämligen egen semantik. Jämförelsevis bidrar subjunktioner som *även om* och *eftersom* i högre grad till att synliggöra det innehållsiga förhållandet mellan satser.

6.3.2 *Bakgrund*

Bakgrund (*Background*) föreligger när en händelse i α överlappar ett pågående tillstånd i β . Därmed är *Bakgrund* liksom den samordnande relationen *Sekvens* i första hand temporalt strukturerad. Medan *Sekvens* beskriver temporal progression beskriver *Bakgrund* temporal inklusion, där den inträffande händelsen α – förgrunden – sker inom en tidsmässig ram som beskrivs i β – bakgrunden.³⁵ *Bakgrund* skiljer sig gentemot andra underordnande relationer genom att den hierarkiskt underordnade diskursenheten β , bakgrundsledet, kan uppträda före den överordnade diskursenheten α (Asher et al. 2007). (6:33) är ett exempel på *Bakgrund* där bakgrunden uppträder efter förgrunden (α , β), och (6:34) är ett exempel på det omvända, där bakgrunden föregår förgrunden (β , α).

³⁵ Jämfört med andra underordnande relationer som beskriver temporal inklusion, t.ex. *Utveckling*, är tolkningen av *Bakgrund* beroende av att leden kan knytas till ett gemensamt tema (se avsnitt 5.2.1). Tolkningen av *Utveckling* grundar sig istället på lexikal information, som t.ex. del-helhetsförhållanden mellan diskursenheterna. I sådana fall är det ena ledet logiskt inkluderat i det andra, och tolkningen kräver därför inte, som i fallet *Bakgrund*, ytterligare kontext för att inklusionsförhållandet ska framgå.

(6:33) [i]Jag reste mig, [ii]det var tyst i trädgården. (Bonniersromaner II)

(6:34) [i]Orden blinkar på skärmen, [ii]Kerstin Ett kastar ett öga dit upp medan hon börjar gå mot dörren. (*Aprilhäxan*, Majgull Axelsson)

Båda exemplen beskriver händelser som inträffar inom ramen för pågående tillstånd. I (6:33) inträffar en händelse i [i], att en person reser sig, och den beskrivna tystnaden i trädgården i [ii] utgör ett tillstånd. Därmed kan relationen tolkas som att det var tyst i trädgården såväl före, under som efter det att personen reste sig. I (6:34) uppträder istället tillståndet i [i], och den inträffande händelsen uppträder i [ii]. Orden som blinkar på skärmen beskriver något som pågår, och att Kerstin Ett tittar upp mot dem inträffar under tiden som orden blinkar. På så sätt skapar den första satsen en scen för den andra satsens händelse.

Den temporala överlappning som kännetecknar *Bakgrund* yttrar sig typiskt genom aktionsartsbyte. Satser med avgränsad aktionsart introducerar nämligen händelser, medan satser med oavgränsad aktionsart beskriver tillstånd. För relationen *Bakgrund* innebär det att förgrundsledet α normalt har avgränsad verbkonstruktion och att bakgrundsledet β har oavgränsad verbkonstruktion. Så är också fallet i exemplen ovan. I (6:33) är verbet *resa sig* temporalt avgränsat, eftersom det beskriver en process med en given slutpunkt – att stå upp – medan *vara* är oavgränsat genom att inte ha någon given slutpunkt. I (6:34) är verbet *blinkar* likaledes oavgränsat – något tänds och släcks utan givet slut – medan *kasta* innebär en process som avgränsas i tid av att det föremål som kastas når fram, landar eller träffar något (resonemanget gäller även om betydelsen hos *kasta* i det här fallet är metaforisk).

I exempel (6:33) och (6:34) uttrycks relationens båda led med samma tempus: presens respektive preteritum. Ofta uttrycks emellertid det överlappande ledet, dvs. bakgrunden, med perfekt eller pluskvamperfekt. Christensen & Zola Christensen (2001:56) observerar att en verbfras uppfattas som oavgränsad i sådana kontexter, oavsett aktionsarten hos det infinita huvud verbet. Anledningen till det är att det finita verbet i tempus perfekt och pluskvamperfekt alltid är någon form av det oavgränsade tillstånds verbet *ha*. Se följande konstruerade exempel:

(6:35) [i]De hade ätit upp all choklad. [ii]Nu tände de var sin cigarett.

Verbkonstruktionerna *äta upp* och *tända* är båda temporalt avgränsade: att äta upp innebär en övergång till ett tillstånd där det inte längre finns något att äta; att tända är en process som upphör i och med det att något brinner. Men eftersom *äta upp* står i pluskvamperfekt är det underordnat det finita och oavgränsade *ha*. Därmed blir hela den första satsen oavgränsad och tolkas som bakgrund till den första.

Till sist kan *Bakgrund* också uttryckas med syntaktisk underordning, närmare bestämt med temporala *när-* och *medan-*satser (jfr SAG 1999, 4:539). Det gäller båda varianterna av relationen, dvs. såväl när bakgrundsledet β uppträder före eller efter

förgrunden α . Exempel (6:36), som innehåller en temporal bisats i [i], är strukturerad (α , β). Exempel (6:37), som har en temporal bisats i [ii], är istället strukturerad (β , α).

(6:36) [i]Men [när olyckan hände] [ii]körde tåget i full fart (8 sidor)

(6:37) [i]Men [medan värdinnan befann sig därnere], [ii]smög sig hennes gäst ut i förstugan (Äldre svenska romaner)

Den naturliga tolkningen av (6:36) bör vara att tågets hastighet i [ii] utgör en pågående temporal omständighet till olyckan som inträffar i [i]. Bisatsen utgör således förgrund och uppträder före bakgrunden som beskrivs i matrissatsen. I (6:37) bör istället bisatsen i [i] tolkas som bakgrund och matrissatsen i [ii] som förgrund: att gästen smyger ut pågår samtidigt som värdinnan befinner sig därnere. Exempelen visar alltså att den syntaktiskt underordnade satsen i en *Bakgrund*-relation inte behöver uppträda som den innehållsligt underordnade av de två diskursenheter.

6.3.3 Förklaring

Förklaring (*Explanation*) beskriver liksom *Resultat* ett kausalt förhållande mellan två diskursenheter. Närmare bestämt relaterar den en orsak i β till sin följd i α . Det faktum att orsaken uppträder i det andra ledet innebär att relationen uttrycker ett omvänt tidsförhållande, på så sätt att sakförhållandet i β alltid föregår eller överlappar det i α . På svenska kan relationen uttryckas med konjunktionen *för* eller med subjunktioner som *eftersom* och *därför att*, men den kan också expliciteras genom konstruktioner av typen *det beror på* och *anledningen är*. Exempelen (6:38) och (6:39) åskådliggör relationen med konjunktion respektive förklarande konstruktion.

(6:38) [i]Jag blev lite besviken när det visade sig vara ett dansband, [ii]för det var inte precis min älsklingsmusik. (GP 1994)

(6:39) [i]Provspelet blir den här gången ett par dagar långt, [ii]och det beror på att Kvarnby spelar sin nästa seriematch redan på torsdag. (Bloggmix)

I (6:38) framstår sakförhållandet i [ii] som en orsak eller förklaring till besvikelsen i [i], och i (6:39) tolkas på samma sätt tiden för Kvarnbys nästa seriematch i [ii] som en orsak eller förklaring till längden på provspelet i [i].

I likhet med *Utveckling* tenderar *Förklaring* att vara svårare att inferera när två satser är samordnade med *och* (se avsnitt 5.3.2). Det framgår emellertid av exempel (6:39) att det gäller i mindre utsträckning när relationen är explicit, dvs. att det kausala förhållandet framhävs lexikalt. I exemplet är satserna [i] och [ii] visserligen samordnade med *och*, men det verkar trumfas av den förklarande konstruktionen *det beror på* i [ii], som ger en mycket stark indikation om att den andra satsen utgör en orsak till den första.

I den svenska litteraturen om satsrelationer betraktas ofta adverbet *nämligen* som en explicit markör för det kausala förhållande som *Förklaring* uttrycker. SAG (1999, 4:147) beskriver *nämligen* som ett explanativt konjunktionellt adverb vars typiska funktion är att ange att det led där ordet ingår är en förklaring till ett tidigare led. Detta förhållande framgår i (6:40).

(6:40) [i]Jag drömmer just nu om en dubbelt så stor lägenhet med parkettgolv, [ii]våran lägenhet börjar nämligen kännas lite trång. (Bloggmix)

Här fungerar satsen [ii] som en orsak till drömmen om en större lägenhet, och denna tolkning förstärks av förekomsten av *nämligen*. Det bör dock påpekas att *nämligen* inte är uteslutande kausal utan också kan uppträda i samband med *Utveckling*, som i exempel (6:41). Här ger den andra satsen mer information om sakförhållandet i [i], men det är enligt min mening svårt att läsa in något direkt orsaksförhållande. Därför analyseras relationen i (6:41) som *Utveckling*.

(6:41) [i]För snart tre år sedan så flyttade jag och Tommy ihop. [ii]Vi blev nämligen sambos prick tre månader efter vi blev tillsammans. (Bloggmix)

Gränsen är alltså stundtals otydlig mellan vad som är en kausal förklaring och vad som är en innehållslig specifikation, eller med den här avhandlingens terminologi mellan diskursrelationerna *Förklaring* och *Utveckling*. Båda relationerna beskriver förhållanden där leden är temporalt införlivade i varandra och refererar till samma sakförhållande. Likväl menar jag att det finns en distinkt skillnad mellan vad de båda relationerna uttrycker och att den skillnaden har framgått i beskrivningen av respektive relation. Vad gäller adverbet *nämligen* betraktar jag det således som markör för båda relationerna, och vilken som föreligger i ett givet fall avgörs av den semantiska effekten i relationen.

En annan egenskap som *Förklaring* delar med *Utveckling* är att den ligger nära till hands att tolka i implicita kontexter. Enligt Asher & Lascarides (2003) triggas i sådana fall tolkningen av *Förklaring* av förekomsten av vissa verb. Bland annat har kausativa verb som *putta* och psykologiska verb som *skrämma* typiskt visat sig ge upphov till kausal tolkning mellan två satser, eftersom verbens semantik bär kausal information som skapar sammanhang åt tolkningen (Asher & Lascarides 2003:273–279). Detta åskådliggörs i (6:42), där förekomsten av verben *putta* respektive *skrämma* gör så att satserna [ii] framstår som pragmatiskt motiverade förklaringar till satserna [i] (exemplen utgår från Asher & Lascarides 2003:273).

(6:42) a. [i]Max trillade. [ii]John puttade honom.

b. [i]Mary blev rädd. [ii]John skrämde henne.

De kausala tolkningarna i exemplen kan alltså beskrivas utifrån att semantiken hos verben i [ii] får satserna att tolkas som svar på frågor som uppstår vid tolkningen av de föregående satserna: 'varför trillade Max?' respektive 'varför blev Mary rädd?'

Det framgick i inledningen av detta avsnitt att *Förklaring* också kan uttryckas genom syntaktisk underordning, närmare bestämt med adverbiala *eftersom*- och *därför att*-satser. Därtill kan också finala *för att*-satser, som uttrycker avsiktsförhållanden, betraktas som speciellt fall av *Förklaring*. Som SAG (1999, 4:637f) påpekar kan en bisats som uttrycker avsikt både förutsätta en önskan om att en aktion i matrissatsen förverkligas och därtill presentera orsaken till denna önskan. Detta förhållande föreligger enligt min mening i exempel (6:43).

(6:43) [i]Pengarna betalas ut [ii]för att kommunerna ska få råd att sätta fler barn i skolan]. (8 sidor)

Här uttrycker den finala bisatsen i [ii] inte bara avsikten med utbetalningen till kommunerna i [i] utan även orsaken till denna utbetalning. Reese et al. (2007:12f) menar att denna typ av finala satser bör tolkas som *Förklaring* så länge de är möjliga att parafrasera med *eftersom*: i så fall kan de antas förklara *varför* två aktioner relateras till varandra. Så menar jag är fallet i (6:43). Till sist bör det påpekas att samma finala förhållande också kan föreligga mellan huvudsatser och att det förstas rör sig om *Förklaring* även då. I exemplet ovan kan bisatsen [ii] omformuleras till en huvudsats ('avsikten är att kommunerna ska kunna sätta fler barn i skolan') utan att betydelsen mellan diskursenheterna förändras nämnvärt.

6.3.4 *Kommentar*

Kommentar (*Commentary*) binder samman ett sakförhållande i α med någon form av anmärkning eller subjektiv utsaga beträffande det sakförhållandet i β . Det kommenterande ledet kan bland annat röra sig om en åsikt, värdering eller förstärkning (Reese et al. 2007:15f; Asher 2000:41). *Kommentar* skiljer sig således gentemot de tidigare presenterade relationerna på så sätt att den är interpersonell snarare än ideationell. Istället för att ange förhållandet mellan de ingående ledens sakförhållanden länkar *Kommentar* ett innehåll till framställningen. Det framgår av exempel (6:44), där [ii] fungerar som avsändarens värdering av innehållet som presenteras i [i].

(6:44) [i]Många av tiggarna tigger just för att de behöver såväl pengar som mat, [ii]självkärligt är det så. (Bloggmix)

Att relationen i (6:44) tolkas som *Kommentar* motiveras i hög grad av adverbiala *självkärligt* i [ii]. Denna typ av modala satsadverbial synliggör typiskt avsändaren, och i det här fallet knyter det den första satsens påstående om tiggare till avsändaren. Diskursmarkörer av denna typ har alltså stor betydelse för tolkningen av *Kommentar*, eftersom

det är via dem som sakinnehållet länkas till framställningen. Andra adverbial som typiskt signalerar *Kommentar* är de som kommenterar språkhandlingen (*ärligt talat, självklart*), som uttrycker talarattityd (*alltså, lyckligtvis*) som förstärker (*faktiskt, verkligen*) och som uttrycker sannolikhet (*antagligen, kanske*) (se SAG 1999, 4:101–122).

I *Kommentar* motsvarar funktionen hos det kommenterande ledet β i stora drag de funktioner som SAG (1999, 4:842f) beskriver hos stödjande språkhandlingar i pragmatiska relationer. Dessa kan bland annat uttrycka modalitet eller markering av andra språkhandlingar. I det första fallet signalerar β i typfallen talarens sannolikhetsbedömning eller värdering av sakförhållandet i α , vilket motsvarar det samband som exemplifieras ovan i (6:44). I det andra fallet förstärker β avsändarens avsikt med att föra fram sakinnehållet i α . Meningen i (6:45) ett exempel på detta, där satsen [ii] fungerar som en markering av den avsedda språkhandlingen i [i].

(6:45) [i]Vad har sossarna gjort för oss så det har blivit bättre [ii]säg mig det.
(Familjeliv)

I (6:45) framstår den första satsens fråga som närmast retorisk, i och med att den kommenteras av den andra satsens uppmaning. Även här har den språkliga utformningen stor betydelse för tolkningen av *Kommentar*, eftersom frågor och uppmaningar, liksom modala satsadverbial, innebär att avsändaren synliggörs. I (6:46) är det en frågeformad sats som fungerar som kommentar till ett sakförhållande.

(6:46) [i]Jag ljuger aldrig i min blogg, [ii]varför skulle jag det egentligen? (Bloggmix)

Frågan i [ii] framstår även här som retorisk, på så sätt att den inte i första hand kräver respons utan främst förstärker trovärdigheten för sakinnehållet i [i].

Avslutningsvis bör det påpekas att ett led som har formen av en fråga eller uppmaning inte behöver vara relaterade till föregående led via *Kommentar*. Exempelen (6:47) och (6:48) innehåller en fråga respektive uppmaning som andra led, men ingen av dessa fungerar som kommentarer till de tidigare (exempel (6:47) är taget från Asher & Lascarides 2003:471 i min översättning):

(6:47) [i]Det börjar bli sent. [ii]Kan vi åka nu?

(6:48) [i]Jag vill veta vad du menar, [ii]så säg mig det. (Flashback)

Den relation som föreligger är i båda fallen *Resultat*, eftersom satserna [i] fungerar som orsaker till önskade handlingar [ii]. Asher & Lascarides (2003:471) föreslår följande något modifierade definition av *Resultat* (*Result**) för att förklara den semantiska effekten i sådana samband: sakförhållandet i α orsakar en agent *S* (som är en del av α) att yttra β . Denna version av *Resultat* framhålls visserligen som en interpersonell relation (*Metatalk relation*) på samma sätt som *Kommentar*, men till skillnad från *Kommentar*

beskrivs den som samordnande. Jag har valt att i första hand utgå från diskursstrukturella förhållanden i kategoriseringen av relationer, och därför faller det sig mer naturligt att betrakta exempel som (6:47) och (6:48) som fall av *Resultat* än *Kommentar*.

6.3.5 *Tillskrivning*

Tillskrivning omfattar två relationer som beskrivs av Reese et al. (2007:13–15), nämligen *Source* och *Attribution*. Båda relationerna framhålls som underordnande med funktionen att relatera innehållet i ett anført led α till den anförande agenten i β . Reese et al., som utgår från analyser av engelskspråkig text, diskuterar emellertid endast hur relationerna yttrar sig i satslänkningsformer som enligt denna avhandlingens definitioner inte utgör satsradningar. Det gäller mer precist konstruktioner som inkluderar enklitiska anföringssetser och hävdade nominala bisatser. Även på svenska uttrycks anföringsförhållanden typiskt på dessa sätt – se följande exempel.

(6:49) [i]Därför vill vi sänka skatten, [ii]sa statsministern. (8 sidor)

(6:50) [i]Kommunen sa [ii]att eleverna kunde byta till en annan skola. (8 sidor)

I båda fallen länkas ett anført led α till en anförande agent i β , men exemplen skiljer sig strukturellt utifrån vilken ordning som leden presenteras. Medan (6:49) är strukturerat α , β är alltså (6:49) strukturerat β , α . För att knyta min beskrivning av anföringsförhållanden teoretiskt till SDRT utgår jag från beskrivningen i Reese et al. 2007, men istället definierar jag i första hand relationen utifrån hur den yttrar sig mellan huvudsatser.

I min beskrivning har jag valt att betrakta *Source* och *Attribution* som en enda relation med anledning av att anföringsförhållanden mellan huvudsatser generellt är tämligen sällsynta. Meningen i (6:51) är ett exempel på hur innehållet i en huvudsats [i] knyts till en anförande agent i en annan huvudsats [ii].

(6:51) [i]Sverige måste förbereda sig för att klara förändringarna, [ii]det säger Bengt Holgersson. (8 sidor)

Vad som skiljer *Source* och *Attribution* åt, enligt Reese et al. (2007:13–15), är det anförda ledets sanningsvärde och dess relativa betydelse för textens innehåll. *Attribution* struktureras med det anförda ledet α före det anförande ledet β , och relationen föreligger dels när det anförda ledet inte kan tas för sant, dels när relationens huvudsakliga betydelse innebär att någon har sagt något. Så är fallet i (6:51), där innehållet i den anförda satsen [i] framstår som viktigare än att det är agenten i [ii] som sagt det. I motsats struktureras *Source* med det anförande ledet β före det anförda ledet α . *Source* föreligger när det anförda ledet kan tas för sant och är det av de två leden som bidrar

med det för texten väsentliga innehållet. Det förhållandet, menar jag, föreligger i (6:52), där satsen [i] innehåller den anförda agenten och [ii] det anförda innehållet.

(6:52) ^[i]En av kustbevakningens representanter skriver följande; ^[ii]det råder larmplikt för båtar som upptäcker olja innanför territorialgränsen. (SNP 78-79, Riksdagens snabbprotokoll)

Banfield (1982:61) beskriver direkta anföringskonstruktioner som den i (6:52) i termer av perspektivbyte, där ett anföringsverb som *skriver* tillsammans med det kataforiska *följande* signalerar att det anförda ledet [ii] yttras av ny talare än den som yttrar [i] ("Shift to a New TEXT"). I (6:52) framgår detta perspektivbyte av att [i] har textförfattarens perspektiv, den som har författat detta utdrag från Riksdagens snabbprotokoll, medan [ii] tar den omnämnda representanten för kustbevakningens perspektiv. I tillägg framstår innehållet i det anförda ledet [ii] som den huvudsakliga informationen, dvs. att det råder larmplikt för båtar.

Den förenade relationen *Tillskrivning* betraktar jag som en interpersonell relation. Det grundar sig på att relationen inte definieras på semantiska villkor mellan satserna utan på hur ett sakförhållande knyts till en agent i diskursen. Därmed kan det antas att tolkningen av relationen i hög grad påverkas av förekomsten av lexikala markörer. I de diskuterade exemplen är det dels anföringsverben, dels det anaforiska *det* i (6:51) och kataforiska *följande* i (6:52), som motiverar att satserna uppfattas höra samman, och det sker på ett funktionellt plan snarare än på ett innehållsligt.

6.3.6 Sammanfattning

I detta avsnitt har jag presenterat de fem underordnande diskursrelationer som används i avhandlingens analyser: *Utveckling*, *Bakgrund*, *Förklaring*, *Kommentar* och *Tillskrivning*. Samtliga relationer länkar enheter som befinner sig på olika innehållsliga nivåer, typiskt genom att det andra ledet fördjupar beskrivningen av det första. Vidare skiljer sig relationerna vad gäller den typ av information de förmedlar. *Utveckling*, *Bakgrund* och *Förklaring* är ideationella relationer vilka länkar sakförhållanden till varandra, medan *Kommentar* och *Tillskrivning* är interpersonella relationer vilka länkar ett sakförhållande till framställningen. I avsnitt 6.5 presenteras en sammanfattande tablå som redogör för relationernas centrala egenskaper. I och med detta skiftas fokus i analysmodellen från beskrivningen av diskursrelationer till beskrivningen av lexikala samband som på olika vis underlättar möjligheten att tolka diskursrelationer.

6.4 Sambandsmarkörer i satsradningar

Beskrivningen av de tolv diskursrelationer som presenterats ovan rör det innehållsliga förhållandet mellan satser. För varje relation har ett antal typiska markörer identifierats, t.ex. att *sedan* normalt signalerar *Sekvens* och *däremot* ofta signalerar *Motsättning*, men det tål att upprepas att de flesta diskursrelationer är möjliga att tolka oavsett förekomsten av sådana markörer. Enligt SDRT utgår en koherent tolkning av diskursen, som tidigare förevisats, istället från möjligheten att identifiera diskursrelationer. Den möjligheten antas i sin tur underlättas av förekomsten av lexikala markörer, vilka knyter diskursens delar till varandra. Detta antagande är centralt för analysen av elevers satsradningar, eftersom lexikala markörer därmed kan vittna om elevernas förmåga att synliggöra innehållsliga samband i sina texter och om deras principer för att förena satser i samma mening.

Föreliggande beskrivning av lexikala sambandsmarkörer vilar teoretiskt på resonemangen i avsnitt 5.4. Där identifierades tre kategorier av lexikala samband mellan diskursenheter: diskursmarkörer, anaforisk länkning på satsnivå samt länkning på konstituentnivå, eller referensbindning. I detta avsnitt redogör jag för hur dessa sambandsmarkörer kan yttra sig i förhållandet mellan två huvudsatser, och mot bakgrund av diskussionen i avsnitt 5.4.4 presenterar jag en samlad modell för sambandsmarkörernas bidrag till koherensen. Så vitt jag vet har det inte tidigare presenterats en sådan modell, som sammanfattar olika typer av lexikala samband och förhåller deras styrka till varandra. Jämfört med beskrivningen i avsnitt 5.4 har jag i denna framställning delat upp de tre överordnade kategorierna i totalt sju, på grundval av i vilken grad de underlättar tolkningen av diskursen. Urvalet utgår från de kategorier som jag har identifierat i materialets satsradningar. Diskursmarkörerna diskuterar jag dels som *konjunktionella adverbial* (avsnitt 6.4.1), dels som *övriga diskursmarkörer* (avsnitt 6.4.2). Efter diskursmarkörerna redogör jag för kategorin *anaforisk länkning* (avsnitt 6.4.3). Referensbindningar, vilka länkar satser på konstituentnivå, delar jag upp i tre kategorier: *identitetsbindning* (avsnitt 6.4.4), *semantiskt släktskap* (avsnitt 6.4.5) och *associativ bindning* (avsnitt 6.4.6). Framställningen sammanfattas i avsnitt 6.5 där en samlad översikt av modellen presenteras.

6.4.1 Konjunktionella adverbial

Konjunktionella adverb fungerar som satsadverbial och modifierar betydelsen i hela den sats de uppträder i. Dessutom länkar de satsers propositioner, och de har en semantik som typiskt ger upphov till explicita diskursrelationer (se avsnitt 5.4.1). Därmed kan de antas ge ett särskilt starkt bidrag till koherensen, eftersom de både pekar ut en specifik proposition i den befintliga diskursen som den aktuella satsen länkar till och signalerar vilken diskursrelation länkningen uttrycker. Några svenska konjunktionella

adverbial är *dessutom*, *däremot*, *alltså* och *nämligen* (se SAG 1999, 4:122–149), liksom *därför* i följande exempel.

(6:53) ^[i]Drogen är olaglig, ^[ii]polisen har *därför* stoppat handeln.

I fall som (6:53) länkar adverbet den andra satsen anaforiskt till den första, och den kausala *Resultat*-relation som tycks föreligga mellan satserna synliggörs via den lexikala semantiken hos *därför*.

Till gruppen av konjunktionella adverbial räknar jag även vissa tidsadverb, som *då* och *sedan* (se Redeker 1991:1145; jfr SAG 1999, 2:655). Det motiveras av att dessa har samma anaforiska funktion som konjunktionella adverbial, där den föreliggande satsens proposition länkas till en tidigare. Samtidigt kan de explicitera specifika betydelser, t.ex. att markera ett nytt skeende i händelseförloppet (jfr avsnitt 6.3.2 om *Bakgrund*). Den funktionen menar jag att *då* har i följande exempel.

(6:54) ^[i]Laget ledde med 1–0 när det var tre minuter kvar av matchen. ^[ii]Men *då* kom Kanada tillbaka. (8 sidor)

I exempel (6:54) länkar *då* den andra satsens händelse till den första satsens händelse, och adverbet fungerar därmed som explicit signal för diskursrelationen *Sekvens*.

Till sist inkluderar jag bland konjunktionella adverbial varianter av en typ av korrelativ adverbkonstruktion, nämligen *inte bara... också...* Konstruktionen exemplifieras i (6:55).

(6:55) ^[i]MFF är *inte bara* föreningen som har råd med den överlägset dyraste truppen, ^[ii]de har *också* kunskap och arbetsmetoder för att få ut mer och mer av truppen. (Kvällsposten)

Korrelativa konstruktioner som *dels... dels* och *ju... desto...* samordnas normalt utan konjunktion, och därför har jag argumenterat för att sådana samordningar inte är att betrakta som satsradningar (se avsnitt 3.3.1). Wessén (1968:130) menar att även adverbkonstruktioner som den i (6:55) är att betrakta som korrelativa, åtminstone om satserna skils med konjunktionen *utan*. Jag menar emellertid att konstruktionen *inte bara... också...* inte är lexikaliserad i samma grad som t.ex. *dels... dels...*, vilket motiverar att se meningar som den i (6:55) som satsradningar. Dessutom fungerar konstruktionen korrelativt genom att *inte bara* anteciperar innehållet i den andra satsen och *också* refererar tillbaks till den första. På så sätt finns det tydliga beröringspunkter med konjunktionella adverbial. Förutom att det senare ledet har anaforisk syftning till föregående sats (SAG 1999, 2:678) ger det uttryck för en logisk relation (SAG 1999, 4:124). I fall som det i (6:55) signalerar *inte bara... också...* diskursrelationen *Likhet*. Konstruktionen förekommer i flera varianter i mitt material, t.ex. i form av *inte... endast...* och *inte... också...* Jag har i samtliga fall betraktat det som samma typ av korrelativa konstruktion med diskursmarkerande funktion.

6.4.2 Övriga diskursmarkörer

I kategorin övriga diskursmarkörer räknar jag dem som likt konjunktionella adverbial signalerar en föreliggande diskursrelation men som inte explicit länkar satsernas propositioner till varandra. Närmare bestämt har dessa diskursmarkörer ett semantiskt argument synligt i syntaxen – den sats som markören ingår i – och ett som är presupponerat (se avsnitt 5.4.1). Till denna grupp räknar jag framför allt olika fokuserande satsadverbial, som *till exempel* i (6:56), samt modala satsadverbial som *självklart* i (6:57).³⁶

(6:56) [i]Barnen får lära sig några grundläggande trafikregler, [ii]vi förklarar *till exempel* tio vanliga vägskyttar.

(6:57) [i]Den franska regeringen riskerar ett stort bötesbelopp av EU, [ii]och de betalar det *självklart* om så blir fallet.

Satserna i (6:56) uttrycker diskursrelationen *Utveckling*, och *till exempel* signalerar att [ii] preciserar en delmängd av en förutsatt mängd referenter i [i]. Att den senare mängden motsvarar den första satsens proposition framgår emellertid av kontexten snarare än av den lexikala länkningen (jfr SAG 1999, 4:167). Fokuserande adverbial kan alltså explicitera en viss diskursrelation, men i typfallet presupponerar de något som kan infereras från en tidigare sats snarare än att länka till denna sats anaforiskt, vilket är fallet med konjunktionella adverbial.

Modala satsadverbial av typen *självklart* i (6:57) presupponerar också någonting i en tidigare sats, i det här fallet att bötesbelopp generellt bör betalas. Denna typ av adverbial diskuterades i samband med beskrivningen av *Kommentar* (se avsnitt 6.3.4), där det konstaterades att de kan knyta ett sakinnehåll till avsändaren och framställa yttrandet som en subjektiv värdering. Det ska emellertid påpekas att modala satsadverbial även kan uppträda i kontexter där det ligger närmare till hands att tolka ideationella relationer, som t.ex. när *rättare sagt* signalerar *Alternativ* eller *Utveckling* (se avsnitt 6.2.7).

Vidare kan vissa tidsadverb tillskrivas en diskursmarkerande funktion utan att för den delen länka propositioner anaforiskt. Det gäller exempelvis *plötsligt* i (6:58).

(6:58) [i]Jag hade precis släckt sänglampan, [ii]*plötsligt* hördes en smäll från gatan.

I (6:58) fungerar *plötsligt*, liksom adverbet *då* som tidigare diskuterats i (6:54), som signal för relationen *Sekvens*. Ekerot (2011:187f) noterar att *plötsligt*, liksom *sedan* och

³⁶ I genomgången av diskursrelationer i avsnitt 6.2 och 6.3 nämndes att även aktionsart och satstyp kan fungera som signaler för särskilda diskursrelationer. Jag betraktar inte dem som diskursmarkörer eftersom de till skillnad från satsadverbial inte kan betraktas som optionella förstärkningar av en föreliggande diskursrelation. Istället ger aktionsart och satstyp snarast upphov till tolkningen av en relation, medan adverbialen expliciterar den.

då, är särskilt tydliga markörer för ett nytt skeende i texten när de är topikaliserade, vilket också är fallet i (6:58). Skillnaden mellan tidsadverbena är alltså i detta fall att *plövisligt* inte har explicit anaforisk syftning på en tidigare proposition.

Som övriga diskursmarkörer har jag också räknat ett antal fraser som inte är adverbiala. De motsvarar vad Knott & Dale (1994:19) benämner ”phrases which take sentential complements” och utgörs främst av fraser som fungerar som subjekt i den andra satsen. Se följande exempel.

(6:59) [i]Innerstaden har bytt skepnad senaste åren, [ii]ett exempel är att gatstenen ersatts av asfalt.

Den relation som föreligger mellan satserna i (6:59) är *Utveckling*, eftersom gatstenen som ersatts av asfalt i [ii] tolkas som en av flera förändringar av innerstaden i [i]. Därmed har [ii] samma funktion i förhållande till [i] som satserna i exempel (6:56) ovan, dvs. precisering av en delmängd. Andra diskursmarkörer av samma typ som den i (6:59) är *orsaken är*, *en förklaring är* och *faktum är*, vilka typiskt bör fungera som explicita signaler för *Resultat*.

6.4.3 Anaforisk länkning

Med anaforisk länkning avses här en typ av lexikala led vilka pekar ut en proposition i diskursen och upprepar den som en del av den föreliggande satsen. I typfallet rör det sig om ett determinativt eller demonstrativt pronomen som syftar på hela innehållet i en tidigare sats – se följande exempel.

(6:60) [i]Fotbollslaget bytte namn inför säsongen. [ii]Men *det* gjorde ingen skillnad för resultaten.

I det här fallet motsvarar pronomenet *det* betydelsen hos den första satsens proposition, dvs. att ett fotbollslag bytt namn, och upprepar det i den andra satsen. Enligt SDRT:s syn på koherens underlättar pronomenet därmed tolkningen av diskursen, eftersom det explicit pekar ut [i] som fästpunkt i diskursstrukturen för [ii] (se avsnitt 5.4.2). Däremot har pronomenet till skillnad från diskursmarkörer ingen egen semantik, och således skapar denna typ länkning ingen explicit realisering av diskursrelationen mellan [i] och [ii].

I enlighet med SAG (1999, 1:153) använder jag *anaforisk* som överordnad benämning på den typ av länkning där lexikala led syftar på propositioner. Det innebär att jag i begreppet inbegriper såväl bakåtsyftande (anaforisk) länkning som framåtsyftande (kataforisk) länkning. Exempel (6:60) ovan innehåller ett anaforiskt, bakåtsyftande, pronomen i [ii] som har sitt korrelat i den första satsen [i]. I följande exempel har pronomenet *detta* i [i] kataforisk syftning på ett korrelat i [ii].

(6:61) [i]Det enda vi fick höra var *detta*: [ii]”gå inte på gräsmattan”.

I det här fallet motsvarar betydelsen hos pronomenet *detta* propositionen i den andra satsen, dvs. ni får inte gå på gräsmattan. Pronomenets funktion kan därmed jämföras med den hos participet *följande* (SAG 1999, 2:623), vilket också länkar till en proposition i en annan sats. Det betyder att kategorin anaforisk länkning inte endast rymmer pronomen utan även vissa andra ordklasser som kan fylla samma funktion.

Vidare behöver korrelatet för den anaforiska länkningen inte utgöras av en hel huvudsats. Eftersom analysen av sambandsmarkörer i första hand utgår från länkningen mellan propositioner inkluderar jag även led vars korrelat utgörs av inbäddade propositioner. Det gäller exempel som (6:62), där betydelsen hos ett pronomen i [ii] endast motsvarar innehållet i en tidigare infinitivfras, *att pendla med buss*, snarare än hela innehållet i satsen [i].

(6:62) [i]Att pendla med buss är bekvämt, [ii]*det* har jag gjort i tre år.

Till sist bör det påpekas att vissa konstruktioner med anaforiska pronomen kan fungera som diskursmarkörer (se t.ex. Lehmann 1988:211 och Knott & Dale 1994:13; se även avsnitt 5.4.1). Det gäller uttryck som *det betyder att* och *av detta följer*, som utöver sin anaforiska funktion i de här fallen signalerar *Resultat*. I mitt material förekommer inga sådana konstruktioner, och om så vore skulle de på grundval av sin dubbla funktion kategoriseras tillsammans med konjunktionella adverb.

6.4.4 Identitetsbindning

Identitetsbindning är den första av tre kategorier som beskriver lexikal länkning mellan satsers konstituent. I enlighet med bl.a. Källgren (1979) diskuterar jag också denna typ av länkning i termer av referensbindning. Vidare betraktar jag all referensbindning som en svagare typ av länkning jämfört med diskursmarkörer och anaforiska pronomen; de lexikala led som utgör referensbindningen pekar nämligen inte ut en proposition i diskursen som den föreliggande satsens proposition relaterar till. Däremot kan referensbindningen antas underlätta tolkningen av diskursen genom att lexikala led relateras till varandra innehållsligt, på så sätt att samma eller liknande företeelser återkommer i olika satser (se avsnitt 5.4.3).

Identitetsbindning är den starkaste typen av referensbindning. Den innebär att samma referent upprepas i texten, på ett identiskt sätt eller i någon omskriven eller utelämnad form. I satsradningarna i mitt material förekommer följande fem identitetsbindningar: *identitet* (6:63), *modifierad identitet* (6:64), *pronominalisering* (6:65), *ellips* (6:66) och *synonymi* (6:67) (benämningarna utgår från Källgren 1979 och Nyström 2000). I meningarna nedan är identitetsbindningarna markerade i kursiv i båda huvudsatserna.

- (6:63) [i]Jag kunde inte somna igår, [ii]jag låg vaken hela natten.
- (6:64) [i]Vi hade aldrig *busdjur* i vårt hem, [ii]nu kan jag tänka mig *ett tamt busdjur*.
- (6:65) [i]Alla tittare gillar inte *teveunderhållningen*, [ii]den borde göras bredare.
- (6:66) [i]Några *tegelpannor* blåste ner från taket, [ii]Ø krossades mot asfalten.
- (6:67) [i]Köksradion spelade jingeln för Ekot, [ii]den *apparaten* vilade aldrig.

Identitet i exempel (6:63) innebär att referenten uppträder i samma form i båda satserna, och modifierad identitet i (6:64) innebär att huvudordet är detsamma men i ena fallet kompletterat med ytterligare bestämmingar. Även ordklassbyten som 'belöna-belöning' sorterar under modifierad identitet (se Källgren 1979:72). Vidare är exempel (6:65) ett fall av pronominalisering, där pronomenet *den* i [ii] motsvaras av *teveunderhållningen* i [i]. Om ett led från den första satsen däremot är underförstått i den andra satsen föreligger istället ellips, så som i (6:66). Här bör subjektet i den andra satsen [ii] motsvara *några tegelpannor* i [i] (se avsnitt 3.3.2 för en vidare diskussion om satsradningar av den här typen). Slutligen är exempel (6:67) ett fall av det som Källgren (1979) benämner synonymi, där referenten återigen är densamma men de refererande leden utgörs av olika lexem.³⁷

Det är i vissa fall svårt att dra tydliga gränser mellan delkategorierna för identitetsbindning, men för analyserna i denna avhandlingen ser jag det inte heller som relevant. Huvudkategorin identitetsbindning är nämligen tydligare avgränsad gentemot de andra två typerna av referensbindningar som presenteras nedan. I samtliga fall i exemplen (6:63)–(6:67) har de kursiverade leden samma referent, vilket i tolkningen kan antas göra det lättare att knyta satserna till varandra.

6.4.5 Semantiskt släktskap

Den andra av tre kategorier länknings på konstituentnivå är de bindningar som uttrycker semantiskt släktskap. Här syftar leden på olika referenter i samma semantiskt avgränsade grupp, t.ex. i form av relaterade begrepp som *frukt* och *äpplen*. Kategorin utgår från de bindningstyper som Nyström (2000) benämner referentsläktskap, och benämningen på undergrupperna utgår från Källgren (1979). I mitt material förekommer sex typer av bindningar med semantiskt släktskap, nämligen *kontrast* (6:68),

³⁷ Källgren (1979) betraktar synonymi som en svagare bindningstyp än övriga bindningar i den här kategorin och placerar synonymier tillsammans med de bindningstyper som jag benämner *semantiskt släktskap* (se avsnitt 6.4.5). Här har jag valt att följa Nyströms (2000) indelning som utgår från vad leden refererar till, eftersom det ger en tydligare gränsdragning mellan de tre huvudkategorierna.

specificering (6:69), *generalisering* (6:70), *hyponymi* (6:71) och *co-hyponymi* (6:72). Se följande exempel där bindningarna kursiverats.

(6:68) [i]Vi rekommenderar *ljusa bilar*, [ii]*svarta och gråa* syns knappt i mörker.

(6:69) [i]*Femton åkare* startade loppet, [ii]bara *tre av dem* kom i mål.

(6:70) [i]*Meningarna* är lagom långa, [ii]*texten* fungerar som helhet bra.

(6:71) [i]Välj vilken *frukt* du vill, [ii]*äpplena* är särskilt goda så här års.

(6:72) [i]Jag kan *piska mattorna*, [ii]du får *dammsuga*.

I (6:68) är bindningen mellan de kursiverade leden ett fall av kontrast. De åsyftade referenterna, *ljusa bilar* respektive *svarta och gråa bilar*, är delar av samma semantiska kategori, dvs. *bilar*, och i sammanhanget är leden uppenbart föremål för jämförelse. I (6:69) föreligger specificering, där en delmängd av *tre åkare* i [ii] urskiljs från en helhet av *femton åkare* i [i].³⁸ Motsatsen till specificering är generalisering, vilket föreligger i exempel (6:70). Här föregår istället delmängden helheten, dvs. att *meningarna* föregår *texten*. Vidare är exempel (6:71) och (6:72) fall av hyponymi respektive co-hyponymi. Det beskriver begreppens inbördes hierarkiska relation: i (6:71) är begreppet *äpplen* semantiskt underordnat *frukt*, medan *piska matta* och *dammsuga* i (6:72) är semantiskt samordnade under begreppet *stüda*. Skillnaden mellan hyponymi och specificering handlar alltså om att referenterna i det förra fallet är delar av samma semantiska fält, medan de i det senare fallet ingår i en homogen grupp. Gränsdragningen är många gånger svår mellan de olika bindningstyperna men inte heller avgörande för analysen, eftersom de räknas till samma huvudkategori.

I beskrivningen av diskursrelationen *Utveckling* (avsnitt 6.3.1) påpekades att bland annat hyponymier kan ligga till grund för att tolka relationen. Sådan lexikal information är en av flera informationskällor för att inferera diskursrelationer i SDRT. Därför är det möjligt – och rent av vanligt – att referensbindningarna kontrast och specificering uppträder i samband med diskursrelationerna *Motsättning* (se avsnitt 6.2.4) respektive *Utveckling* (se avsnitt 6.3.1). Hyponymier utgör däremot inte diskursmarkörer, eftersom de inte är optionella utan snarast en förutsättning för tolkningen av en relation. De lexikalt kontrasterande och specificerande relationerna i (6:68) och (6:69) rör sig

³⁸ I (6:68) är *svarta och gråa* också ett fall av ellips, och i (6:69) är *tre av dem* också ett fall av pronominalisering, vilka jag i båda fallen kategoriserat som identitetsbindningar. Källgren (1979:74) motiverar sin klassificering med att kontrast och specificering är starkare bindningstyper än ellips och pronominalisering (dvs. i motsats till min indelning). Å andra sidan menar hon att ellips och pronominalisering är svåra att gradera styrkan på i förhållande till övriga bindningar och inkluderar därför inte dem i sin föreslagna hierarki. Generellt ser jag ellips och pronominalisering som starka (identitets)bindningar, men fall som (6:68) och (6:69) kategoriserar jag som semantiskt släktskap: dels syftar leden på delvis olika referenter, dels kräver det tillförda semantiska innehållet ytterligare tolkning.

således om en annan språklig nivå än diskursrelationerna *Motsättning* och *Utveckling*. Det framgår av att referensbindningstyperna i de här fallen inte överensstämmer med de förväntade diskursrelationerna. I (6:68), där ljusa bilar lexikalt kontrasterar mot svarta och gråa bilar, uttrycker satserna snarast diskursrelationen *Utveckling*. I (6:69) är fallet det omvända: 'tre av dem' innebär en lexikal specifikation av de femton åkarna, men diskursrelationen bör tolkas som *Motsättning*. Referensbindning knyter alltså satserna till varandra innehållsligt, men de fungerar inte som explicita signaler för diskursrelationer.

6.4.6 Associativ bindning

Den sista analyskategorin i beskrivningen av lexikala samband är associativ bindning. Det motsvarar den referensbindningstyp som Källgren (1979:77) benämner inferensbindning. Bindningen beskriver ett förhållande mellan lexikala led som förutsätter en viss förkunskap hos läsaren, t.ex. den om hur 'spelmissbruk' och 'vadslagning' förhåller sig till varandra. Eftersom inferens har en vidare betydelse i denna avhandling och antas aktualiseras i all tolkning av diskurs, har jag valt den mer allmänna benämningen associativ bindning efter Hellspong & Ledin (1997:84). I övrigt utgår jag liksom tidigare från Källgrens definition. En associativ bindning exemplifieras i (6:73).

(6:73) ^[i]Kvinnors pension är i snitt en tredjedel lägre än männens, ^[ii]lägre snittlöner är en av förklaringarna till ojämlikheten.

I exemplet associeras 'ojämlikheten' i den andra satsen till den första satsens jämförelse 'en tredjedel lägre än männens'. Leden är inte direkt relaterade till varandra, semantiskt sett, utan det krävs omvärldskunskap för att kopplingen ska framgå; det förutsätter en förståelse för att kvinnors lägre pension är ett tecken på ojämlikhet. Associativ bindning är således vag och, menar jag, befinner sig på gränsen för vad som kan betraktas som ett lexikalt samband mellan huvudsatser. Källgren behandlar det till och med som en restkategori för att beskriva "all bindning som inte är någon annan sorts bindning" (1979:77). Utan en riktigt tydlig definition av begreppet bindning innebär en sådan hållning att alla, även avlägset relaterade led kan hävdas vara lexikalt länkade. Eftersom det inte skulle göra beskrivningen av sambandsmarkörer i mitt material rättvisa har jag valt en restriktiv hållning i analysen. Att båda huvudsatserna i satsradning rör aspekter av samma innehåll räcker därför inte för att kategorisera en associativ bindning. Istället måste det finnas specifika led som går att knyta till varandra via ett överordnat tema. Ett sådant tema för exempel (6:73) kan handla om en jämförelse mellan kvinnor och mäns pension.

Eftersom associativ bindning är vag är också gränsdragningen svår för vad som faller inom respektive utanför kategorin. Associativ bindning markeras endast om inga av de

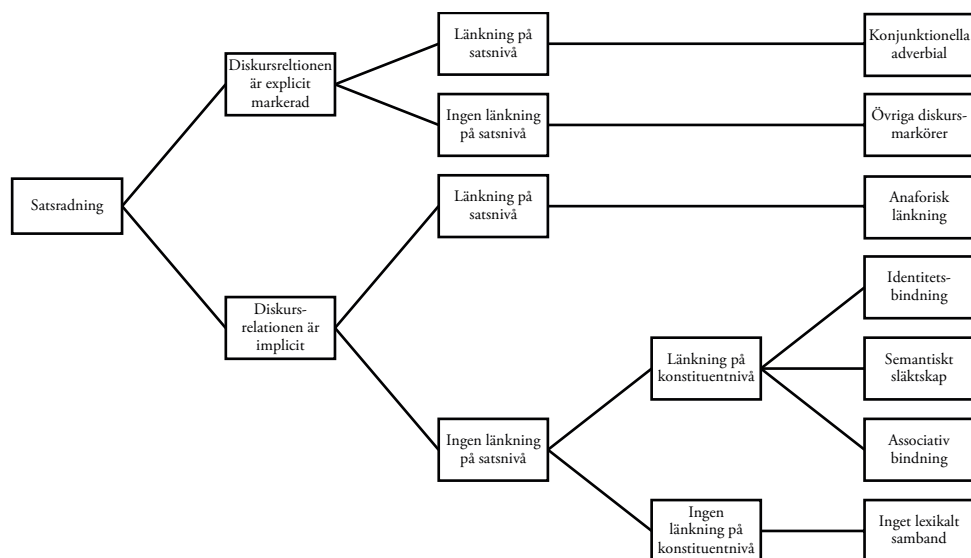
tidigare presenterade kategorierna är aktuella, dvs. när det varken föreligger diskursmarkör eller anaforiskt pronomen som knyter satserna till varandra, eller någon annan referensbindning som knyter satsers konstituenterna till varandra. Det betyder att en satsradning där leden inte heller är länkade via associativ bindning, inte har något lexikalt samband som bidrar till tolkningen. Följande exempel åskådliggör gränsdragningen mellan vad jag betraktar som associativ bindning och vad jag betraktar som frånvaro av lexikal länkning mellan huvudsatser.

- (6:74) a. _[i]Skicka in din ansökan idag, _[ii]över 100 personer har redan sett vår annons.
b. _[i]Skicka din ansökan idag, _[ii]över 100 personer har redan besökt vår sida.

I båda exemplen kan innehållet i huvudsatserna utan svårighet associeras till varandra. Men det är endast i (6:74a) som det finns två lexikala led som kan knytas till varandra, nämligen *ansökan* och *annons*. Det får sägas höra till vedertagen kunskap att båda är begrepp inom arbetsförmedling, och därmed kan de betraktas som associativt länkade via detta överordnade tema. I (6:74b), å andra sidan, föreligger ingen sådan lexikal länkning. Det är förvisso möjligt att associera *vår sida* till *ansökan* via kunskapen om var många söker information innan de skickar en ansökan. Jag menar emellertid att detta är att dra analysen av sambandsmarkörer i satsradning för långt. Därför betraktar jag satsradningen i (6:74b) som ett exempel där ingen lexikal sambandsmarkör förekommer.

6.4.7 Sammanfattning

I detta avsnitt har jag presenterat de sex kategorier för lexikala samband mellan huvudsatser som jag använder i analysen av elevers satsradningar. Beskrivningen utgår från antagandet att denna typ av kohesionsmarkörer underlättar tolkningen av diskursen genom att på något sätt signalera att två satser är innehållsligt knutna till varandra. Markörerna kan vara av olika slag och av olika styrka. I genomgången har jag diskuterat markörerna utifrån i vilken grad de underlättar möjligheten att identifiera en diskursrelation, vilket inom SDRT:s teoretiska ramverk betraktas som en förutsättning för koherens. De sex typerna av sambandsmarkörer och deras betydelse för koherensen sammanfattas i Figur 6.1.



Figur 6.1 Styrkan i lexikala sambandsmarkörer i satsradning

I den högra delen av Figur 6.1 presenteras sju kategorier, varav sex är analyskategorier för att beskriva sambandsmarkörer i satsradningar och den sjunde en restkategori. Kategorierna är *konjunktionella adverbial*, *övriga diskursmarkörer*, *anaforisk länkning*, *identitetsbindning*, *semantiskt släktskap*, *associativ bindning* och *inget lexikalt samband*. Det första steget i figuren skiljer satsradningar med diskursmarkör från dem utan, vilket handlar om huruvida diskursrelationen i en satsradning är explicit signalerad eller implicit. Det andra steget i modellen beskriver huruvida de radade satserna är länkade på satsnivå av ett lexikalt led som knyter de ingående satsernas propositioner till varandra. I den översta av analyskategorierna till höger, *Konjunktionella adverbial*, återfinns sådana markörer som både ger uttryck för specifika diskursrelationer och som länkar satserna till varandra (t.ex. *därför* och *visserligen*). Dessa antas ge det starkaste bidraget till koherensen.

Alla diskursmarkörer har emellertid inte samma satslänkande funktion. Det gäller sådana led som typiskt signalerar diskursrelationer genom att presupponera innehållet i en tidigare introducerad sats (t.ex. *självklart*, *exempelvis*). Till skillnad från konjunktionella adverbial har de alltså ingen explicit anaforisk syftning till tidigare sats. Dessa har jag benämnt *Övriga diskursmarkörer*, vilket motsvarar den andra analyskategorin i den högra delen av Figur 6.1. De sambandsmarkörer som inte signalerar särskilda diskursrelationer men som har anaforisk länkning till satsar återfinns i den tredje kategorin i Figur 6.1, *Anaforisk länkning*. De utgörs framför allt av pronomen som refererar till tidigare introducerade propositioner utan att explicitera betydelsen i den föreliggande diskursrelationen (t.ex. *detta*, *det*).

Det tredje steget i Figur 6.1, där de kvarvarande kategorierna separeras, rör de satsradningar som varken innehåller diskursmarkör eller lexikal länkning på satsnivå. Här undersöker jag istället om satserna är innehållsligt länkade på lägre nivåer genom olika typer av referensbindningar. De tre typer av referensbindning som jag använder utgör var sin kategori i Figur 6.1: *Identitetsbindning* (*apparaten–den*), *Semantiskt släktskap* (*djur–kamel*) och *Associativ bindning* (*ansökan–annons*). Kategoriseringen utgår från graden av överlappning hos de refererande uttrycken. I identitetsbindning har leden störst överlappning, följt av semantiskt släktskap. Sambandet mellan leden i associativa bindningar förutsätter mer tolkning och är därför vagare. Den nedersta kategorin i Figur 6.1, som benämns *Inget lexikalt samband*, är en restkategori och motsvarar således de satsradningar som inte innehåller någon lexikala sambandsmarkör av de typer som presenterats här.

6.5 Sammanfattning

I det här kapitlet har jag presenterat de kategorier som ligger till grund för analysen av satsradning och alternativ till satsradning i gymnasieelevers texter. Först har jag presenterat tolv diskursrelationer vilka beskriver innehållsliga förhållanden mellan propositioner realiserade i satser. Sju av dessa relationer har jag beskrivit som samordnande på grundval av att de ingående leden befinner sig på samma innehållsliga nivå i diskursen. De samordnande relationerna är *Sekvens*, *Fortsättning*, *Resultat*, *Motsättning*, *Likhet*, *Konsekvens* och *Alternativ*. En översikt över egenskaperna hos dessa relationer presenteras i Tablå 6.2. De återstående fem diskursrelationerna har jag beskrivit som underordnande utifrån att de fördjupar framställningen och att de ingående leden befinner sig på olika innehållsliga nivåer. De underordnande relationerna är *Utveckling*, *Bakgrund*, *Förklaring*, *Kommentar* och *Tillskrivning*. En översikt över egenskaperna hos de underordnande relationerna presenteras i Tablå 6.3.

Vidare har jag presenterat sex kategorier som beskriver lexikala samband mellan huvudsatser i satsradning. Det rör sig om *konjunktionella adverb*, *övriga diskursmarkörer*, *anaforisk länkning*, *identitetsbindning*, *semantiskt släktskap* och *associativ bindning*. Jag har utgått från att samband som signalerar specifika diskursrelationer ger det starkaste bidraget till koherensen, följt av samband som länkar propositioner till varandra. I tredje hand kan koherensen mellan huvudsatser stärkas av samband som länkar konstituenterna via referens. Om inga lexikala samband föreligger utgår jag likväl från att satser i samma mening bör vara relaterade via en diskursrelation, men att identifiera en relation kan i sådana fall kräva mer tolkning. Diskursrelationerna och sambandsmarkörerna utgör således två överordnade typer av analyskategorier vilka ligger till grund för analyserna av satsradning som presenteras i nästa kapitel.

Tabell 6.2 Översikt över samordnande diskursrelationer i avhandlingen

Relation	Beskrivning	Formel	Lexikala markörer	Exempel
<i>Särens</i>	Den prototypiskt samordnande relationen. Additiv och temporal/spatial. Ideationell.	α, β	Temporal: <i>sedan, därefter, då</i> Spatial: —	Han smällde med piskan och hästarna ställde sig på två ben. (Temporal) Väggarna pryds av konstverk och på golvet ligger en vacker matta. (Spatial)
<i>Förtvättning</i>	Rent additiv relation. Ledet är tillsammans och samtidigt underordnande en annan enhet. Ideationell.	$\gamma [\alpha, \beta]$	— (ledet står normalt i samma mening)	Ensemblen gjorde sig redo för konserten. Pianisten gjorde fingerövningar, och trumpetaren värmde upp läpparna.
<i>Resultat</i>	Additiv, temporal och kausal relation. Beskriver orsak och verkan. Ideationell.	α, β	<i>så, därför, alltså</i>	Tågen är inställda hela veckan. Vi får arbeta hemifrån.
<i>Motvältning</i>	Relaterar led med kontrasterande propositioner; textstrukturerande. Ideationell.	α, β	<i>men, däremot, medan; negerad sats + utan, nämligen, även om</i>	Sverige tar emot kvotflyktingar. Det gör inte alla länder.
<i>Likhet</i>	Relaterar led med överensstämmande propositioner; textstrukturerande. Ideationell.	$[\alpha, \gamma] \beta$	<i>också, desutom; inledningsvis, till att börja med, sammanfattningsvis</i>	Hjälmen tilltalar fångan. Den förstör inte frysen. Dessutom går den att få i olika färger.
<i>Konsekvens</i>	Konditional relation; sanningsvärdet är inte möjligt att utvärdera. Ideationell.	$\alpha \rightarrow \beta$ [om α så β]	<i>eventuellt; om... så...; i så fall</i>	Ät en semla och du blir mätt i två dagar.
<i>Alternativ</i>	Exklusivt disjunktiv relation; endast ett av leden är sant. Ideationell.	$\alpha \vee \beta$ [α eller β] $-\alpha \rightarrow \beta$ [om inte α så β]	<i>antingen... eller...; alternativt; annars</i>	Vi hämtar pizza. Alternativt lägar vi lasagne.

Tabl 6.3 Översikt över underordnande diskursrelationer i avhandlingen

Relation	Beskrivning	Lexikala markörer	Formel	Exempel
<i>Utrökling</i>	Den prototypiskt underordnande relationen. Har flera undergrupper (<i>Specificering, Exemplifiering, Preisering, Motivering</i>). Ideationell.	<i>särskilda, närmare bestämt, bland annat; nämligen</i>	α, β [α överordnad β]	Hon behåttskar många instrument. På gttarr är hon virtuos.
<i>Bakgrund</i>	Ett överlappande temporalt samband; det ena ledet introducerar en händelse och det andra beskriver ett pågående tillstånd. Ideationell.	– (ofta föreligger aktionsartsbyte mellan satserna)	α, β [förgrund–bakgrund] β, α [bakgrund–förgrund]	Jag reste mig. Det var tyst i trädgården. Orden blinkade på skärmen. Karin reagerade direkt.
<i>Förklaring</i>	Omvänt kausalt samband: orsaken uppträder efter verkan/följden. Ideationell.	<i>för; det beror på, anledningen är, nämligen, eftersom</i>	α, β [följd – orsak]	Max trillade. John puttade honom.
<i>Kommentar</i>	Ett sakförhållande länkas till en åsikt, värdering eller förstärkning. Interpersonell.	<i>ärligt talat, självklart, alltså, boklgrvis, faktiskt, verkligen, antagligen, kanske</i>	α, β [sakförhållande – kommentar]	Max trillade. Det var förfärligt.
<i>Tillskrivning</i>	Ett sakförhållande länkas till en anförande agent. Interpersonell.	<i>följande, skriver, säger</i>	α, β [anförd sats – anförande sats] β, α [anförande sats – anförd sats]	Landets befolkning måste förbereda sig. Det säger presidenten. Presidenten säger följande: landets befolkning måste förbereda sig.

7. Samband i satsradning

I det här kapitlet presenteras analyser av de 207 satsradningar som förekommer i elevtexterna och som presenterades översiktligt i avsnitt 4.3.2. Syftet med kapitlet är att besvara avhandlingens andra forskningsfråga om vilka mönster för innehållsliga samband som kan iakttas i elevernas satsradningar. Mot bakgrund av slutsatser från forskningsgenomgången i avsnitt 2.5 och de teoretiska resonemangen om koherens i kapitel 5 analyserar jag satsradningarna utifrån tre variabler: i) den diskursrelation som huvudsatserna uttrycker, ii) förekomsten av lexikala sambandsmarkörer och iii) den texttyp som satsradningarna uppträder i. De tolv diskursrelationer som används i avhandlingen presenterades i avsnitt 6.2 och 6.3, och de sex kategorier av lexikala sambandsmarkörer som jag identifierat i satsradningarna presenterades i 6.4. De tre texttyperna som textmaterialet utgörs av – berättande, redovisande och diskuterande texter – presenterades i materialbeskrivningen i avsnitt 4.3.1.

Resultatet av analysen presenteras med utgångspunkt i diskursrelationer i satsradningarna. I avsnitt 7.1 avhandlas satsradningar som uttrycker samordnande relationer och i avsnitt 7.2 de som uttrycker underordnande relationer. Därefter presenteras i avsnitt 7.3 en grupp satsradningar som vilar på ett så pass otydligt samband att de inte har kunnat kategoriseras med någon diskursrelation. Parallellt diskuterar jag också förekomsten av sambandsmarkörer och fördelningen mellan de tre texttyperna. Till sist sammanfattar och diskuterar jag resultatet i 7.4 och sätter det sätts i perspektiv av iakttagelser från tidigare forskning.

7.1 Satsradningar med samordnande relation

Av elevernas 207 satsradningar uttrycker 86 stycken samordnande relationer. Det innebär att de radade satserna i dessa fall befinner sig på samma innehållsliga nivå. Tabell 7.1 visar fördelningen mellan de sju samordnande diskursrelationer som presenterades i avsnitt 6.2. Siffran inom parentes på tabellens nedersta rad motsvarar det totala antalet satsradningar i materialet.

Tabell 7.1 Samordnande diskursrelationer i elevernas satsradningar

	Antal
<i>Fortsättning</i>	30
<i>Sekvens</i>	19
<i>Motsättning</i>	18
<i>Resultat</i>	12
<i>Likhet</i>	3
<i>Konsekvens</i>	2
<i>Alternativ</i>	2
Totalt	86 (207)

Tabellen visar att *Fortsättning* med 30 förekomster är den vanligaste samordnande relationen i satsradningar, följt av i tur och ordning *Sekvens*, *Motsättning* och *Resultat*. Satsradningar som uttrycker *Likhet*, *Villkor* och *Alternativ* är mer sällsynta. I den följande genomgången avhandlas de samordnande relationerna i denna ordning. Genomgången avslutas med en sammanfattning.

7.1.1 *Fortsättning*

Med 30 förekomster är *Fortsättning* den vanligaste samordnande relationen och den näst vanligaste av samtliga relationer i elevernas satsradningar. Tabell 7.2 visar dels vilka texttyper dessa satsradningar uppträder i, dels förekomsten av lexikala sambandsmarkörer i de 30 satsradningarna. Siffrorna inom parentes på tabellens nedersta rad visar det totala antalet satsradningar i de tre texttyperna samt i materialet som helhet. Det framgår att de satsradningar som uttrycker *Fortsättning* fördelar sig tämligen jämnt mellan berättande och diskuterande text, med liten övervikt åt berättande text.

Tabell 7.2 *Fortsättning* i elevernas satsradningar

	Berättande text	Redovisande text	Diskuterande text	Totalt
Konjunktonella adverbial	-	-	-	-
Övriga diskursmarkörer	-	-	-	-
Anaforisk länkning	-	-	-	-
Identitetsbindning	10	-	8	18
Semantiskt släktskap	2	-	1	3
Associativ bindning	2	-	1	3
Inget lexikalt samband	4	-	2	6
Totalt	18 (90)	- (7)	12 (110)	30 (207)

Fortsättning är en svagare variant av *Sekvens* och beskriver ett opreciserat additivt förhållande mellan två parallellt underordnade diskursenheter. I elevernas satsradningar återkommer tre drag i dem som uttrycker *Fortsättning* – oavsett om de uppträder i berättande eller diskuterande text: för det första har huvudsatserna ofta liknande

struktur, för det andra länkas de via identitetsbindning och för det tredje fungerar de som en enhet i förhållande till den omgivande texten. Med andra ord är det vanligt att satsradningarna i dessa fall motsvarar hela innehållet i meningen. Satsradningen (7:1)^[ii, iii] är från en berättande text och (7:2)^[ii, iii] från en diskuterande text.

(7:1) ^[i]Det gick upp för henne, och kändes som en frisk fläkt i den varma tågsvagnen.
^[ii]Hon skulle bryta sig loss, ^[iii]hon skulle aldrig mer känna sig underlägsen.
(F09N)

(7:2) ^[i]Tekniken binder samman mänskligheten och låter oss kommunicera och dela information som vi aldrig tidigare gjort. ^[ii]Den hjälper i vår vardag lika mycket som den hjälper globalt, ^[iii]den hjälper lika mycket i samtalet med mamma som i gemensamma välgörenhetsinsatser. (P06P)

I båda satsradningarna har huvudsatserna liknande struktur på ett sätt som framstår som stilistiskt medvetet. Satserna länkas vidare med identitetsbindning, bl.a. av att *hon* upprepas i (7:1)^[ii, iii] och *tekniken* upprepas i (7:2)^[ii, iii]. Slutligen fungerar satsradningarna som utvecklingar av de meningar som föregår konstruktionen: i (7:1) utvecklar både ^[ii] och ^[iii] den insikt som flickan får i ^[i], och i (7:2) preciserar både ^[ii] och ^[iii] påståendet om teknikens potential i ^[i]. De radade satserna är således parallellt underordnade en tidigare diskursenhet. Det framgår inte minst av att satserna kan byta plats utan att innehållet påverkas.

Tabell 7.2 visar att *Fortsättning* uttrycks implicit i satsradningarna, dvs. utan diskursmarkör, och att inte heller anaforisk länkning förekommer. Faktum är att det i de flesta fall är svårt att finna markörer som skulle explicitera relationen, vilket inte minst gäller exempel som de i (7:1)^[ii, iii] och (7:2)^[ii, iii]. Majoriteten av satsradningarna innehåller däremot någon typ av referensbindning som markerar att satserna har liknande innehåll. Eftersom meningarna som regel inte innehåller fler led än de två radade satserna, framstår *Fortsättning*-satsradning på så sätt som innehållsligt avgränsade enheter med en specifik funktion i förhållande till den omgivande texten. Ovan exemplifierades när satsradningen utvecklar innehållet i en föregående mening, men huvudsatserna kan också tillsammans utgöra bakgrund till en efterföljande mening. Satsradningarna (7:3)^[i, ii] och (7:4)^[ii, iii] är från diskuterande respektive berättande text.

(7:3) ^[i]Det är en helt vanlig dag, skola som vanligt, ^[ii]vi står vid våra skåp och diskuterar livet. ^[iii]På något sätt kommer vi in på chokladbollar 4och en klasskamrat slänger ur sig att det minsann heter negerbollar. (F01K)

(7:4) ^[i]Långsamt kravlade han sig fram mellan de tunga kropparna. ^[ii]Pärlor av svett sipprade från pannan ner mot ögonen, ^[iii]det salta vattnet sved i hans trötta ögon. (P06N)

I båda exemplen skapar satsradningarna en scen eller bakgrund för en händelse i texten: i (7:3) innehåller de radade satserna [i, ii] en associativ bindning mellan *skola* och *skåp* och fungerar som bakgrund till händelsen i [iii]; i (7:4) länkas satserna [ii, iii] associativt av *svett* och *det salta vattnet*, och de utgör bakgrund till händelsen i [i].

Satsradningar som uttrycker *Fortsättning* förefaller inte knutna till en specifik texttyp. Tvärtom är skillnaden liten i hur relationen realiseras i diskuterande och berättande texter, såväl vad gäller bruket av sambandsmarkörer som satsradningens funktion i text. I båda texttyperna fungerar konstruktionen som en sammanhållen diskursenhet, vars funktion är att i två steg fördjupa innehållet i överordnad diskursenhet som uppträder i direkt anslutning till satsradningen.

7.1.2 *Sekvens*

Sekvens kan knytas till nitton av elevernas satsradningar. Tabell 7.3 visar att samtliga utom en uppträder i berättande texter. Vidare framgår att hälften av dessa satsradningar innehåller identitetsbindning och att relationen sällan signaleras explicit.

Tabell 7.3 *Sekvens* i elevernas satsradningar

	Berättande text	Redovisande text	Diskuterande text	Totalt
Konjunktionella adverbial	1	-	-	1
Övriga diskursmarkörer	1	-	-	1
Anaforisk länkning	1	-	-	1
Identitetsbindning	9	-	-	9
Semantiskt släktskap	-	-	-	-
Associativ bindning	-	-	-	-
Inget lexikalt samband	6	-	1	7
Totalt	18 (90)	- (7)	1 (110)	19 (207)

Sekvens beskriver typiskt en temporal progression mellan två händelser, och därför är det inte oväntat, menar jag, att förekomsten är störst i berättande texter. Berättande texter tenderar nämligen att generellt vara temporalt organiserade kring ett händelseförlopp. Mot bakgrund av att satsradning kan betraktas som ett tempohöjande stildrag i skönlitteratur (se avsnitt 2.1) är det snarare oväntat att inte fler av elevernas totalt 90 satsradningar i berättande text uttrycker *Sekvens*. Det innebär att satsradning i dessa texter fyller fler och främst andra funktioner än att höja tempot i beskrivningen av temporalt organiserade händelser.

Den tempohöjande effekten framgår av satsradningen [ii, iii] i följande exempel. Exemplet är typiskt för hur eleverna uttrycker *Sekvens* i satsradning.

- (7:5) ^[i]Jag hinner inte ens tänka ^[ii]för nu hör jag skriket komma från trädgården, ^[iii]fört rusar jag ner ^[iv]och springer ut ur huset ^[v]och ser henne ligga gråtandes på marken med en lapp bredvid sig. (F03N)

För det första är det vanligt att den mening som *Sekvens*-satsradningar uppträder i innehåller fler finita verb än de två som ingår i satsradningen. Meningen i exemplet ovan innehåller utöver satsradningen [ii, iii] ytterligare en fullständig huvudsats [i] och två samordnade satser med struket subjekt [iv, v]. Liksom satsradningens båda led beskriver dessa satser händelser. Halliday & Matthiessen (2014:429f) menar att denna typ av meningsindelning med många finita led är kännetecknande för en mer oplanerad, muntlig stil, liksom för narrativa texter. I detta fall menar jag att såväl satsradningen som de strukna subjekten gör att de händelser som satserna beskriver följer varandra med mindre avbrott och upprepning än vad som vore fallet med punkt eller konjunktion respektive utsatta subjekt.

En annan sak som gör exempel (7:5) utmärkande för elevernas sätt att uttrycka *Sekvens* i satsradning är att relationen i [ii, iii] är implicit. Istället innehåller majoriteten av satserna identitetsbindning eller är konstruerade utan sambandsmarkör. I (7:5) länkas de radade satserna [ii, iii] via en upprepning av *jag* i båda satserna. Nyström (2000:217) påpekar att identitetsbindning av detta slag är särskilt vanlig i berättande text, där framställningen ofta kretsar kring ett fåtal personer till vilka det återkommande refereras i texten.

Även *Sekvens*-satsradningar utan referensbindning kan sägas vara typiska för berättande text. Följande meningar innehåller dels en av två satsradningar med diskursmarkör, nämligen *så* i (7:6)^[i, ii], dels en satsradning utan lexikal sambandsmarkör, se (7:7). I det senare fallet innehåller meningen närmare bestämt två satsradningar, men det är satsradningen [iii, iv] som diskuteras här.

- (7:6) ^[i]Woops säger det ^[ii]Så var matte lektionen över och dagen snart också ^[iii]bara en timme kvar. (P04N)

- (7:7) ^[i]Det stank av ruttande inälvor, ^[ii]Hassan harklade sig ^[iii]och hostade upp små bitar av blod och kött, ^[iv]paniken och yrseln kom genast tillbaka. (P06N)

Adverbet *så* i (7:6)^[ii] är vanligt i talspråk för att signalera ett additivt temporalt förhållande till tidigare sats, och det ger typiskt uttryck för en lösare anknytning när det uppträder i början av en sats (Ekerot 2011:211f; jfr Ledin 1998:13 där detta iakttas i yngre elevers skrivande). Den sekventiella tolkningen ligger emellertid nära till hands även om satsradningen konstrueras utan sådana markörer. Satsradningen (7:7)^[iii, iv] har inga lexikala markörer som knyter satserna till varandra, men den naturliga tolkningen är enligt min mening att [iii] föregår [iv]. Det grundar sig dels på att verbfraserna är temporalt avgränsade (*hostade upp* och *kom tillbaka*), dels på en pragmatisk förväntan om att händelserna uppträder i den ordning de presenteras i texten.

Således är elevernas användning av *Sekvens* i satsradning oväntat liten men troligtvis typisk för den texttyp de uppträder i. Generellt sett präglas berättande text av kortare huvudsatser (se vidare avsnitt 8.1.3), vilket skulle kunna motivera att använda satsradning istället för punkt, som ett sätt att signalera att två satser är delar av samma diskursenhet. Principen att stapla många satser i samma mening påminner om Ledins (1998) iakttagelser av meningsindelningen i det tidiga skrivandet, där meningen kan markera ett avsnitt i berättelser. I ett sådant sammanhang kan satsradning fungera som ett tempohöjande alternativ till att samordna satser med konjunktion. I tillägg torde de företrädesvis implicita realiseringarna av *Sekvens* också vara typiska för berättande text, som inte har samma krav på explicititet som diskursiva texttyper.

7.1.3 Motsättning

Motsättning förekommer i arton satsradningar: fem i berättande texter och tretton i diskuterande texter. Se Tabell 7.4, som förutom fördelningen mellan texttyper även visar förekomsten av sambandsmarkörer i satsradningarna.

Tabell 7.4 *Motsättning* i elevernas satsradningar

	Berättande text	Redovisande text	Diskuterande text	Totalt
Konjunktionella adverbial	1	-	9	10
Övriga diskursmarkörer	1	-	-	1
Anaforisk länkning	-	-	1	1
Identitetsbindning	1	-	3	4
Semantiskt släktskap	1	-	-	1
Associativ bindning	-	-	-	-
Inget lexikalt samband	1	-	-	1
Totalt	5 (90)	- (7)	13 (110)	18 (207)

Motsättning föreligger mellan led med kontrasterande propositioner. Att majoriteten satsradningar som signalerar *Motsättning* uppträder i diskuterande text kan förmodligen förklaras av att sådant problematiserande och argumenterande där olika sakförhållanden vägs mot varandra är mest typiskt för den diskuterande texttypen. Antalet förekomster är emellertid i minsta laget för att slå fast några skillnader mellan texttyperna. Vad som tydligare framkommer av Tabell 7.4 är istället att relationen ofta uttrycks med konjunktionella adverb i diskuterande text. Det visar alltså att eleverna ofta expliciterar *Motsättning* i satsradningar i diskuterande text.

Det vanligaste sättet för eleverna att uttrycka *Motsättning* i satsradning är med en första negerad sats som följs av en icke-negerad sats. Konstruktionen exemplifieras av satsradningarna [iii, iv] i (7:8), som är från en berättande text, och (7:9), som är från en diskuterande text.

(7:8) [i]Adam tog chansen att göra sig rolig [ii]och fyllde i med: ” [iii]Det där är ingen container, [iv]det är Hampus hus, [v]hahaha!” (F01N)

(7:9) [i]Jag bryr mig inte om vad du käkar, [ii]det viktiga för mig är att du mår bra och har det bra. (P05I)

I avsnitt 6.2.4 framgick att *Motsättning* kan uppträda med olika styrka beroende på ledens semantiska struktur och graden av kontrast mellan propositionerna. Där beskrivs konstruktioner som den i (7:8)_[iii, iv] och (7:9) som starka realiseringar av relationen, eftersom kontrasten mellan propositionerna blir starkare när den ena satsen är negerad. Så mycket som tretton av sjutton *Motsättning*-satsradningar i elevernas texter är konstruerade med ett negerande led i första satsen. I de flesta fall skulle satserna kunna separeras med konjunktionen *utan* för att undvika satsradning, men i exempel som (7:8)_[iii, iv] och (7:9) skulle det knappast göra relationen tydligare än vad den redan är. Således rör det sig om huvudsakligen starka realiseringar av *Motsättning* i satsradningarna.

Många gånger signalerar eleverna relationen med andra sambandsmarkörer än konjunktion. I satsradningarna (7:8) och (7:9) ovan knyts satserna till varandra genom referensbindning; i det första fallet framställs *container* och *hus* i [iii] respektive [iv] som semantiskt besläktade och kontrasterande led, och i det andra fallet föreligger flera identitetsbindningar, som *mig-mig* och *du-du*. Andra gånger expliciteras det kontrasterande förhållandet av korrelativa adverbial. Se följande exempel.

(7:10) [i]Man ska inte bara göra vad man vanligtvis gör på sin fritid, [ii]man ska HINNA med det också. (P02I)

Satsradningen i (7:10) innehåller den korrelativa adverbkonstruktionen *inte bara... också...* som diskuterades i avsnitt 6.4.1. Där beskrevs den som en typisk markör för *Likhet*, men i fallet ovan menar jag att konstruktionen, tillsammans med det betonade *HINNA* i [ii], förstärker att satsernas propositioner är oförenliga.

Flera av elevernas satsradningar uttrycker den typ av *Motsättning* som jag tidigare benämnt *Sviken förväntan*, dvs. att den andra satsen inte framstår som en väntad konsekvens av den första (se avsnitt 6.2.4). Samtliga exempel av detta slag förekommer i diskuterande texter och är konstruerade med konjunktionellt adverbial. Satsradningen [ii, iii] i (7:11) är ett exempel.

(7:11) [i]Ja, [ii]kött innehåller protein, [iii]dock så finns andra alternativ, utan att behöva använda djur plågeri. (F12I)

Satsradningen [ii, iii] kan tolkas som att den första satsen gör ett medgivande som svar på ett tänkt motargument, medan det andra ledet bemöter detta motargument. I detta fall förstärks tolkningen dels av interjektionen i [i], dels av det kontrasterande adverbet *dock* i [iii]. Jasinskaja (2007:29) noterar att diskursmarkörer är nödvändiga för att en

satslänkning ska kunna tolkas som *Sviken förväntan*. På så sätt kan det sägas vara väntat att satsradningar som uttrycker detta förhållande är expliciterade. Vid andra tillfällen i elevernas satsradningar innehåller det medgivande ledet koncessiva adverb som *visserligen* och *givetvis*, och det kontrasterande ledet innehåller adversativa adverb som *istället* och *däremot*.

7.1.4 Resultat

Resultat förekommer i tolv satsradningar i materialet. Tabell 7.5 visar att sju av dessa återfinns i elevernas diskuterande texter och fyra i berättande texter.

Tabell 7.5 *Resultat* i elevernas satsradningar

	Berättande text	Redovisande text	Diskuterande text	Totalt
Konjunktionella adverbial	-	-	5	5
Övriga diskursmarkörer	-	-	-	-
Anaforisk länkning	-	-	1	1
Identitetsbindning	2	-	2	4
Semantiskt släktskap	-	-	-	-
Associativ bindning	1	-	-	1
Inget lexikalt samband	1	-	-	1
Totalt	4 (90)	- (7)	8 (110)	12 (207)

Resultat är en starkare variant av *Sekvens*, på så sätt att det andra ledet inte bara följer det första i temporalt utan också kausalt. I beskrivningen av *Sekvens* i satsradningar konstaterades att eleverna i oväntat liten utsträckning använder konstruktionen för att skildra ett progressivt händelseförlopp i berättande text, och denna slutsats stärks av det faktum att bara fyra satsradningar i berättande text uttrycker *Resultat*. En av dessa satsradningar är [iv, v] i (7:12), som liksom de flesta motsvarande *Sekvens*-satsradningar uttrycks utan diskursmarkör.

- (7:12) [i]Kommer du ihåg när man var liten och mamma sa till en att inte balansera på stolen, [ii]du kunde ramla? [iii]Antagligen sa Emmas mamma aldrig till henne, [iv]för hon tippas den, [v]stolen faller till golvet med en ljudlig duns. (F06N)

Satsradningen [iv, v] påminner om *Sekvens*-satsradningar i flera avseenden. För det första innehåller meningen fler finita led än dem i satsradningen, i detta fall huvudsatsen i [iii]. För det andra länkas de radade satserna via identitetsbindning, närmare bestämt *den* i [iv] och *stolen* i [v]. Båda dessa drag är som tidigare nämnt typiska för berättande text.

Tabell 7.5 visar att de flesta satsradningar som uttrycker *Resultat* uppträder i diskuterande text och att relationen i en majoritet av dessa fall expliciteras med konjunktionella adverbial. Det rör sig mer precist om adverbena *alltså*, som i (7:13)^[ii], och *därför*, som i (7:14)^[iii].

- (7:13) ^[i]Detta samtal hade kanske varit mycket svårare öga mot öga, ^[iii]telefonen gör alltså samtalet lättare för båda parter. (P06P)
- (7:14) ^[i]Hur och med vem vi pratar ändras, ^[iii]därför måste det svenska språket anpassas efter vårt moderna samhälle. (F08K)

Här menar jag att det framträder vissa tydliga skillnader mellan texttyperna i hur *Resultat* används i satsradningar. En skillnad är att satsradningarna i diskuterande text i högre grad sammanfaller med meningsgränser, medan de i berättande text ofta uppträder i meningar med fler finita led. Som tidigare påpekats verkar denna senare typ av meningsindelning vara närmare knuten till berättande och informell text. På så sätt förefaller eleverna anpassa sitt bruk av *Resultat*-satsradningar efter texttypens normer. En annan skillnad mellan texttyperna gäller huruvida relationen signaleras explicit eller inte. Tolkningen av *Resultat* är inte beroende av att expliciteras, utan den torde även framgå utan diskursmarkörerna i exemplen (7:13) och (7:14) ovan, på samma sätt som den gör i [iv, v] i (7:12). Men när relationen uppträder i diskuterande text verkar eleverna likväl tendera att explicitera den. Således förefaller eleverna även i detta fall anpassa sin användning av *Resultat*-satsradningar till den diskuterande texttypen, eventuellt på grundval av de högre krav på explicitering som denna texttyp kännetecknas av.

7.1.5 *Likhet, Konsekvens och Alternativ*

Tre samordnande diskursrelationer förekommer endast i begränsad utsträckning i elevernas satsradningar: *Likhet*, *Konsekvens* och *Alternativ*. Relationerna uppträder i två till tre gånger i elevernas satsradningar, och de förefaller därför mindre typiska för elevernas bruk av konstruktionen. Av den anledningen behandlar jag dessa tre relationer tillsammans och mer kortfattat än dem som presenterats ovan.

Likhet uppträder i tre satsradningar i materialet, varav två i diskuterande text och en i redovisande text. Relationen signalerar överensstämmelse mellan två diskursenheter, och den kan i likhet med *Motsättning* variera i styrka beroende på enheternas semantiska struktur och propositionella innehåll. Enligt min mening handlar satsradningarna om företrädesvis starka realiseringar av relationen. Se följande exempel, där (7:15) är en av få satsradningar från redovisande text och (7:16) är från en diskuterande text.

- (7:15) ^[i]De som står utanför kretsen förstår förstås inte de obegripliga orden, skriver både Riad och Svensson, ^[ii]journalisterna betonar att slangorden som används kan skilja sig helt och hållet från deras egentliga betydelse, bara de är enkla att uttala och enkla att komma ihåg. (F05R)
- (7:16) ^[i]Enligt Lars Lilliestam som är professor i musikvetenskap vid Göteborgs universitet så är det för att det inte längre bara är ett fritidsintresse ^[ii]det används också som ett redskap för att kunna reglera sina känslor. (P04P)

De radade satserna i (7:15) har liknande struktur i det avseendet att båda innehåller anföringskonstruktioner. Innehållsligt behandlar båda satserna förståelsen för slangord och aktanternas är desamma, nämligen "journalisterna" Riad och Svensson. Denna överensstämmelse mellan satsernas propositioner yttrar sig alltså även genom identitetsbindning mellan flera led i satserna (*Riad och Svensson–journalisterna, de obegripliga orden–slangorden*). Exemplet i (7:16) har också satser med tydligt överensstämmelse, på så sätt att det rör sig om en jämförelse mellan användningsområden för musik (*det syftar i sammanhanget på musik*). Därtill är satsradningen en explicit realisering av *Likhet*, i och med att *inte längre bara* i [i] korrelerar med *också* i [ii]. Till skillnad från när denna konstruktion används för att signalera *Motsättning* uppfattar jag alltså inte satsernas propositioner som kontrasterade i det här fallet. Det faktum att *Likhet*-satsradningarna fungerar som tydligt framskrivna jämförelser i redovisande och diskuterande text menar jag ligger i linje med den tidigare iakttagelsen att eleverna anpassar bruket av satsradning till texttypen.

Konsekvens föreligger i två satsradningar, vilka båda återfinns i diskuterande texter. Relationen beskriver ett konditionalt förhållande mellan ett villkor och dess konsekvens, och dess tolkning är normalt beroende av att markeras explicit (se avsnitt 6.2.6). Det stämmer väl in på i alla fall den ena satsradningen som signalerar *Konsekvens* i mitt material, där den konditionala relationen inte skulle framgå utan lexikal markör. I exempel (7:17) gör adverbet *kanske* att den första satsen tolkas som icke-faktisk, och det är bara om den första satsen visar sig vara sann som den andra satsen blir giltig.

- (7:17) ^[i]Detta samtal hade kanske varit mycket svårare öga mot öga, ^[ii]telefonen gör alltså samtalet lättare för båda parter. (P06P)

Här är även den villkorade följd explicit markerad genom det konsekutiva adverbet *alltså*. I den andra satsradningen som uttrycker *Konsekvens* bidrar adverbet *då* att synliggöra relationen, genom att tidfästa den andra satsen i förhållande till den första – se följande exempel.

- (7:18) ^[i]Ifall man har haft ett par kalsonger i fyra långa år och de börjar bli lite trasiga och inte gör jobbet de ska så behövs en förändring ^[ii]då köper man ett par nya ^[iii]och det är ju en bra förändring. (P04K)

Jämfört med (7:17) är meningen i (7:18) betydligt mer svårtolkad, dels för att den innehåller fler finita led, dels för att *då* inte är en självklar konditional diskursmarkör. Det första ledet i satsradningen i (7:18) innehåller tre bisatser vilka också uttrycker konditionala förhållanden till sin matris. I min tolkning utgör emellertid huvudsatsen [i] som helhet en hypotetisk situation till [ii]; om behovet av förändring visar sig vara sant, *då* blir följderna att behovet åtgärdas. Det ska dock påpekas att en tolkning där satserna förenas via *Sekvens* förefaller nog så rimlig. Att satsradningen kräver den här graden av tolkning visar att betydelsen kan bli svårare att fånga när de relaterade leden i sin tur innehåller flera satser.

Alternativ, slutligen, förekommer i två satsradningar, båda i berättande texter. Relationen signalerar exklusiv disjunktion, vilket innebär att minst ett av relationens led inte kan antas vara sant. Det har redan påpekats att detta kan påverka möjligheten att tolka relationen om den inte signaleras med diskursmarkör. Av de två satsradningar som uttrycker *Alternativ* i elevernas texter är det emellertid bara den ena som innehåller en tydlig diskursmarkör, nämligen *annars* i exempel (7:19).

(7:19) [i]Tur att jag har vantar och mössa med mig, [ii]annars hade mina fingrar nog blivit lika isiga som alla löv på träden. (P05N)

Adverbet motsvarar betydelsen hos en negerad villkorsbisats (*om inte... så...*) och signalerar att endast en av huvudsatserna kan vara sann (se avsnitt 6.2.7). I den av satsradningarna som inte innehåller diskursmarkör är tolkningen av *Alternativ* svårare att åstadkomma. Satserna i (7:20) skulle kunna kategoriseras som ett uttryck för *Fortsättning*, men eftersom båda satserna är icke-faktiska jag har tolkat relationen som *Alternativ*.

(7:20) [i]Kanske lurade hon sig själv, [ii]kanske hade det alltid funnits i deras förhållande. (F09N)

Jag betraktar inte *kanske* som en diskursmarkör av den anledningen att det varken länkar anaforiskt till en sats eller till en presupposition. Likväl menar jag att *kanske* i det här fallet har betydelse för hur relationen tolkas. Båda satserna presenterar möjliga orsaker till berättarjagets föräring om ett förestående uppbrott. Eftersom inga andra alternativ än dessa två presenteras i texten uppfattar jag relationen som ett fall av *Alternativ*, där endast en sats kan vara sann. Här, liksom i fallet med de satsradningar som uttrycker *Konsekvens*, framgår skillnaden i tolkning mellan explicita och implicita relationer tydligt: vissa relationer är avsevärt svårare att tolka utan diskursmarkörer.

7.1.6 Sammanfattning

Genomgången av satsradningar som uttrycker samordnande diskursrelationer har synliggjort vissa skillnader i elevernas bruk av konstruktionen i olika texttyper. Den

vanligaste samordnande relationen, *Fortsättning*, uppträder i ungefär samma utsträckning i satsradningar i berättande som i diskuterande text, och i båda texttyperna används konstruktionen som ett sätt att i två satser fördjupa innehållet i en annan mening. Andra satsradningsrelationer förefaller mer knutna till specifika texttyper. Det gäller i synnerhet *Sekvens*, som nästan uteslutande förekommer i berättande texter, medan *Motsättning* och i viss mån *Resultat* är vanligare i diskuterande texter. Här föreligger också en tydlig skillnad i hur eleverna uttrycker relationerna i satsradningar. I diskuterande text är satsradningar som uttrycker *Motsättning* och *Resultat* för det mesta explicit signalerade av konjunktionella adverbial. Eleverna har alltså synliggjort satsernas samband, även om de inte använt någon av de konjunktioner som torde ligga lika nära till hands för att separera satserna (*men* och *utan* respektive *och* och *så*). I berättande text är diskursrelationerna som regel implicita men, i de flesta fall, inte nödvändigtvis otydliga. Istället länkas satserna oftare via referensbindningar, t.ex. där samma referens upprepas i båda satserna. Efter denna presentation av satsradningar med samordnande relation följer nu en motsvarande redogörelse av de satsradningar som uttrycker underordnande relationer i elevtexterna.

7.2 Satsradningar med underordnande relation

Drygt hälften av elevernas satsradningar vilar på underordnande relationer, närmare bestämt 109 av 207 stycken. Tabell 7.6 visar hur dessa fördelar sig mellan de fem underordnande relationerna som beskrevs i avsnitt 6.3. Liksom för övriga tabeller framgår det totala antalet satsradningar i materialet inom parentes.

Tabell 7.6 Underordnande diskursrelationer i elevernas satsradningar

	Antal
<i>Utveckling</i>	68
<i>Förklaring</i>	20
<i>Kommentar</i>	16
<i>Bakgrund</i>	4
<i>Tillskrivning</i>	1
Totalt	109 (207)

Med 64 förekomster är *Utveckling* den vanligaste av alla relationer i elevernas satsradningar. Därefter kommer *Förklaring* som den näst vanligaste underordnande relationen, följt av *Kommentar*, *Bakgrund* och slutligen *Tillskrivning*, som endast förekommer vid ett tillfälle. Följande genomgång behandlar relationerna i satsradning i denna fallande ordning.

7.2.1 Utveckling

Nästan en tredjedel av materialets satsradningar uttrycker *Utveckling*, närmare bestämt 68 stycken. Tabell 7.7 visar hur dessa fördelar sig mellan de tre texttyperna och i vilken omfattning de innehåller sambandsmarkörer.

Tabell 7.7 *Utveckling* i elevernas satsradningar

	Berättande text	Redovisande text	Diskuterande text	Totalt
Konjunktionella adverbial	-	-	2	2
Övriga diskursmarkörer	1	2	1	4
Anaforisk länkning	3	2	10	15
Identitetsbindning	5	-	14	19
Semantiskt släktskap	2	2	11	15
Associativ bindning	1	-	2	3
Inget lexikalt samband	3	-	7	10
Totalt	15 (90)	6 (7)	47 (110)	68 (207)

Utveckling beskriver informationsfördjupning, där relationens andra led är såväl temporalt som innehållsligt inkluderat i det tidigare. I avsnitt 6.3.1 beskrevs relationen som omfattande och med flera potentiella undergrupper, vilket kan vara en av flera tänkbara orsaker till de många förekomsterna i elevernas satsradningar. Det är inte oväntat att en brett definierad kategori har många förekomster i materialet. Den nedersta raden i Tabell 7.7 visar emellertid en intressant skillnad vad gäller förekomsten av *Utveckling*-satsradningar inom respektive texttyp. Samtidigt som *Utveckling* är den klart dominerande relationen i satsradningar i redovisande och diskuterande text, förekommer den bara i en dryg tiondel av fallen i berättande text. Denna snedfördelning skulle kunna bero på att berättande text generellt innehåller mindre informationsfördjupning än övriga texttyper, men det tar jag för osannolikt. Även i enklare narrativer torde vara vanligt att öka detaljnivån parallellt med beskrivningen av ett händelseförlopp. Istället menar jag att den högre förekomsten i redovisande och diskuterande text beror på den aspekt av *Utveckling*-relationen som dessa satsradningar uttrycker.

De tre vanligaste varianterna av *Utveckling* i elevernas satsradningar är *Precisering* (7:21), *Exemplifiering* (7:22) och *Motivering* (7:23) (se avsnitt 6.3.1). De åskådliggörs i följande meningar. I exempel (7:23) utgörs satsradningen av leden [i, ii].

(7:21) [i]Bussen är nästan helt tom, [ii]det är bara jag och busschauffören. (P05N)

(7:22) [i]Vissa slang ord är nästan samma ord men man tar bort någon bokstav [ii]ett exempel är ba. (P04R)

- (7:23) ^[i]Att le mot någon du inte känner i skolkorridoren kan göra stor skillnad för hur fortsättningen av deras dag blir, ^[ii]det kan jag säga med säkerhet ^[iii]för jag har självt upplevt det. (F01P)

Det är inte självklart på vilket sätt *Precisering* och *Exemplifiering* skiljer sig åt. Jag uppfattar dock exemplifieringar av typen i (7:22) som mer konkreta än preciseringar av typen i (7:21), eftersom de förra definierar en avgränsad delmängd ur den första satsen. Satsradningen [i, ii] i exempel (7:23) betraktar jag som ett fall av *Motivering*, eftersom den andra satsen styrker en slutsats som kan dras av den första. Det faktum att *Exemplifiering* och *Motivering* är vanliga ser jag som en anledning till den stora övervikten för *Utveckling*-satsradningar i redovisande och diskuterande text; om eleverna framför allt använder satsradning för att exemplifiera och motivera resonemang är det naturligt att dessa i större utsträckning uppträder i redovisande och diskuterande texter. I berättande text torde det vara mer ovanligt att konkretisera och underbygga presenterade argument.

Vidare kan det även finnas funktionella skäl till att *Utveckling* är en vanlig relation i elevernas satsradningar. *Utveckling* hör nämligen till den typ av relationer där tolkning å ena sidan begränsas om satserna skils med *och*, å andra sidan ligger nära till hands när relationen är implicit (se avsnitt 5.3.2). Därför skulle *Utveckling* kunna vara vanliga i elevernas satsradningar för att *och* i vissa fall kan vara ett sämre alternativ ur betydelse-synpunkt och för att det framstår som den mest naturliga tolkningen av förhållandet. Resonemanget har stark bäring på mitt material, på så sätt att många *Utveckling*-satsradningar skulle få andra tolkningar om de skildes med *och*. Det gäller t.ex. satsradningarna i (7:24a) och (7:25a), vilka båda konstrueras utan sambandsmarkörer.

- (7:24) a. ^[i]Det blev bara värre, ^[ii]luften som för bara några timmar sedan var tjock som tjära var nu så tunn att det knappt kändes som man andades. (F06N)
- b. ^[i]Det blev bara värre, ^[ii]**och** luften som för bara några timmar sedan var tjock som tjära var nu så tunn att det knappt kändes som man andades.
- (7:25) a. ^[i]Men min åsikt är raka motsatsen, ^[ii]det är klart att det äldsta inte alltid är bäst. (F08K)
- b. ^[i]Men min åsikt är raka motsatsen, ^[ii]**och** det är klart att det äldsta inte alltid är bäst.

Den mest naturliga tolkningen av satsradningarna, menar jag, är att de senare satserna utvecklar de första. I (7:24a) utvecklar satsen [ii] om vad i [i] det var som blev värre, och i (7:25a) utvecklar satsen [ii] om vad den motsatta åsikten i [i] innebär. Samma tolkningar är möjliga även när satserna skils med *och*, som i (7:24b) och (7:25b), men de är inte lika naturliga. Den tolkning som framträder i (7:24b) och (7:25b) motsvarar snarare någon samordnande relation, t.ex. *Sekvens* eller *Likhet*. Därför menar jag att en

del av den stora förekomsten satsradningar som signalerar *Utveckling* skulle kunna förklaras av att samordning med konjunktion skulle försvåra tolkningen av relationen.

Vidare framgår det av Tabell 7.7 att de vanligaste av sambandsmarkörerna i *Utveckling*-satsradningar är identitetsbindning, semantiskt släktskap och anaforisk länkning. Tillsammans förekommer dessa i mer än två tredjedelar av de 68 satsradningarna. Identitetsbindning har visat sig vara en vanlig sambandsmarkör i flera typer av satsradningar, men jämfört med de tidigare avhandlade relationerna är semantiskt släktskap och anaforisk länkning särskilt vanliga i satsradningar som uttrycker *Utveckling*. De följande satsradningarna innehåller i tur och ordning identitetsbindning (7:26), semantiskt släktskap (7:27) och anaforisk länkning (7:28).

(7:26) [i]Däremot kan sociala medier hålla oss uppdaterade om omvärlden, [ii]vi kan söka upp information om vad som intresserar oss. (F03I)

(7:27) [i]Svenskan har alltid lånat ord från andra språk, [ii]de tre mest uppenbara är nog tyskan, franskan och engelskan. (P06K)

(7:28) [i]För det är just det, [ii]vi är alla människor. (F01K)

I (7:26) knyts satserna till varandra på flera sätt men starkast genom identitetsbindning mellan *oss* i [i] och *vi* i [ii] (därutöver är bindningen mellan *uppdaterade* och *söka upp information* ett fall av semantiskt släktskap). I (7:27) innebär det semantiska släktskapet att *de tre mest uppenbara* i [ii] är en lexikal specificering (se avsnitt 6.4.5) och en delmängd av de lånord som introduceras i [ii]. I (7:28), till sist, har det ena *det* i den första satsen kataforisk syftning och anteciperar innehållet i den andra satsen.

I alla tre exempel ovan innebär de lexikala markörerna att delar av eller hela innehållet i den första satsen upprepas i den andra. På så sätt bidrar länkningen till att framställa huvudsatserna som innehållsligt samhöriga. Därtill bidrar semantiska släktskapet i (7:27) till tolkningen av relationen: *de tre mest uppenbara* i [ii] gör att den andra satsen framstår som innehållsligt inkluderad i första satsen. De flesta fallen av semantisk släktskap förekommer just i satsradningar som uttrycker *Utveckling*, och bindningstypen ger upphov till starka *Utveckling*-relationer vilka i princip inte kan tolkas på andra sätt. Som framgår av Tabell 7.7 är diskursmarkörer däremot sällsynta i *Utveckling*-satsradningar, fränsett några fall där satsradningens andra led inleds med *ett exempel är* (se exempel (7:22) ovan) eller innehåller adverbet *nämligen*.

En speciell typ av *Utveckling*-satsradningar är sådana som innehåller andra satstyper än deklarativer. De kan t.ex. innehålla en inledande uppmaning som följs av antingen en motiverande deklarativ, som i (7:29), eller en förtydligande fråga, som i (7:30). Båda exemplen är från diskuterande texter.

(7:29) [i]”Sluta klaga, [ii]att få gå i skolan är ett privilegium”, påstår vissa vuxna. (F11I)

(7:30) ^[ij]Så tänk efter, ^[ij]är din egen bekvämlighet verkligen värd andras smärta?
(F01K)

Trots att det i båda fallen saknas särskilda signaler för att tolka relationen framstår det som den mest naturliga tolkningen att de inledande satserna motiveras och underbyggs av de efterföljande. Tendensen att läsa in en *Utveckling*-relation om inte lexikala markörer eller omvärldskunskap signalerar motsatsen verkar således stark (jfr avsnitt 5.3.2).

Sammanfattningsvis är *Utveckling* generellt den vanligaste relationen i elevernas satsradningar, i synnerhet i redovisande och diskuterande texter. I en majoritet av satsradningarna är leden innehållsligt knutna till varandra via olika typer av referensbindningar eller satslänknings med anaforiskt pronomen, men sällan med diskursmarkör. Tolkningen av relationen verkar emellertid ligga nära till hands även när lexikala markörer saknas.

7.2.2 Förklaring

Förklaring föreligger i 20 av elevernas satsradningar. Tabell 7.8 visar att ungefär två tredjedelar av dessa förekommer i diskuterande text och en tredjedel i berättande text. Därtill framgår bl.a. att relationen inte uttrycks med diskursmarkör i någon av satsradningarna.

Tabell 7.8 *Förklaring* i elevernas satsradningar

	Berättande text	Redovisande text	Diskuterande text	Totalt
Konjunktionella adverbial	-	-	-	-
Övriga diskursmarkörer	-	-	-	-
Anaforisk länkning	1	-	3	4
Identitetsbindning	3	-	7	10
Semantiskt släktskap	-	-	-	-
Associativ bindning	1	-	3	4
Inget lexikalt samband	1	-	1	2
Totalt	6 (90)	- (7)	14 (110)	20 (207)

Förklaring är precis som *Resultat* (se avsnitt 7.1.4) en kausal relation, men i det här fallet är det temporala förhållandet omvänt: medan orsaken föregår verkan i *Resultat* beskriver *Förklaring* det omvända förhållandet där orsaken uppträder efter sin verkan. I elevernas satsradningar uppträder båda relationerna företrädesvis i diskuterande text, vilket kan bero på att orsakssamband generellt är vanliga när åsikter förmedlas och argument underbyggs. Eleverna använder i något i högre grad utsträckning *Förklaring* än *Resultat* för att uttrycka kausala samband, men den tydligaste skillnaden mellan hur relationerna används gäller användningen av diskursmarkörer: samtliga *Förklaring*-satsradningar är

implicita, medan tendensen var den motsatta för de satsradningar som uttrycker *Resultat*.

Två typiska exempel på *Förklaring* i satsradningar presenteras i (7:31) och (7:32), som båda är från diskuterande texter. I det första fallet knyts satserna till varandra genom identitetsbindning, och i det andra fallet är de radade satserna [i, ii] länkade via ett anaforiskt pronomen.

(7:31) [i]Begrepp i spelens värld kan jag inte ens gå in på, [ii]dessa begrepp är så obskyra och specifika att det krävs omfattande förklaringar. (P06K)

(7:32) [i]Att hjälpa andra är viktigt, [ii]det leder till ett bättre samhälle [iii]och främjar vår utveckling som människor. (F01P)

Identitetsbindning och anaforisk länkning är de vanligaste typerna av lexikal länkning i satsradningar som uttrycker *Förklaring*, vilket Tabell 7.8 visar. I (7:31) knyter upprepningen av *dessa begrepp* den andra satsen till den första, och detsamma i (7:32), där det anaforiska *det* i [ii] upprepar den första satsens proposition.

Så här långt har analyserna av satsradningarna visat att eleverna oftare expliciterar de föreliggande diskursrelationerna i diskuterande texter än i framför allt berättande texter. Därför är det möjligen något anmärkningsvärt att Tabell 7.8 inte visar någon märkbar skillnad mellan texttyperna vad gäller lexikala markörer i satsradningarna. I både berättande och diskuterande text förekommer satsradningar med anaforisk länkning och referensbindning i motsvarande utsträckning men däremot inga med diskursmarkörer. *Förklaring* hör emellertid tillsammans med bl.a. *Utveckling* till de relationer som ligger särskilt nära till hands att tolka i implicita kontexter, såvida inte omvärldskunskapen indikerar något annat (se avsnitt 5.3.2). Trots att relationerna är implicita i exempel (7:31) och (7:32)_[i, ii] framstår förhållandena naturligt som kausala. Detsamma gäller för övrigt när satserna inte är lexikalt knutna till varandra, som i satsradningen [ii, iii] i (7:33). Här förekommer inga sambandsmarkörer, men trots att satserna förefaller vagt innehållsligt relaterade menar jag att det ligger närmast till hands att tolka sakförhållandet i [iii] som en orsak till sakförhållandet i [ii]. Se följande exempel.

(7:33) [i]Vissa människor tycker inte om dessa förändringar. [ii]Jag tycker att de är bra, [iii]samhället förändras och moderniseras. (F01K)

Jag menar alltså att satsradningen [ii, iii] naturligt tolkas som att samhällets förändring och modernisering i [iii] förklarar påståendet i [ii], där eleven ger sin syn på pågående språkförändringar. Relationen skulle kunna expliciteras med adverbet *nämligen* (se avsnitt 6.3.3), och det förekommer i ett par satsradningar i materialet men bara som markör för *Utveckling*. En möjlig förklaring till att eleverna inte använt diskursmarkörer för att signalera *Förklaring* i satsradning kan således vara att de har ansett att relationen framgått med önskvärd tydlighet.

Förklaring har också det gemensamt med *Utveckling* att dess tolkning begränsas av konjunktionen *och*. Exempelvis skulle de kausala tolkningar som framstår som naturliga i (7:31), (7:32)^[i, ii] och (7:33)^[ii, iii] vara mindre uppenbara om satserna skildes med *och*. Till skillnad från *Utveckling* finns det för *Förklaring* emellertid en annan konjunktion som typiskt gör kausala samband explicita, nämligen *för*. Enligt min mening skulle samtliga nitton *Förklaring*-satsradningar i elevernas texter behålla sin tolkning om satserna skildes med *för*, och därför kan man fråga sig varför eleverna inte har använt sig av den. Satsradningen i (7:34) är särskilt intressant i det sammanhanget: ledet [i], som uttrycker *Förklaring* till tidigare text, inleds med *för*, men det gör inte det andra ledet [ii], som uttrycker *Förklaring* till [i].

(7:34) ^[i]För jag misstänker att det inte var min kompis som tyckte dessa saker, ^[ii]hon kan inte ha börjat göra detta helt av sig själv. (F01K)

Det är i förstås omöjligt att i efterhand förklara elevens val mellan meningsgräns, konjunktion och satsradning. Men två tänkbara orsaker till satsradningen är dels att eleven inte velat upprepa samma konjunktion en andra gång i meningen, dels att en punkt skulle ge två mycket korta meningar.

Det finns fler exempel på satsradningar där konjunktionen *för* inte är optimal av rent stilistiska skäl. I (7:35) inleds satsradningens andra led av prepositionen *för*, vilket skulle innebära en upprepning. Andra gånger skulle konjunktionen möjligen innebära en omotiverad explicitering, eftersom satserna är korta och relationen tillräckligt tydlig. Det gäller framför allt satsradningar i berättande text, som [i, ii] i exempel (7:36).

(7:35) ^[i]Handla kläder har jag dock alltid hatat att göra, ^[ii]för mig är det inte ett roligt identitetsskapande. (P07P)

(7:36) ^[i]Jag hatar böljande värme och strålande sol, ^[ii]min migrän är som värst då, ^[iii]det visste hon. (F10N)

Utan att spekulera för mycket i varför eleverna inte använt konjunktion i de här fallen konstaterar jag endast att det inte sällan föreligger stilistiska skäl att avstå. Det faktum att *Förklaring*-relationen inte heller expliciteras med diskursmarkerande adverb och att tolkningen av den ligger särskilt nära till hands tyder också på att eleverna uppfattat förhållandet mellan satserna som tillräckligt uppenbart för att låta relationen framgå implicit.

7.2.3 *Kommentar*

Kommentar förekommer i sexton satsradningar, tämligen jämnt fördelade mellan berättande och diskuterande texter. Tabell 7.9 visar fördelningen mellan texttyperna

och därtill att anaforisk länkning är den vanligaste sambandsmarkören. Spridningen är emellertid stor vad gäller förekomsten och typen av lexikal länkning.

Tabell 7.9 *Kommentar* i elevernas satsradningar

	Berättande text	Redovisande text	Diskuterande text	Totalt
Konjunktionella adverbial	-	-	1	1
Övriga diskursmarkörer	2	-	1	3
Anaforisk länkning	1	-	5	6
Identitetsbindning	2	-	-	2
Semantiskt släktskap	-	-	-	-
Associativ bindning	1	-	-	1
Inget lexikalt samband	3	-	-	3
Totalt	9 (90)	- (7)	7 (110)	16 (207)

Till skillnad från de relationer som avhandlats så här långt är *Kommentar* en interpersonell relation. Istället för att beskriva förhållandet mellan satsernas propositioner, vilket de ideationella relationerna gör, länkar *Kommentar* en proposition till framställningen. I typfallet förbinder relationen ett sakförhållande med någon form av subjektiv utsaga rörande det aktuella sakförhållandet.

Kommentar-satsradningar uppträder alltså i liknande utsträckning i elevernas berättande och diskuterande texter. I tillägg har satsradningarna ofta liknande struktur i de båda texttyperna, där det första ledet bär relationens huvudsakliga innehåll, medan det andra, kommenterande ledet i regel är mycket kort. Det framgår av följande två exempel från en diskuterande (7:37) respektive en berättande text (7:38).

(7:37) [i]Jag ska till Stockholm med min kompisar, [ii]det kommer bli så fett! (F03K)

(7:38) [i]Om hon stannade så var det slut, [ii]det visste hon. (F04N)

I båda satsradningarna upprepar de kommenterande leden [ii] de inledande satsernas sakförhållanden med det anaforiska *det*. Därtill presenterar de senare leden antingen en värdering av [i], som i (7:37), eller en förstärkning, som i (7:38).

Ett återkommande drag i satsradningar som signalerar *Kommentar* är att det kommenterande ledet är frågeformat. Sådana exempel uppträder i både berättande och diskuterande text, men frågeledets funktion skiljer sig mellan texttyperna. Satsradningen i (7:39) är från en diskuterande text. Här utgörs det andra ledet [ii] av en retorisk fråga som riktar sig mot läsaren och förstärker påståendet i [i].

(7:39) [i]Det blir ett språk som ingen vill ha helt utan karaktär och möjlighet till personlig prägel, [ii]vad är nyttan med det? (F08K)

När det kommenterande ledet är frågeformat i berättande text är frågan snarare introspektiv än retorisk. I sådana fall markerar satsradningen en perspektivväxling mellan

beskrivningen av händelseförloppet och berättarjagets tankar. Så är fallet i satsradningen [i, ii] i (7:40).

(7:40) ^[i]Sedan kommer slagen från alla håll samtidigt, ^[ii]kommer jag svimma? ^[iii]Eller är min kropps mest djupa önskan just nu bara att sjunka ihop i fosterställning och stänga av? (F05N)

De flesta *Kommentar*-satsradningar i berättande text markerar perspektivbyten av det här slaget genom att knyta det kommenterande ledet till en deltagare i texten. I diskuterande text utgörs satsradningarna istället typiskt av ett påstående följt av en värdering eller förstärkning. Trots att satsradningarna är strukturellt lika har de alltså olika funktioner som är knutna till de texttyper de uppträder i: i berättande text att skifta mellan olika perspektiv i ett händelseförlopp och i diskuterande text att styrka en åsikt. De radade satsernas skilda funktionerna gör i sin tur att resonemangen om samordning med *och* i analyserna av *Utveckling* och *Förklaring* bör kunna appliceras även här. Enligt min mening är det endast i satsradningen i exempel (7:38) som leden potentiellt skulle kunna skiljas med *och* utan att betydelsen påverkas. I övriga fall, inte minst när det är frågeformade satser inblandade, uppfattar jag det som uteslutet att samordna satserna med *och* om *Kommentar*-relationen ska vara möjlig.

Till sist visar Tabell 7.9 även en skillnad i förekomsten av sambandsmarkörer mellan berättande och diskuterande text. Alla satsradningar i diskuterande text innehåller antingen diskursmarkör eller anaforisk länkning, och relationerna kan därmed sägas vara tydligt realiserade. Åt andra hållet uppträder samtliga satsradningar utan sambandsmarkörer i berättande text. Att de lexikala markörerna har betydelse för att tolka relationen framgår av exemplen (7:39) och (7:40) ovan. Det anaforiska *det* i (7:39) gör det avsevärt lättare att tolka den andra satsen som en kommentar till den första än vad som är fallet i (7:40), som inte innehåller sambandsmarkör. Det har påpekats flera gånger i det här kapitlet att starkare lexikala samband bör vara mer typiska för diskuterande text, och på så sätt verkar även *Kommentar*-satsradningarna återspegla grundläggande skillnader mellan texttyperna.

7.2.4 *Bakgrund*

Bakgrund förekommer i fyra satsradningar i materialet, tre i berättande text och en i diskuterande text. Relationen beskriver ett förhållande där en inträffande händelse presenteras som befinnande sig inom ramen för ett pågående tillstånd. Eftersom beskrivningar av händelser kännetecknar framför allt berättande text är det väntat att de satsradningar som uttrycker *Bakgrund* huvudsakligen uppträder här. Den enda satsradning som inte är från berättande text uppträder i samband med berättande inslag i en diskuterande text.

Bakgrund är den enda underordnande relation som kan struktureras med det hierarkiskt underordnade ledet först. Det är också på detta sätt som eleverna använder relationen i sin satsradningar, dvs. att bakgrundsledet uppträder före det led som utgör förgrund. Följande exempel innehåller en *Bakgrund*-satsradning från berättande text och den enda från diskuterande text, och båda är strukturerade med bakgrunden först. I (7:41) gäller diskussionen satsradningen i [i, ii], och i (7:42) föreligger satsradningen i satserna [ii, iii].

(7:41) ^[i]Det stank av ruttande inälvor, ^[ii]Hassan harklade sig ^[iii]och hostade upp små bitar av blod och kött, ^[iv]paniken och yrseln kom genast tillbaka. (P06N)

(7:42) ^[i]Om vi tar ett exempel på hur kvinnor och män pratar: ^[ii]en man och en kvinna är ute och går på en bergsstig, ^[iii]plötsligt delar sig vägen i två. (F04K)

I båda satsradningarna kan det första ledet sägas skapa en scen för en händelse som beskrivs i det andra ledet. I (7:41) beskriver satsen [ii] ett tillstånd av stinkande inälvor i vilket händelsen i [iii] introduceras, dvs. att Hassan harklar sig. Trots att inga lexikala led knyter satsernas innehåll till varandra ens genom referensbindning menar jag att [ii] naturligt framstår som en händelse som utspelar sig mot bakgrund av [i]. Orsaken till det är växlingen av aktionsart mellan den första satsens oavgränsade *stinka* och den andra satsens avgränsade *harkla sig*. I (7:42) signaleras explicit att den andra satsen beskriver en händelse, nämligen med adverbet *plötsligt*. Även här föreligger emellertid aktionsartsbyte mellan *vara ute och gå* i [ii] och *dela sig* i [iii]. Att *Bakgrund*-relationen uttrycks med diskursmarkör just i diskuterande text kan emellertid svårligen förklaras av texttypens normer för explicitet i detta fall. I avsnitt 6.4.2 beskrevs *plötsligt* som en markör för en ny händelse i texten, och den funktionen fyller det också när det uppträder i berättande text. Snarare verkar relationen i allmänhet vara i mindre behov av att signaleras explicit, eftersom tolkningen följer av satsernas finita verbkonstruktioner.

7.2.5 *Tillskrivning*

Den sista av tolv diskursrelationer i elevernas satsradningar är *Tillskrivning*. Den förekommer i en enda satsradning, i en diskuterande text. *Tillskrivning* relaterar innehållet i ett anförd led till den anförande agenten i det andra ledet. Det framgick i avsnitt 6.3.5 att ledens inbördes ordning kan variera och att ordningen är knuten till det anförda ledets sanningsvärde samt dess relativa betydelse för textens innehåll. I elevernas texter är den enda satsradning som signalerar *Tillskrivning* strukturerad med information om den anförande agenten i [i] och det anförda innehållet i [ii] – se exempel (7:43).

(7:43) ^[i]I ”Rätt låt i lurarna – vår tids huskur” i Svenska Dagbladet från 2.7.2012 skriver Anna Lagerblad följande, ^[ii]”Våra liv är fyllda av musik [---] från morgon till kväll, från vaggan till graven The soundtrack of our lives.” (F06P)

Som jag tolkar det är relationens huvudsakliga bidrag till texten *vad* någon har sagt, snarare än *att* någon har sagt något. Vidare kan innehållet i det anförda ledet [ii] antas vara sant, eftersom den första satsens anföringsverb *skriver* är hävdad. Satserna är explicit länkade via den första satsens kataforiska *följande*, som får sägas var en främst skriftspråklig sambandsmarkör.

7.2.6 Sammanfattning

Analyserna av de satsradningar som uttrycker underordnande relationer i elevernas texter har identifierat ett antal tämligen tydliga mönster. Först och främst dominerar underordnande relationer i elevernas satsradningar generellt, och tendensen är ännu tydligare i icke-berättande text, dvs. de diskuterande och redovisande texttyperna. *Utveckling* och *Förklaring* har visat sig vanligast, följt av *Kommentar*. De två förstnämnda relationerna, åtminstone, har det gemensamt att deras tolkning försvåras när satserna skils med *och*, samtidigt som den tenderar att framträda naturligt när relationen är implicit. Därför har jag föreslagit att elevernas bruk av satsradning i dessa fall kan ha pragmatiska orsaker, som att samordning med *och* skulle påverka betydelsen i satslänken. Rent generellt är de satsradningar som uttrycker någon av dessa relationer ofta lätta att tolka, och satserna är många gånger innehållsligt länkade via anaforiska pronomen eller referensbindning.

7.3 Satsradningar med otydlig relation

I tolv av materialets satsradningar har jag uppfattat koherensen som för svag för att kunna precisera en särskild diskursrelation. Tabell 7.10 visar att tio av dessa satsradningar uppträder i berättande text och två i diskuterande text.

Tabell 7.10 Satsradningar med otydlig relation i elevernas texter

	Berättande text	Redovisande text	Diskuterande text	Totalt
Konjunktionella adverbial	-	-	-	-
Övriga diskursmarkörer	-	-	-	-
Anaforisk länkning	-	-	-	-
Identitetsbindning	4	-	-	4
Semantiskt släktskap	-	-	-	-
Associativ bindning	-	-	-	-
Inget lexikalt samband	6	-	2	8
Totalt	10 (90)	- (7)	2 (110)	12 (207)

Eftersom satsradningar med otydlig relation framför allt uppträder i berättande text menar jag att dessa delvis kan knytas till texttypernas skiftande normer för explicititet. Av de fem skrivuppgifter som utgör den här avhandlingens textmaterial är det bara i den berättande novellen som otydliga och associativa samband kan tillskrivas en stilistisk funktion som bjuder in till läsarens egen tolkning. I diskuterande och redovisande text bör sådana vaga samband snarare betraktas som normbrott. Alla satsradningar med otydlig relation i elevernas noveller kan knappast sägas fylla en stilistisk funktion, men många av dem vore närmast otänkbara i diskuterande och redovisande texttyper. Två satsradningar som kan vara avsedda att uttrycka associativa tankebanor är dels [iii, iv] i (7:44), dels [iv, v] i (7:45). Båda uppträder i berättande texter med otydlig handling och associativ struktur.

(7:44) [i]Sympati är inte lösningen. [ii]Det är den "snälla" personens sätt att se ner på den svaga "trasiga" människan. [iii]Ingen fattar, [iv]dem ser det som en bra sak. (P01N)

(7:45) [i]Röken fyller mina lungor och värmer hela kroppen förutom mina frusna fötter. [ii]Sen blir jag slagen i ansiktet, en gång. [iii]Två gånger. [iv]Det är mitt fel, [v]jag blåser ut. (F05N)

För satsradningen [iii, iv] i (7:44) framgår det inte i texten om *ingen* i [iii] och *dem* i [iv] har samma referent och inte heller vad det anaforiska *det* i [iv] syftar på. Det är möjligt att tolka ett vagt additivt eller kontrastivt samband, dvs. relationerna *Fortsättning* eller *Motsättning*, men det är svårt att knyta propositionerna till ett gemensamt tema i texten (i SDRT ingår möjligheten att urskilja ett gemensamt tema i definitionen för flera relationer; se avsnitt 5.2.1). I (7:45) är det möjligt att tolka in ett orsaks-samband i satsradningen [iv, v], dvs. motsvarande relationen *Resultat*. Det finns emellertid inget stöd i texten för en sådan tolkning: för det första är det inte heller här möjligt att identifiera ett gemensamt tema för satserna, och för det andra framgår det inte i sammanhanget vad för fel berättarjaget syftar på i [iv] eller vem det är som slår i [ii].

Andra gånger är det svårare att förklara det otydliga sambandet med att den berättande texttypen tillåter associativa tankebanor. Exempelvis är satsradningen [v, vi] i exempel (7:46) svårbegriplig och framstår snarast som en anakolut. Möjligen har eleven avsett att konstruera en temporal bisats med *när* istället för satsradningens andra led [vi].

(7:46) [i]Ska jag kommentera de fula stolarna i klassrummet [ii]eller vad ska jag säga. [iii]Fast nu är lektionen snart slut [iv]och jag har knappt börjat att räkna. [v]Tiden går som vinden [vi]är du nära mig. (P04N)

Det ska påpekas att de flesta satsradningar med otydlig relation, närmare bestämt nio av tolv, återfinns i de tre exemplifierade texterna ovan: P01N, F05N och P04N. Min uppfattning är att de här texterna står ut som särskilt svaga jämfört med övriga noveller,

antingen för att handlingen är otydlig med många associativa länknings mellan textdelar, som i fallet med (7:44) och (7:45), eller för att texterna präglas av en enkelt adderande stil, som är fallet i (7:46).³⁹ Därför vågar jag fastslå att majoriteten satsradningar med otydlig relation är enstaka undantag från den i övrigt starka tendensen att elevernas satsradningar vilar på tydliga relationer.

När otydliga satsradningar uppträder i diskuterande text är problemet inte att texten i sig är svårtolkad. Satsradningen [iii, iv] i exempel (7:47), som uppträder i en i övrigt tydligt framskriven text, är otydlig eftersom de radade satserna inte förefaller relatera till varandra.

- (7:47) [i] Hon säger att det inte finns en specifik låt som passar alla men att musik i många fall har en lugnande effekt. [ii] Musik kan bland annat sänka kortisolhalten och den självupplevda stressnivån. [iii] Låtar kan alltså vara bra i vår vardag, [iv] den kan hjälpa oss koncentrera oss eller slappna av beroende på låtvalet. (F08P)

Ett centralt antagande i denna avhandling är betrakta meningsindelning fungerar diskursstrukturerande, dvs. att det faktum att två satser står i samma mening innebär att de är avsedda att tolkas i direkt anslutning till varandra (se avsnitt 5.3.1). Satsradningen ovan bryter mot det antagandet, eftersom antecedenten till pronomenet *den* i den sista satsen [iv] inte återfinns i det föregående ledet [iii]. Det enda led i [iii] som *den* kan syfta på är *vår vardag*, vilket skulle ge en märklig tolkning av satsen [iv]. Istället tycks *den* syfta på *musik* i [ii], och på så sätt fungerar satsen [iv] som *Utveckling* till [ii]. I SDRT-termer rör sig alltså satsradningen [iii, iv] i exempel (7:47) om ett brott mot *the Right Frontier Constraint* (se Figur 5.3 i avsnitt 5.2.2): i och med att [iv] är relaterad till [iii] via samordnande *Resultat* (det framgår av *alltså* i [iv]), är satsen [iii] den enda möjliga fästpunkten i diskursstrukturen för ledet [iv]. Kort sagt skulle den otydliga relationen i satsradningen helt enkelt kunna förklaras som ett syftningsfel.

Med undantag för tre berättande texter är alltså satsradningar där leden förefaller orelaterade eller uttrycker ett löst samband mycket ovanliga i materialet. Alla elever som har producerat satsradningar med otydlig relation har emellertid även producerat flera satsradningar med tydliga relationer. Därför menar jag att de satsradningar som avhandlats i det här avsnittet kan kategoriseras som undantag från den generella tendensen att elevernas satsradningar vilar på tydliga relationer.

³⁹ I sammanhanget är det värt att notera att tio av de totalt sexton satsradningar som inte innehåller kommatecken återfinns i texter skrivna av P04, de flesta i novellen (jfr avsnitt 4.3.2).

7.4 Sammanfattning och diskussion

Syftet med den analys av som presenterats här har varit att besvara forskningsfråga IIa om vilka mönster för samband som föreligger i elevernas satsradningar. Analysen har identifierat ett flertal sådana mönster, som i vissa fall gäller generellt för elevernas bruk av satsradning och i andra fall som gäller för ett mer specifikt bruk i olika texttyper. I det följande sammanfattar och jag analysen och diskuterar resultatet mot bakgrund av tidigare forskning. I 7.4.1 fokuseras mönstren för diskursrelationer i satsradningarna, dels utifrån hela materialet, dels utifrån de tre texttyperna. Därefter fokuseras mönstren för lexikala samband i satsradningarna i 7.4.2, såväl i materialet som helhet som i olika texttyper. Avsnittet avslutas med en slutsats i 7.4.3 med de viktigaste iakttagelserna om mönster för samband i satsradning.

7.4.1 Diskursrelationer i satsradningar

Med få undantag är de innehållsliga sambanden i elevernas satsradningar tydliga. Vissa satsradningar har krävt mer tolkning än andra, men i regel finns det tillräcklig lexikal information i satsradningen eller i dess kontext för att det innehållsliga förhållandet mellan satserna ska framgå. Vidare är vissa relationer vanligare än andra. Med en tredjedel av förekomsterna är *Utveckling* den vanligaste diskursrelationen i elevernas satsradningar, och därtill förekommer ytterligare sex diskursrelationer i minst tolv satsradningar. Det gäller i fallande ordning *Fortsättning*, *Förklaring*, *Sekvens*, *Motsättning*, *Kommentar* och *Resultat*. Andra diskursrelationer är mer ovanliga och förekommer endast vid enstaka tillfällen. *Bakgrund*, *Likhet*, *Konsekvens*, *Alternativ* och *Tillskrivning* är alla ovanliga i materialets satsradningar. Detsamma får sägas gälla de satsradningar där jag inte förmått identifiera en diskursrelation. Till största del uppträder dessa i samma tre berättande texter, vilka skiljer sig från resten av materialet i att vara särskilt associativa och talspråkliga. Därför menar jag att satsradningar med otydliga relationer utgör enstaka undantag från den generella tendensen att elevernas satsradningar vilar på tydligt framskrivna relationer. Tabell 7.11 sammanfattar den totala fördelningen av diskursrelationer i elevernas satsradningar, sorterade efter antal förekomster. (Bokstäverna S och U i parentes anger vilka relationer som uttrycker ett sam- respektive underordnande förhållande i diskursen.)

Tabell 7.11 Diskursrelationer i satsradningar fördelade över texttyp

	Berättande text	Redovisande text	Diskuterande text	Totalt
<i>Utveckling</i> (U)	12	6	47	68
<i>Fortsättning</i> (S)	18	-	12	30
<i>Förklaring</i> (U)	6	-	14	20
<i>Sekvens</i> (S)	18	-	1	19
<i>Motsättning</i> (S)	5	-	13	18
<i>Kommentar</i> (U)	9	-	7	16
<i>Resultat</i> (S)	4	-	8	12
Otydlig relation	10	-	2	12
<i>Bakgrund</i> (U)	7	-	1	4
<i>Likhet</i> (S)	-	1	2	3
<i>Konsekvens</i> (S)	-	-	2	2
<i>Alternativ</i> (S)	2	-	-	2
<i>Tillskrivning</i> (U)	-	-	1	1
Totalt	90	7	110	207

Diskursrelationerna i tabellen kan grupperas på olika vis för att synliggöra olika funktioner som satsradningar kan tillskrivas i elevernas texter. Den övergripande funktionen, som kan knytas till en klar majoritet av satsradningarna, är att vikta innehållet i framställningen. Det yttrar sig på två sätt: antingen genom att satsradningen uttrycker en underordnande diskursrelation där den andra satsen utvecklar, förklarar eller kommenterar den första, eller genom den samordnande relationen *Fortsättning*, där satserna tillsammans och parallellt utvecklar eller förklarar innehållet i en föregående sats eller mening. Andra återkommande funktioner är att satsradningen istället ger uttryck för ett progressivt förhållande mellan händelser eller sakförhållanden med *Sekvens* och *Resultat*, eller att satsradningen genom *Motsättning* signalerar att två sakförhållanden inte överensstämmer. Med en annorlunda gruppering där de två kausala relationerna *Resultat* och *Förklaring* räknas ihop visar sig också en de viktigare funktionerna med satsradning vara att uttrycka orsakssamband.

De mönster för diskursrelationer i satsradningar som framträder i Tabell 7.11 är intressanta att jämföra med tidigare iakttagelser av konstruktionen. Det framgick i forskningsöversikten att tre tidigare undersökningar har analyserat innehållsliga samband i elevers satsradningar, nämligen Näslund 1981, Ledin 1998 och Lamb 1977 (se avsnitt 2.2 och 2.3.2). Därtill har innehållsliga samband i satsradning diskuterats inom ramen för normerande beskrivningar i språkvårdslitteraturen (se avsnitt 2.1). Även om kategoriseringarna och terminologin skiljer sig menar jag att det i stort sett är samma satsradningsrelationer som dominerar i mitt material som framträder i dessa tidigare undersökningar. I Näslunds (1981:17f) material av högstadie- och gymnasieelevers texter föreligger relationer motsvarande min definition av *Utveckling* i en tredjedel av satsradningarna (konnektionerna *komplettering* och *exempel*). Det rör sig alltså om

förhållanden där den andra satsen fördjupar innehållet i den första.⁴⁰ Ytterligare en tredjedel uttrycker orsaksrelationer motsvarande *Resultat* och *Förklaring* (konnotationerna *orsak*, *slutsats* och *förklaring*). Den återstående tredjedelen satsradningar i Näslunds undersökning motsvarar huvudsakligen de relationer jag benämner *Sekvens* (*tid*) och *Motsättning* (*kontrast*). Jämförelsen med Ledins (1998:24f) analyser av yngre skolelevers satsradningar är svårare på grund av en radikalt annorlunda kategorisering än min. Men utifrån Ledins egna jämförelser med Näslunds (1981) analyser förefaller åtminstone diskursrelationerna *Utveckling* och *Förklaring* vara vanliga även hos de yngre barnen, men även relationerna *Fortsättning* och *Resultat*. Till sist har även de fyra återkommande satsradningsrelationer som Lamb (1977) identifierar tydliga motsvarigheter i mitt material. Det gäller relationerna *Resultat*, *Motsättning*, *Sekvens* samt någon av de underordnande relationerna *Utveckling* och *Förklaring*. Således förefaller de dominerande mönster för relationer i satsradningar som jag iakttagit, dvs. som utvecklar innehållet eller uttrycker orsakssamband, inte på något sätt unika för mitt material. Tvärtom är det påfallande att mönstren är i stort sett desamma i Näslunds (1981) 40 år gamla material av elevtexter, i de yngsta skolelevernas texter liksom i amerikanska högskolestudenters texter.⁴¹

I tillägg kan det påpekas att de underordnande relationer som dominerar i satsradningar i diskuterande och redovisande text bör motsvara de relationer som språkvården framhåller som mer förenliga med konstruktionen (se avsnitt 2.1). Faktum är Åkermalm (1966:157) och flera efterföljande verk (t.ex. *Språkriktighetsboken* 2005:333, *Svenska skrivregler* 2017:201 och Strömquist 2019:60) specifikt nämner förklaring, motivering, precisering och vidareutveckling som samband där satsradning kan vara motiverat. Enligt min mening måste dessa samband motsvara betydelserna hos diskursrelationerna *Utveckling* och *Förklaring*, så som de beskrivits i avhandlingen.

Vidare har analyserna visat att relationer i satsradningar många gånger samspelar med texttypen. *Utveckling* är den klart dominerande satsradningsrelationen i redovisande och diskuterande text men däremot inte i berättande text (se Tabell 7.11). Detta faktum har jag knutit till att eleverna ofta använder *Utveckling* i satsradningar för att exemplifiera och motivera resonemang, och sådant förekommer i regel i mindre utsträckning i berättande text. Likaså uppträder satsradningar som signalerar *Förklaring* och

⁴⁰ Förmodligen kan det som Näslund (1981) benämner *komplettering* även motsvara den samordnande *Fortsättning* i min beskrivning. I en modell som inte gör skillnad på sam- och underordning i diskurs kan en *Fortsättning*-relation också tolkas som *Utveckling*, eftersom det andra ledet normalt bidrar med information till ett sakförhållande i det första ledet. Enligt min bedömning av Näslunds exempel skulle merparten av de satsradningar som jag analyserat som *Fortsättning* betraktas som kompletteringar i hans modell.

⁴¹ I mitt material har jag funnit en större andel satsradningar som uttrycker *Kommentar* och som har otydliga relationer än vad någon av de tidigare undersökningarna gjort. I det första fallet antar jag att det rör sig om en kategoriseringsfråga och att den typen av satsradningar istället har betraktats som utvecklande eller additiva i tidigare studier. I det andra fallet kan det röra sig om olika förhållningssätt till materialet, där jag kan ha haft en mindre välvillig inställning i analyserna. Oavsett vilket delar vi slutsatsen att satsradningarna generellt uttrycker tydliga relationer (jfr avsnitt 2.3.2).

Motsättning företrädesvis i diskuterande text, där det hör texttypen till att styrka sina argument och väga utsagor mot varandra.

De satsradningar som beskriver temporala förhållanden mellan händelser uppträder främst i berättande text, och det är också i berättande text som de flesta satsradningar med otydlig relation återfinns. Till skillnad från de andra texttyperna är berättande text ofta temporalt strukturerad, och dess normer tillåter i betydligt högre utsträckning associativa och vaga kopplingar än vad diskuterande och redovisande text gör. Två relationer uppträder i liknande utsträckning i berättande och diskuterande text, nämligen *Fortsättning* och *Kommentar*, men de har visat sig kunna fylla ett flertal funktioner i satsradningarna och är därmed svårare knyta till texttypernas olika normer.

Skillnaden mellan texttyperna förstärks när satsradningarna sorterar efter hur relationerna strukturerar diskursen. Berättande text har en tydlig övervikt samordnande relationer medan förhållandet är det motsatta i redovisande och diskuterande text. Här dominerar underordnande relationer i satsradningar. Se Tabell 7.12.

Tabell 7.12 Typ av diskursrelation i satsradningar fördelade över texttyp

	Berättande text	Redovisande text	Diskuterande text	Totalt
Samordnande	47 (52 %)	1 (14 %)	38 (35 %)	86 (42 %)
Underordnande	33 (37 %)	6 (86 %)	70 (64 %)	109 (53 %)
Otydliga	10 (11 %)	-	2 (1%)	12 (5 %)
Totalt	90 (100 %)	7 (100 %)	110 (100 %)	207 (100 %)

Det faktum att båda typer av relationer totalt sett förekommer i ganska jämn utsträckning (42 % samordnande relationer kontra 53 % underordnande), visar att eleverna använder huvudsatser både för att likställa och vikta innehållet i satser i samma mening. I elevernas berättande texter uttrycker satsradningarna innehållslig jämvikt i hälften av fallen (52 %) och viktad information i en dryg tredjedel (37 %). I redovisande och diskuterande text framstår däremot innehållslig fördjupning som satsradningens enskilt viktigaste funktion (86 % respektive 64 %). Att fördjupa och vikta framställningen bör vara vanligare och viktigare i icke-berättande texttyper än vad det är i berättande text.⁴² Därför menar jag att elevernas bruk av satsradning speglar den texttyp de uppträder i, på så sätt att satsradningarna ofta uttrycker den typ av relationer mellan satser som generellt torde präglade den aktuella texttypen.

⁴² Även Ledin (1998:25) iakttar skillnader mellan texttyper vad gäller satsradningsrelationer (se avsnitt 2.3.2). I hans material är kausala och temporala satsradningar vanligast i berättande texter, medan utredande texter domineras av komparativ konnektion. Ledins indelning i fyra konnektionstyper gör det emellertid svårt att jämföra iakttagelserna med mina.

7.4.2 Lexikala samband i satsradningar

Analysen av satsradningar har också berört förekomsten av lexikala sambandsmarkörer. De sex typer av markörer som identifierats i elevernas satsradningar är av något olika typ; samtliga bidrar till koherensen genom att knyta de ingående satserna till varandra, men därtill bidrar bara vissa av markörerna till att explicitera den föreliggande diskursrelationen. Ett ansevärt antal satsradningar konstrueras utan lexikala sambandsmarkörer.

I Tabell 7.13 sammanfattas förekomsten av sambandsmarkörer i elevernas 207 satsradningar i relation till de tre texttyperna. För att göra det mer överblickbart har jag sammanfattat sambandsmarkörerna efter olika typer av länkning: diskursmarkörer, vilka expliciterar diskursrelationen, utgörs av konjunktionella adverbial och övriga diskursmarkörer; anaforisk länkning relaterar satsernas propositioner utan att synliggöra relationen; identitetsbindning, semantiskt släktskap och associativ bindning är referensbindningar vilka länkar konstituenterna i satserna.

Tabell 7.13 Typ av sambandsmarkör i satsradningar fördelade över texttyp

	Berättande text	Redovisande text	Diskuterande text	Totalt
Diskursmarkörer	7 (8 %)	2 (28,5 %)	24 (22 %)	33 (16 %)
Anaforisk länkning	7 (8 %)	2 (28,5 %)	21 (19 %)	30 (14 %)
Referensbindning	50 (55 %)	3 (43 %)	52 (47 %)	105 (51 %)
Inget lexikalt samband	26 (29 %)	-	13 (12 %)	39 (19 %)
Totalt	90 (100 %)	7 (100 %)	110 (100 %)	207 (100 %)

Tabellen visar att satsradningarna i en klar majoritet av fallen (81 %) innehåller någon form av lexikal länkning mellan satserna, dvs. antingen diskursmarkör, anaforisk länkning eller referensbindning. Oftast uttrycker eleverna emellertid diskursrelationer implicit i satsradningarna, vilket framgår av att endast 16 % av fallen innehåller någon diskursmarkör. Istället använder de andra typer sambandsmarkörer som knyter satserna till varandra innehållsligt, framför allt olika typer av referensbindningar. Analysen har visat att dessa också kan bidra till tolkningen av satsradningarna, t.ex. när semantiska släktskap ger starka indikationer om *Utveckling* eller flera identitetsbindningar bidrar till tolkningen av *Fortsättning*. Därtill har det framgått att tolkningen av *Utveckling* och *Förklaring* ligger särskilt nära till hands när inga lexikala signaler eller omvärldskunskap antyder annat. Att relationerna i elevernas satsradningar oftast är att betrakta som implicita behöver således inte betyda att eleverna inte förmått uttrycka ett avsett förhållande mellan satserna. Många gånger skulle diskursmarkörer vara snarast redundanta, eftersom relationerna i de flesta fall redan framgår tydligt. Följaktligen tyder mina resultat på att eleverna oftast är väl förmögna att tydliggöra sambandet mellan satserna

när de satsradar, och den speciella meningsindelningen verkar inte röra sig om en oförmåga att knyta satser till varandra.⁴³

Till sist anpassar eleverna även sitt bruk av lexikal länkning i satsradningar efter vilken texttyp de skriver i. Å ena sidan återfinns de flesta satsradningar med explicita diskursrelationer i diskuterande text, å andra sidan förekommer majoriteten satsradningar utan sambandsmarkör i berättande text (se Tabell 7.13). Vidare är det främst i diskuterande text som satsradningar med semantiskt släktskap uppträder, vilket är den enda referensbindningarna som kan bidra till att signalera innehållsliga förhållanden mellan satser. Dessa skillnader mellan texttyperna har jag tolkat som ett uttryck för att eleverna har kännedom om normer för explicititet i olika texter. Implicita samband kan fylla en stilistisk funktion framför allt i berättande texter, medan tydligt signalerade samband är ett mer typiskt drag för icke-berättande, dvs. diskuterande och redovisande text. De implicita relationerna är som sagt i majoritet även i diskuterande texter, men skillnaden är likväl tydlig jämfört med berättande text, där de explicita relationerna är få. Vad gäller den redovisande texttypen är det svårt att se något mönster, eftersom antalet satsradningar är litet och variationen stor i förekomsten av sambandsmarkörer.

7.4.3 Slutsats

Den centrala slutsatsen av analysen är att elevernas satsradningar tenderar att uttrycka ett begränsat antal väl framskrivna diskursrelationer. Även om enstaka satsradningar och enstaka elevtexter särskiljer sig tyder det faktum att få satsradningar är svårtolkade och att många innehåller sambandsmarkörer på en generell förmåga hos eleverna att uttrycka innehållsliga samband mellan huvudsatser. Jag menar därför att man kan tala om en outtalad norm som ligger bakom hur eleverna använder satsradningar i mitt material. Å ena sidan har konstruktionen delvis olika funktion och tar sig olika uttryck i olika texttyper, å andra sidan används konstruktionen i första hand för att vikta olika utsagor mot varandra. I den mån satsradningar är eller upplevs som ett problem verkar det därför inte vara ett i första hand innehållsligt sådant som beror på en oförmåga att länka satser. Som också tidigare undersökningar påpekat verkar det många gånger föreliggande förhållandevis starka innehållsliga skäl till att eleverna använder satsradning för att länka två huvudsatser i samma mening. I nästa kapitel tar jag ett annat perspektiv på elevernas användning av satsradning genom att undersöka hur de organiserar innehållet i sina texter och hur de länkar satser när de inte satsradar.

⁴³ Iakttagelserna om lexikal länkning och möjligheten att tolka satsradningar har stöd i tidigare undersökningar av konstruktionen (se avsnitt 2.3.2). Både Näslund (1981:8) och Lamb (1977:6) konstaterar att sambandsmarkörer av olika typ är vanliga i satsradningarna i deras respektive material samt att markörerna ofta gör det tydligt vilket logiskt samband som eleven haft för avsikt att uttrycka.

8. Alternativ till satsradning

I detta kapitel, som utgör det andra av avhandlingens två analyskapitel, skiftas fokus från satsradningar till andra aspekter av elevernas texter. Syftet med kapitlet är att besvara avhandlingens återstående två forskningsfrågor, IIc och II d. Dessa handlar för det första om och i så fall hur satsradning samvarierar med andra grafiska och syntaktiska principer för att strukturera innehållet i elevernas texter, för det andra om hur eleverna uttrycker innehållsliga samband mellan satser i meningar när de inte använder satsradning. Forskningsfrågorna motiveras av iakttagelser i tidigare forskning, där bruket av satsradning knutits ömsom till syntaktiska och grafiska faktorer, som skribentens bristande kunskap om skiljetecken eller en outvecklad satsstruktur, ömsom till innehållsliga faktorer i skrivandet, som förmågan att skapa samband i text på ett normriktigt sätt (se avsnitt 2.5). De analyser som presenteras i detta kapitel handlar således om att sätta elevernas bruk av satsradning i ett större sammanhang genom att undersöka hur eleverna hanterar dessa grafiska, syntaktiska och innehållsliga aspekter i sina texter. Med den teoretiskt förankrade terminologi som avhandlingen använder kan analyserna beskrivas som undersökningar om hur eleverna strukturerar diskursen i relevanta enheter och hur de länkar dessa enheter till varandra.

Kapitlet presenterar två delanalyser. I avsnitt 8.1 undersöker jag huruvida elevernas bruk av satsradning samvarierar med grafiska och syntaktiska egenskaper i resten av texterna, nämligen meningslängden, meningarnas syntaktiska innehåll och huvudsatslängden. Här inkluderar jag samtliga 96 elevtexter i en kvantitativ analys som utgår från kategorierna berättande, redovisande och diskuterande texter. För att tolka resultaten jämför jag dem med vad som tidigare iakttagits om elevers skrivande liksom om muntlighet i text (se avsnitt 2.4). I avsnitt 8.2 genomför jag en i större utsträckning kvalitativ undersökning av hur eleverna uttrycker diskursrelationer i meningar när de inte satsradar. Det gäller t.ex. förhållandet mellan bisats och matrissats samt mellan huvudsatser som samordnats med konjunktion. Här begränsas analysen för det första till de fem elever som använt mest satsradning och för det andra till den diskuterande texttypen. För varje delanalys redogör jag för de principer för urval, kategoriseringar och analysmetoder som har styrts respektive analys. Kapitlet avslutas med en sammanfattning och diskussion av det samlade resultat i avsnitt 8.3.

8.1 Grafiska och syntaktiska egenskaper i elevtexterna

I forskningsgenomgången i kapitel 2 framgick att tidigare studier kopplat bruket av satsradning till grafiska faktorer knutna till meningsindelningen och till syntaktiska faktorer knutna till satsstrukturen. Å ena sidan har satsradning antagits bero på skribentens bristande förståelse för meningens och skiljetecknens funktion, å andra sidan har konstruktionen tagits som tecken på en outvecklad eller talspråksinfluerad satsstruktur (se avsnitt 2.5). För att avgöra giltigheten i dessa föreslagna kopplingar har jag betonat att samma tendens som framträder i satsradningarna i så fall bör kunna iakttas i andra delar av elevernas texter. Om satsradning beror på bristande kunskaper om meningsindelning bör texterna generellt präglas av en okonventionell meningsindelning; om satsradning beror på en outvecklad satsstruktur bör texterna generellt präglas av enkla syntaktiska strukturer. Syftet med de analyser som presenteras här är att utreda huruvida satsradning samvarierar med andra grafiska och syntaktiska principer för att strukturera innehållet i texterna.

Precis som i analysen av satsradning i kapitel 7 utgår analyserna i detta avsnitt från texttypen som primär variabel. Det motiveras av att texttypen visat sig ha särskilt stor betydelse för bruket av satsradning, i tidigare forskning såväl som i denna avhandling. De tre texttyper som elevernas texter utgörs av är, som tidigare nämnt, berättande, redovisande och diskuterande text. I samband med att resultaten presenteras diskuterar jag huruvida det även föreligger skillnader inom elevgruppen, t.ex. vad avser sats- och meningsindelning hos elever som använt mer eller mindre satsradning.

De grafiska och syntaktiska drag som jag analyserar i texterna är *genomsnittlig meningslängd*, *meningarnas syntaktiska innehåll* samt *genomsnittlig huvudsatslängd*. För det första speglar måttet meningslängd hur eleverna strukturerar sina texter grafiskt i meningar räknat i antalet ord. För det andra rör analysen av meningarnas syntaktiska innehåll förhållandet mellan meningsindelningen och satsstrukturen i elevernas texter. Det undersöker jag utifrån måtten genomsnittligt antal satser, huvudsatser respektive icke-satsformade strukturer per mening. För det tredje speglar huvudsatslängden, på ett sätt motsvarande meningslängden, hur eleverna strukturerar texterna i syntaktiskt sammanhållna enheter mätt i antalet ord. Samtliga textdrag kan på något vis knytas till en skala för graden av muntlighet i text (se Lagerholm 1999): såväl kortare meningar och huvudsatser som ett lägre antal satser per mening är typiskt mer kännetecknande för muntlig text. Eftersom tidigare forskning har beskrivit satsradning som ett framför allt informellt och muntligt textdrag (se avsnitt 2.4) bör den samlade analysen kunna ge insikt om förhållandet mellan satsradning och grader av muntlighet i mitt material. Mer specifikt förväntar jag mig att en hög grad av muntlighet (enligt ovan angivna mått) samspelar med texttypen, så att texter med mer satsradning har t.ex. kortare meningar och huvudsatser och, vice versa, att texter med lite satsradning har längre meningar och huvudsatser.

Avsnittet är disponerat i fyra delar, där de analyserade textdragen presenteras var för sig och därefter diskuteras i relation till varandra. För varje textdrag redogör jag för de principer som styr respektive analys. I avsnitt 8.1.1 redogör jag för analysen av genomsnittlig meningslängd, i 8.1.2 för analysen av meningarnas syntaktiska innehåll och i 8.1.3 för analysen av genomsnittlig huvudsatslängd. Till sist sammanfattas och diskuteras det samlade resultatet i avsnitt 8.1.4.

8.1.1 Genomsnittlig meningslängd

Den första undersökta variabeln i elevernas texter är den genomsnittliga meningslängden. Denna beräknas genom att det totala antalet ord i löpande text divideras med det totala antalet meningar. Eftersom uträkningen inte förutsätter någon syntaktisk analys är det ett av de mest lättillgängliga måtten för att analysera texter. Inte sällan har måttet använts för att översiktligt iakta texters syntaktiska komplexitet, med utgångspunkt i antagandet att meningslängden på ett ungefär återspeglar längden på texternas huvudsatser och huvudsatsekvivalenter (jfr Lagerholm 1999:52 och Hellspong & Ledin 1997:75). Mitt huvudsakliga motiv för att analysera meningslängden är däremot att relatera elevernas bruk av satsradning till deras principer för meningsindelning i övriga delar av texterna. I tidigare undersökningar har nämligen en kortare meningslängd av bland andra Lagerholm (1999:52) framhållits som ett typiskt muntligt textdrag. Likaså har t.ex. Hultman & Westman (1977:223f) och Östlund-Stjärnegårdh (2002:83) visat att meningslängden i gymnasieelevers texter tenderar att variera mellan texttyper: berättande texter präglas i högre grad av kortare meningar än argumenterande texter. Om antagandet om satsradning som en talspråkskonstruktion i skrift (se avsnitt 2.4) är riktigt torde alltså konstruktionen vara mer vanligt förekommande i texter med kortare meningslängd.

För att sätta elevernas bruk av satsradning i relation till meningslängden i resten av deras texter har det varit nödvändigt att göra vissa anpassningar. Först och främst har jag exkluderat de ord som ingår i satsradningar från det totala antalet ord och de meningar som endast innehåller satsradning från det totala antalet meningar. En fjärdedel av satsradningarna, 55 stycken, motsvarar emellertid inte hela innehållet i de meningar de uppträder i, dvs. att dessa meningar innehåller fler led än de huvudsatser som utgör satsradningen (se avsnitt 4.3.2). Se följande exempel, där meningen förutom satsradningen [i, ii] även innehåller en samordnad huvudsats [iii].

- (8:1) ^[i]Det har inte vi svenskar, ^[ii]vi har inte kommit dit än ^[iii]och det kanske vi aldrig kommer att göra. (F06K)

Det finns två sätt att exkludera satsradade delar av meningar som [i, ii] i (8:1) från analysen av texternas meningslängd: antingen räknas meningen till det totala antalet meningar i texterna, vilket får till följd att led som [iii] beräknas som egna meningar,

eller betraktas hela meningarna i fall som (8:1) som satsradade meningar. I det senare fallet exkluderas alltså meningen från det totala antalet, och det kvarvarande ledet [iii] räknas tillsammans med övriga, icke-satsradade meningar. Inget av alternativen är optimalt, men jag har landat i att betrakta meningar som (8:1) som satsradade som helhet. Således har jag exkluderat meningar som de i (8:1) från det totala antalet meningar i texterna, men endast de ord som ingår i satsradningarna [i, ii] har exkluderats från det totala antalet ord i texterna. Denna anpassning innebär att den genomsnittliga meningslängden i resten av texterna framstår som något högre än vad som egentligen är fallet. Samtidigt menar jag att detta torde ha mindre påverkan på genomsnittet än om led som [iii] i (8:1) hade räknats som egna meningar. Sammanfattningsvis beräknas den genomsnittliga meningslängden enligt formeln nedan:⁴⁴

$$\frac{\text{Antal ord som inte ingår i satsradning}}{\text{Antal meningar som inte innehåller satsradning}} = \text{genomsnittlig meningslängd}$$

Beräkningen av meningslängd redovisas i Tabell 8.1 i förhållande till antalet satsradningar per 1000 ord i texttyperna. Tabellen visar att förekomsten av satsradning tydligt samvarierar med kortare meningar. Berättande text, som sedan tidigare visat sig ha den klart högsta andelen satsradning, har samtidigt den kortaste meningslängden med i genomsnitt strax under elva ord per mening. Redovisande text, som utgörs av elevernas referat, har längst meningar med i genomsnitt närmare nitton ord. Diskuterande texter placerar sig mellan de berättande och redovisande texttyperna, såväl i fråga om meningslängd som i antal satsradningar. Den genomsnittliga meningen i redovisande text är 15,6 ord lång.

Tabell 8.1 Genomsnittlig meningslängd i elevtexterna

	Berättande text	Diskuterande text	Redovisande text
Satsradning /1000 ord	8,3	3,59	1,17
Meningslängd	10,94	15,6	18,67

Mot bakgrund av tidigare iakttagelser av gymnasieelevers skrivande (Hultman & Westman 1977:223f och Östlund-Stjärnegårdh 2002:83) får det sägas vara väntat att meningslängden skiljer sig mellan texttyperna på det sätt som den gör. Korta meningar har framhållits som ett typiskt muntligt textdrag, och berättande texter uppvisar generellt sett en högre grad av muntlighet än diskuterande och redovisande texter. Det är visserligen inte självklart huruvida skillnaden mellan texttyperna är att betrakta som

⁴⁴ Uträkningen av meningslängden har jag gjort i ett vanligt ordbehandlingsprogram i vilket samtliga förekommande stora skiljetecken (punkt, utropstecken och frågetecken) betraktas som meningsavgränsande. Det har jag kompenserat för genom att ta bort alla stora skiljetecken som uppträder inuti meningar, som exempelvis i förkortningar där "t.ex." blivit "tex").

stor eller liten, men det är inte heller centralt för den aktuella analysen. Syftet är nämligen endast att relatera den genomsnittliga meningenslängden i de tre texttyperna till förekomsten av satsradning i texttyperna. I det avseendet visar Tabell 8.1 ett mycket tydligt samspel mellan satsradning och en kortare meningenslängd, dvs. en grafisk segmentering av innehållet i kortare enheter. Vad detta samspel säger om elevers bruk av satsradning i ett större sammanhang diskuteras i avsnitt 8.1.4 i relation till analyserna av övriga textdrag.

Till sist kan det påpekas att det inom de tre texttyperna inte föreligger något samband mellan meningenslängden i enskilda elevers texter och elevernas bruk av satsradning. De elever som använt förhållandevis mycket satsradning i texterna sticker inte ut med märkbart kortare eller längre meningar i någon av de tre texttyperna, åtminstone inte i någon utsträckning som det är möjligt att dra slutsatser från. Om något menar jag att frånvaron av samband på individnivå återigen understryker texttypens generella betydelse för bruket av satsradning.

8.1.2 Meningarnas syntaktiska innehåll

Den andra aspekt av elevernas texter som jag relaterar till bruket av satsradning är meningarnas syntaktiska innehåll. Det har tidigare framgått att satsradning i många fall utgör komplexa diskursenheter, eftersom både huvudsatser och meningar strukturerar innehållet i texter. Därtill kan huvudsatserna i sin tur utgöra komplexa diskursenheter om de innehåller vissa typer av bisatser (se avsnitt 5.3.1). Föregående avsnitt beskrev hur eleverna segmenterar texternas innehåll i meningar, och här är avsikten att fördjupa bilden genom att undersöka vilken typ av syntaktiska strukturer de fyller meningarna med. Därmed ger analysen en indikation om hur eleverna länkar satser i meningar i sina texter. Analysen utgår från följande tre variabler i texterna: antalet satser per mening, antalet huvudsatser per mening och antalet icke-satsformade strukturer per mening.

I tidigare svenska undersökningar av elevskrivande har motsvarande analyser av meningars syntaktiska innehåll utförts mening för mening och redovisats i absoluta tal istället för som ett genomsnitt, vilket jag har valt att göra. Hultman & Westman (1977:221f) och Ledin (1998) analyserar innehållet i gymnasieelevers respektive låg- och mellanstadieelevers meningar utifrån vilka sorters självständiga syntaktiska strukturer, *makrosyntagmer*, som meningarna innehåller.⁴⁵ På så sätt iakttar de olika meningstyper i elevernas texter, med en kategorisering som utgår från i hur stor utsträckning de

⁴⁵ Begreppet makrosyntagm, som det beskrivs i Loman & Jörgensen 1971, är ofta använt i svensk språkvetenskap för analyser av autentisk text, inte minst av elevers skrivande (t.ex. Hultman & Westman 1977, Ledin 1998 och Östlund-Stjärnegårdh 2002). Begreppet inbegriper samtliga icke-underordnade syntaktiska strukturer, vilka kan vara satsformade eller icke-satsformade, inklusive alla deras underordnade led. I internationell forskning används ofta begreppet *T-unit* (Hunt 1970) på motsvarande vis (se t.ex. Johansson 2009).

syntaktiska gränserna sammanfaller med de grafiska. I min undersökning är jag i första hand intresserad av meningarnas innehåll mätt dels i antal satser, dels i antal huvudsatser som potentiellt kan ingå i satsradning. Vad meningarna innehåller därutöver är förvisso intressant men sekundärt i denna undersökning. Av den anledningen använder jag inte begreppet makrosyntagm, eftersom det innefattar bl.a. interjektionsfraser och vokativfraser, vilka inte har direkt relevans för analysen av satsradning (se avsnitt 3.3.2). Istället räknar jag förekomsten av alla icke-satsformade strukturer i meningarna separat. Vidare skulle en beräkning av meningstyper i absoluta tal riskera att ge fler kategorier än vad som är motiverat för att relatera meningarnas syntaktiska innehåll till antal satsradningar. Därför beräknar jag istället meningsinnehållet som ett genomsnitt.

Analysen fokuserar alltså på tre aspekter av det syntaktiska innehållet i elevernas meningar: antalet satser per mening, antalet huvudsatser per mening och antalet icke-satsformade strukturer per mening.

För det första undersöks antalet satser per mening i de tre texttyperna. I denna avhandling definieras en sats utifrån förekomsten av ett finit verb, och i enlighet med tidigare resonemang utgår jag från att alla satser förmedlar propositioner (se avsnitt 3.3.2). Det faktum att satser förmedlar propositioner betyder inte att alla förekommande satser i en mening utgör diskursenheter, eftersom endast huvudsatser och vissa typer av bisatser har antagits fungera som diskursenheter (se avsnitt 5.3.1). Därför ska antalet satser per mening inte förstås som en analys av det antal underordnade diskursenheter som meningarna innehåller utan som en analys av mängden syntaktisk underordning.

Mig veterligen har måttet satser per mening inte tidigare använts i undersökningar av svensk elevtext, och därför är det svårt att relatera till tidigare iakttagelser. Närmast min användning av måttet ligger Johanssons (1999:101) analys av antal satser per självständig syntaktisk enhet (*T-unit*) i barns, ungdomars och universitetsstudenters texter. Johansson undersöker skillnader dels mellan berättande och utredande text, där antalet satser genomgående är större i utredande text, dels mellan talad och skriven text, där antalet satser är störst i skriven text. Utifrån Johanssons iakttagelser kan man förvänta sig ett högre antal satser per mening i diskuterande och redovisande text än i berättande text. Halliday & Matthiessen (2014:430) gör emellertid en helt annan analys och menar att meningar med många satser snarare är karakteriserande för oplanerad, muntlig konversation. Det ska påpekas att Halliday & Matthiessens beskrivning av satser (*clauses*) snarare motsvarar min beskrivning av diskursenheter än syntaktiskt motiverade satser, och därför är iakttagelsen inte rakt av jämförbar med t.ex. Johansson 2009. Oavsett hur resultaten tolkas kan måttet för antal satser per mening, i likhet med genomsnittlig meningslängd, på något sätt knytas till graden av muntlighet i texterna. Annorlunda uttryckt kan det antas att meningar med färre propositioner mätt i antal satser är i högre grad kännetecknande för berättande texter.

För det andra undersöker jag antalet huvudsatser per mening. Denna beräkning inkluderar de led som potentiellt kan ingå i satsradning i enlighet med definitionen i

avsnitt 3.3, t.ex. deklarativa, interrogativa och direktiva satser.⁴⁶ Strängt taget kan dessa led antas utgöra diskursenheter i samtliga förekommande fall. Därmed kan måttet huvudsatser per mening tolkas på så sätt att en högre kvot innebär att meningarna i större utsträckning utgör komplexa diskursenheter, dvs. enheter där huvudsatser länkas till varandra. Eftersom alla satsradningar exkluderas från uträkningen ger måttet också en indikation på hur mycket huvudsatssamordning som de olika texttyperna innehåller. En hög andel samordning har ofta anförts som ett muntligt textdrag och antagits stå i kontrast till syntaktisk underordning, som då betraktats som ett skriftligt drag. Lagerholm (1999:50, 81) menar emellertid att förhållandet är mer komplext än så. Framför allt handlar frågan om huruvida syntaktisk underordning kan betraktas som mer eller mindre muntligt eller skriftligt. Lagerholms undersökning visar dock att graden av samordning av satser står i ett tydligt komplementärt förhållande till andra typiskt skriftliga drag, som nominala *att*-satser, bisatser i fundament, längre meningar och andragsgradsbisatser. Vidare visar Beaman (1984:57) i en analys av talade och skrivna berättelser att meningar med samordnade huvudsatser är den vanligaste meningstypen i både tal och skrift samt att den är betydligt vanligare än meningar med syntaktisk underordning. Utan jämförelsesiffror från icke-berättande text är Beamans iakttagelse svårtolkad, men sammantaget tycks det likväl föreligga goda skäl att betrakta en högre förekomst av huvudsatssamordning som ett mer muntligt textdrag, och detta är vad jag kommer att utgå från.

För det tredje har jag även undersökt antalet icke-satsformade strukturer som förekommer i texttyperna, beräknat på antalet meningar. Måttet beskriver alltså det syntaktiska innehållet i meningarna utöver satser, i form av olika slags huvudsatsekvivalenter. Det rör sig om interjektions- och vokativfraser samt icke-satsformade meningar som inte är inbäddade syntaktiskt i något annat i meningen. Jag utesluter inte att icke-satsformade strukturer kan utgöra diskursenheter, men det ligger utanför ramen för denna undersökning att utreda huruvida så är fallet. (Se dock Lundin 2004 som diskuterar textuella funktioner hos icke-satsformade meningar.) Klart är i alla fall att dessa strukturer inte i något fall utgör alternativ till satsradning i elevernas texter, vilket i sammanhanget är det mest relevanta. Vidare är också icke-satsformade strukturer att betrakta som ett muntligt fenomen (Lagerholm 1999:53, 81), och på så sätt är elevernas användning av dessa strukturer relevant att jämföra med bruket av satsradning.⁴⁷

Innan resultaten av analysen presenteras är det nödvändigt att redogöra för att par principer som styr analyserna av det syntaktiska innehållet i elevernas meningar, i synnerhet vad gäller klassificeringen av huvudsatser. Först och främst har jag i enlighet med uträkningen av meningslängden exkluderat alla satser som ingår i satsradningar,

⁴⁶ I termer av makrosyntagmer motsvarar min definition av huvudsats i satsradning i stort sett den typ som Loman & Jörgensen (1971:18f), i kontrast till terminologin i denna avhandling, benämner *mening*.

⁴⁷ Samtliga analyser av meningarnas syntaktiska innehåll är genomförda i programmet CLAN (McWhinney 2020), och hela textmaterialet är kodat i enlighet med däri förekommande principer.

såväl huvudsatserna som underordnade satser, samt de meningar som innehåller satsradning. Vidare utgår jag från att huvudsatser kan ha utelämnade subjekt men inte utelämnade finita verb (se avsnitt 3.3.2). I de fall jag har behövt skilja huvudsatssamordningar där den andra satsens subjekt är underförstått från samordningar av verbfraser har jag utgått från Teleman (1974:153–156). Det innebär att jag tolkar leden som finita verbfraser om de framstår som delar av samma överordnade händelse, men som olika huvudsatser om de finita verben tolkas som olika händelser. Exempel (8:2) analyserar jag således som två verbfraser i samma huvudsats, medan jag analyserar exempel (8:3) som olika huvudsatser. De finita verben är markerade i fetstil.

(8:2) ^[i]men när skogen skövlas och marken går till andra användningsområden så **frigörs** koldioxid och **bidrar** till den globala uppvärmningen. (F04I)

(8:3) ^[i]Jag **städar** buren två gånger i veckan ^[ii]och **klipper** klorna vid behov. (F13I)

I enlighet med bl.a. Teleman (1974:256) menar jag också att en huvudsats kan sträcka sig över meningsgränser. Se exempel (8:4) som utgörs av två meningar men, enligt det sätt som jag har valt att kategorisera, en enda huvudsats.

(8:4) ^[i]Vi blir ouppmärksamma, ignoranta. Rent av farliga om rätt låt letar sig in i bilen hos en lätt distraherad förare.

I ett diskursperspektiv bör meningarna i (8:4) utgöra separata enheter, eftersom en primär diskurssegmentering, som tidigare antagits, utgår från meningsgränser snarare än satsgränser (jfr avsnitt 5.2.1). Föreliggande analys av huvudsatslängd rör emellertid omfattningen på de syntaktiska enheterna i första hand, varför jag menar att analysen delvis måste göras oberoende av förekomsten av skiljetecken. Likväl är det sällan problematiskt att skilja mellan vad som förefaller vara ett syntaktiskt beroende led i en egen mening och vad som är ett oberoende, icke-satsformat led i en separat mening. Som utgångspunkt för gränsdragningen använder jag Lundins (2004) beskrivning och klassificering av icke-satsformade meningar i svenskt tidningsspråk. Bland flera typer av icke-satsformade meningar identifierar Lundin en kategori som hon benämner ”komplement till föregående mening” (Lundin 2004:28). Till dessa räknar Lundin följande grafiskt isolerade satsled: relativsatser (”Vi hann hem. *Som tur var.*”), adverbial (”Vi gick ut. *En gång till.*”), dubblerade satsdelar (”De var nöjda. *Glada.*”), samordnade verbfraser (”Det var skönt att komma hem. *Och ta av sig jackan.*”) samt samordnade predikativ och objekt (”Det känns tråkigt. *Och irriterande.*”). Jag har varit restriktiv i fråga om att anta syntaktiska förhållanden över meningsgränser, men i enlighet med Lundin har jag betraktat led i meningar som dessa som syntaktiskt knutna till i huvudsatser i andra meningar. Övriga fall av icke-satsformade meningar definierar jag som syntaktiskt självständiga strukturer. I exempel (8:4) ovan menar jag alltså att leden i meningarna kan knytas syntaktiskt till samma huvudsats, eftersom ledet i den andra meningen utgör ett

dubblerat predikativ. I exempel (8:5) ser jag det som mer motiverat att betrakta [ii] som ett syntaktiskt självständigt led.

- (8:5) [i]Att skriva en uppsats med slangord, förkortningar och till viss del på engelska bär nog många emot, inte minst mig. [ii]Detta trots att det är just så många av mina konversationer ser ut idag.” (F08K)

Därtill har jag valt att utelämna två typer av led som potentiellt skulle kunna betraktas som huvudsatser. Det rör sig dels om enklitiska anföringssatser, dels parentetiska inskott. Exempel som de i (8:6) och (8:7), där de potentiella huvudsatserna är markerade med hakparentes, inkluderas alltså inte i analysen av antal huvudsatser per mening.

- (8:6) a. [i]Du borde inte röka [säger du åt mig som om jag inte visste]. (F05N)
b. [i]Tack [svarar jag]. (F05N)
- (8:7) [i]Argumentet [”men lägg dig i tid så att du får tillräckligt med sömn”] är inte verklighetstroget och väldigt ignorant. (F071)

Petersson (2014) menar att exempel som (8:6a) är att betrakta som två huvudsatser och exempel som (8:6b) som en interjektion följt av en huvudsats. I föregående kapitel visade sig ett fall av satsradning i elevernas texter uttrycka en liknande anföringsrelation som i (8:6a) (se avsnitt 7.2.5), vilket skulle kunna motivera att behandla enklitiska anföringssatser som relevanta alternativ till led i satsradning. Likväl menar jag att satserna inom hakparentes i exempel i (8:6) lyder under andra villkor för satslänkning än de huvudsatser som definieras i avsnitt 3.3.2. Därför exkluderar jag dem från analysen. Detsamma gäller satsformade parentetiska inskott som det i (8:7): syntaktiskt kan de betraktas som huvudsatser (se Petersson 2014) och funktionellt som diskursenheter (se Asher 2000), men eftersom de måste länkas till sin kontext på andra sätt än vad leden i satsradning gör behandlar jag dem inte som huvudsatser i analysen.

Resultatet av analyserna av meningarnas syntaktiska innehåll presenteras i Tabell 8.2. Där anges måtten för satser per mening, huvudsatser per mening och icke-satsformade led per mening. Dessa mått relateras i sin tur till mängden satsradning i de tre texttyperna. I tabellen visar sig två förhållanden vara särskilt tydliga. För det första framträder en tydlig samvariation mellan satsradning och ett mindre antal satser per mening i texttyperna. För det andra föreligger också en samvariation mellan satsradning och ett större antal huvudsatser per mening. Förekomsten av icke-satsformade led per mening skiljer sig dock knappt mellan texttyperna och förefaller inte samvariera med mängden satsradning i texterna.

Tabell 8.2 Meningarnas syntaktiska innehåll i elevtexterna

	Berättande text	Diskuterande text	Redovisande text
Satsradning /1000 ord	8,3	3,59	1,17
Satser /mening	1,77	2,14	2,47
Huvudsatser /mening	1,29	1,18	1,10
Icke-satsformade led /mening	0,12	0,06	0,09

I berättande text, som är den av texttyperna där satsradning är vanligast, innehåller meningarna i genomsnitt 1,77 satser. I redovisande text, där satsradning är ovanligt, innehåller meningarna däremot 2,47 satser i genomsnitt. Precis som i fallet med meningslängden placerar sig diskuterande text mellan de andra, här med 2,14 satser per mening. Således visar sig satsradning vara vanligare i texter där meningarna i övrigt innehåller ett färre antal satser. Vad gäller antalet huvudsatser per mening är förhållandet istället det omvända. Meningarna i berättande text innehåller i genomsnitt flest huvudsatser av de tre texttyperna, medan meningarna i redovisande text innehåller det lägsta antalet huvudsatser. Tillsammans antyder de båda måtten att meningarna i berättande text i högre grad struktureras parataktiskt, i form av fler potentiellt samordnade huvudsatser vilka i sin tur innehåller färre underordnade satser. Meningarna i redovisande text struktureras å andra sidan mer hypotaktiskt, med färre huvudsatser men totalt sett fler satser. Återigen befinner sig de diskuterande texterna mellan berättande och redovisande texter. En parataktisk meningsstruktur har tidigare framhållits som ett typiskt muntligt drag och som kännetecknande för berättande text. Resultaten här visar alltså att det, i enlighet med tidigare antaganden om satsradning, är i parataktiskt strukturerade texter som eleverna företrädesvis använder konstruktionen.

När det gäller antalet icke-satsformade led per mening är det svårare att iaktta någon tendens. En högre förekomst kan tas som tecken på en talspråkligare stil, men såväl i berättande som redovisande text uppträder sådana led i ungefär var tionde mening. Att skillnaden mellan texttyperna inte är tydligare beror emellertid på att förekomsten av icke finita strukturer, som delvis är grafiskt definierade, jämnas ut när de relateras till antalet meningar i respektive texttyp. Det totala antalet meningar i berättande text är nämligen avgjort större än i de andra texttyperna. Om antalet icke-satsformade strukturer istället mäts efter frekvens i absoluta tal visar sig även detta drag vara mest framträdande i berättande text (8,54 per 1000 ord) följt av diskuterande text (3,76 per 1000 ord) och minst framträdande i redovisande text (0,77 per 1000 ord). Därmed framhävs ytterligare skillnaden i graden av muntlighet mellan texttyperna, eftersom icke-satsformade strukturer betraktats vara ett muntligt textdrag.

Avslutningsvis framträder inte heller här några systematiska skillnader mellan de individuella elevernas bruk av satsradning och det syntaktiska innehållet i deras meningar. Återigen har texttypen visat sig ha stor betydelse för förekomsten av satsradning, men inte heller inom ramen för de olika texttyperna är det möjligt att iaktta några tydliga samband mellan en större förekomst av satsradning och en särskiljande meningsindelning eller satsstruktur. Av de elever som använt mest satsradning har t.ex.

några ett högre antal satsers och huvudsatser per mening än klassens genomsnitt, medan andra har ett lägre antal eller ett antal i paritet med klassens genomsnitt.

8.1.3 Genomsnittlig huvudsatslängd

Det tredje och sista övergripande textdrag som jag relaterar till elevers bruk av satsradning är den genomsnittliga huvudsatslängden. Den beräknas genom att det totala antalet löpord i den aktuella texten divideras med det totala antalet huvudsatser. Måttet ger en indikation på texters syntaktiska komplexitet, på så sätt att längre huvudsatser tyder på en mer utbyggd syntax i form av längre fraser och underordnade sats (Lagerholm 1999:52f). Precis som i analysen av antal huvudsatser per mening avser huvudsats i detta sammanhang endast de satsers som potentiellt kan ingå som led i satsradning, och urvalet för analysen avgränsas således i enlighet med redogörelsen i föregående avsnitt. För att relatera huvudsatslängden till elevernas bruk av satsradning har jag endast beräknat de delar av texterna som inte innehåller satsradning. Det innebär att jag exkluderat alla ord som ingår i satsradningar från det totala antalet ord och alla huvudsatser som utgör led i satsradning från det totala antalet huvudsatser.⁴⁸

Tidigare svenska studier som undersökt den syntaktiska strukturen i barns och ungdomars texter har som regel inbegripit fler syntaktiska strukturer än min. Exempelvis analyserar Johansson (2009:99) hur längden på huvudsatser och huvudsats-ekvivalenter (*T-units*) skiljer sig mellan olika åldersgrupper, och Hultman & Westman (1977:188f) samt Östlund-Stjärnegårdh (2002:84f) mäter på motsvarande sätt längden på makrosyntagmer i gymnasieelevers texter. Anledningen till att jag endast beräknar längden på huvudsatser grundar sig i min avsikt att undersöka bruket av huvudsatsen som en syntaktisk princip för att strukturera diskursinnehållet i elevernas texter. Även om tidigare undersökningar alltså inkluderar fler strukturer menar jag likväl att iakttagelserna är relevanta, eftersom de gör det möjligt att sätta in skillnader inom ramen för mitt material i ett större sammanhang.

I likhet med övriga mått som diskuterats i den kvantitativa analysen kan huvudsatslängd sägas mäta graden av muntlighet i text. Kortare huvudsatser verkar i högre grad vara kännetecknande för yngre snarare än äldre skribenters skrivande och för berättande text i högre grad än icke-berättande text. Johansson (1999:99) observerar en viss ökning i längden på *T-units* mellan å ena sidan 10- och 13-åringar, å andra sidan 17-åringar, och Hultman & Westman (1977:188f) noterar att makrosyntagmerna i gymnasieelevers texter genomgående är kortare än i olika typer av bruksprosatexter. (Som påpekades ovan inbegriper *T-units* och makrosyntagmer både huvudsatser och olika

⁴⁸ Även uträkningen av huvudsatslängd är gjord i CLAN (McWhinney 2020). I transkriptionerna har jag ersatt alla siffror och kombinationer av siffror med ett "x", så att dessa räknas som enstaka ord. Dessutom har jag anpassat den grafiska meningsindelningen så att stora skiljetecken endast förekommer vid gränser mellan huvudsatser.

huvudsatsekvivalenter). I såväl Johanssons (a.a.) som Östlund-Stjärnegårdhs (2002:84f) undersökningar föreligger dessutom tydliga skillnader mellan texttyper, där berättande texter präglas av kortare syntaktiska strukturer än utredande och argumenterande texter.⁴⁹

I Tabell 8.3 presenteras den genomsnittliga huvudsatslängden i de delar av elevernas texter som inte innehåller satsradning. Som tidigare anges även frekvensen av satsradning i de tre texttyperna. Precis som med de tidigare diskuterade måtten föreligger en tydlig skillnad mellan texttyperna även med avseende på huvudsatslängden. I det här fallet framgår att en högre förekomst satsradning samvarierar med kortare huvudsatser i texterna.

Tabell 8.3 Genomsnittlig huvudsatslängd i elevtexterna

	Berättande text	Diskuterande text	Redovisande text
Satsradning /1000 ord	8,3	3,59	1,17
Huvudsatslängd	8,45	13,62	17,28

Återigen placerar sig berättande text och redovisande text i var sin ände, med diskuterande text mellan sig. I elevernas berättande texter är den genomsnittliga huvudsatsen 8,45 ord lång, vilket är halva längden av motsvarande huvudsats i elevernas redovisande texter, där genomsnittet är 17,28 ord. Den genomsnittliga huvudsatsen i diskuterande text är 13,62 ord lång. Som tidigare påpekat tyder kortare huvudsatser på en mindre utbyggd syntax i form av underordnade fraser och satser. På så sätt stärker siffrorna intrycket från analysen av meningsinnehållet, där det framgick att texttyperna tydligt skiljer sig med avseende på hur satserna är strukturerade i förhållande till varandra. Berättande text tycks alltså präglad av en främst parataktisk struktur med en förhållandevis mindre mängd syntaktisk underordning, medan motsatsen gäller för redovisande text, som förefaller i högre grad hypotaktiskt strukturerad med mer underordning. I nästa avsnitt diskuterar jag på vilket sätt dessa resultat kan bidra till den samlade förståelsen av elevernas bruk av satsradning.

Avslutningsvis ska det påpekas att det inte heller med avseende på huvudsatslängden föreligger några markanta skillnader inom elevgruppen. Samtliga elever har i någon mån anpassat huvudsatslängden efter texttypen på det sätt som framgår i Tabell 8.3, men inom ramen för texttyperna utmärker sig inte de elever som ofta satsradar mer än andra. I den diskuterande texttypen, som i allt fler avseenden uppvisar drag av både berättande och redovisande text, har t.ex. två av de fem elever som satsradat mest samma genomsnitt som hela klassen. Av de övriga tre eleverna har två elever i genomsnitt något längre huvudsatser och en elev något kortare. Med andra ord verkar det inte möjligt att iaktta någon individuell variation mellan eleverna vad gäller satsstrukturen i texterna.

⁴⁹ Troligtvis kan skillnaderna mellan berättande och utredande text till viss del knytas till att huvudsatsekvivalenter, som jag alltså exkluderar i min analys, är vanligare i berättande text och som regel kortare än finita satser (se Lagerholm 1999:53).

8.1.4 Sammanfattning och diskussion

Den kvantitativa genomlysningen av elevtexterna visar att satsradning i materialets tre texttyper samvarierar med flera grafiska och syntaktiska aspekter som strukturerar texternas innehåll. De tre texttyperna placerar sig genomgående i samma förhållande till varandra som de gör med avseende på förekomsten av satsradning. Satsradning uppträder alltså i störst utsträckning i berättande text, som, jämfört med de diskuterande och redovisande texterna i övrigt, präglas av kortare och mindre utbyggda meningar och huvudsatser, samt meningar som innehåller flera huvudsatser. I redovisande text, där satsradning är sällsynt, är förhållandet det omvända: här är såväl meningarna som huvudsatserna i genomsnitt längst, antalet satser per mening är högst och antalet huvudsatser per mening är lägst. Diskuterande text, som utgörs av elevernas krönikor, insändare och svar på nationella prov, placerar sig mellan berättande och redovisande text med avseende på samtliga dessa faktorer. Till den samlade bilden kan också förekomsten av icke-satsformade strukturer i texttyperna adderas, åtminstone om beräkningen görs utifrån den totala frekvensen i texterna istället för i förhållande till antalet meningar. Sett till frekvens samvarierar alltså även elevernas bruk av huvudsatsekvivalenter och icke-satsformade meningar med bruket av satsradning i texttyperna. I Tabell 8.4 sammanfattas samtliga textdrag som diskuterats i analysen i relation till mängden satsradning i de tre texttyperna.

Tabell 8.4 Sammanfattning av grafiska och syntaktiska egenskaper i elevtexterna

	Berättande text	Diskuterande text	Redovisande text
Satsradning /1000 ord	8,3	3,59	1,17
Meningslängd	10,94	15,6	18,67
Huvudsatser /mening	1,29	1,18	1,1
Satser /mening	1,77	2,14	2,47
Icke-satsformade strukturer /mening	0,12	0,06	0,09
Icke-satsformade led /1000 ord	8,54	3,76	0,77
Huvudsatslängd	8,45	13,62	17,28

Det kan vara på sin plats att kommentera det urval av grafiska och syntaktiska egenskaper i texterna som har varit föremål för analys. Urvalet grundar sig i att jag vill jämföra elevernas bruk av satsradning som grafisk och syntaktisk princip för att strukturera diskursinnehåll med andra motsvarande principer i texterna. Det rör sig alltså inte om några uttömmande analyser av texterna, eftersom det vid sidan om dessa drag finns en rad andra som potentiellt kunde ha gett en annorlunda bild. En annan grafisk egenskap som kunde ha undersökts är exempelvis hur ett mer generellt bruk av skiljetecken i elevernas texter förhåller sig till bruket av satsradning. Men om normerna för skiljeteckenbruk är delvis otydliga i fråga om satsradning måste otydligheten betraktas som ännu större vad gäller t.ex. kommatering vid fras- och satsgränser. Därför är det

tveksamt huruvida en sådan analys hade kunnat säga något om elevernas bruk av satsradning i ett större perspektiv. Däremot kunde ett urval av andra syntaktiska textdrag ha gett annorlunda resultat. Det kan t.ex. röra sig om huruvida satsradning samvarierar med texternas nominalkvot (se Einarsson 1987) eller med förekomsten av de specifika bisatstyper som brukar anföras som mer eller mindre muntliga (se Lagerholm 1999:50–55). Oavsett urvalet av textdrag hade analysen likväl behövt utgå från skillnaden mellan texttyperna, eftersom det i mitt material inte verkar möjligt att knyta enskilda elevers bruk av satsradning till specifika grafiska eller syntaktiska faktorer. Jag menar att de valda textdragen bekräftar att det föreligger systematiska skillnader mellan texttyperna med avseende på grafiska och syntaktiska egenskaper och att dessa skillnader samvarierar med förekomsten av satsradning.

Det samlade resultatet av analyserna som sammanfattas i Tabell 8.4 är i många avseenden väntat. Mot bakgrund av iakttagelser från tidigare forskning har samtliga textdrag på olika vis kunnat knytas till graden av muntlighet, antingen utifrån hur måtten skiljer sig mellan yngre och äldre skribenters skrivande eller utifrån typiska skillnader mellan berättande och icke-berättande texttyper. Av de tre texttyperna framstår de berättande texterna som de mest muntliga och de redovisande texterna som de mest skriftliga, och på den stilistiska skalan befinner sig de diskuterande texterna någonstans mittemellan. Att den grafiska och syntaktiska utformningen av elevernas texter skiljer sig mellan olika texttyper på det sätt som de gör är därför inte speciellt anmärkningsvärt. Mer än något tyder det snarare på att dessa elever besitter någon form av allmän textkunskap och en grundläggande förståelse för att skrivande i dessa texttyper bör präglas av delvis olika språklig utformning och stil.

Vidare motsvarar resultatet i Tabell 8.4 även förväntningarna på hur de undersökta textdragen förhåller sig till elevernas bruk av satsradning. Eftersom tidigare beskrivningar av satsradning framhållit konstruktionen som ett slags talspråkskonstruktion i skrift (se avsnitt 2.4) är det inte oväntat att satsradning främst uppträder i texter med fler typiskt muntliga drag: kortare meningar och huvudsatser, icke-satsformade strukturer och inte minst en större mängd samordning i meningarna.⁵⁰ Dessa textdrag är typiska för vad som brukar kännetecknas som parataktiskt strukturerad text, där satser i större utsträckning länkas på samma syntaktiska nivå än via underordning. I mitt material framgår det särskilt tydligt av att en högre andel huvudsatser per mening står i motsatt förhållande till dels antal satser per mening, dels huvudsatslängden: i berättande text, där satsradning är vanligast, är huvudsatserna kortare och verkar innehålla färre bisatser, samtidigt som huvudsatserna oftare är samordnade med andra huvudsatser i samma mening. Satsradning är i sig att betrakta som en parataktisk meningskonstruktion, och därför är det tämligen naturligt att förekomsten är större i texter som även i övrigt är i högre grad parataktiskt strukturerade. Jämförelsevis är satsradningarna få i

⁵⁰ För övrigt samvarierar elevernas bruk av satsradning i de olika texttyperna även med ett annat typiskt muntligt drag, som egentligen ligger utanför den frågeställning som styrts analysen, nämligen kortare ordlängd (se t.ex. Svensson 1993). Orden är i genomsnitt kortast i elevernas berättande texter (4,57 bokstäver), följt av diskuterande texter (4,87 bokstäver) och längst i redovisande texter (5,2 bokstäver).

redovisande text, som generellt framstår som mer hypotaktiskt strukturerad, med mindre huvudsatssamordning och fler satser per mening.

Trots att resultaten alltså i mångt och mycket bekräftar de tidigare iakttagelser som gjorts om satsradning finns det förhållanden i Tabell 8.4 som är intressanta att studera närmare. Det gäller specifikt förhållandet mellan meningsindelningen och den syntaktiska strukturen i elevernas texter, så som de speglas i antalet satser per mening kontra antalet huvudsatser per mening. I avhandlingen har jag betraktat meningsgräns som en överordnad princip för att markera diskursenheter, framför syntaktiska gränser mellan satser. Det har motiverat att i många fall betrakta satsradningar som komplexa diskursenheter, vilka i sin tur kan innehålla potentiellt komplexa diskursenheter i form av huvudsatser som innehåller bisatser. Det faktum att meningarna i berättande text å ena sidan innehåller fler huvudsatser, å andra sidan färre underordnade satser betyder därför att eleverna i berättande text använder meningen i högre grad än huvudsatsen för att skapa komplexa diskursenheter, dvs. för att relatera satser till varandra. Den kortare meningslängden i berättande text antyder i sin tur att de satser som bygger upp den komplexa meningen är förhållandevis korta. Detta överensstämmer med analysen av satsradningar där det visade sig vara framför allt i berättande text som satsradade meningar innehöll fler huvudsatser än dem som utgör satsradningen. Satsradningar i berättande text ingår alltså i flera fall som delar i större komplexa diskursenheter, dvs. i meningar som innehåller ytterligare satser (se avsnitt 7.1.2 om relationen *Sekvens* i satsradning). Att meningen kan fylla denna funktion i berättande text ligger delvis i linje med Halliday & Matthiessens (2014:430) iakttagelse om att satskomplex med många led är mer typiskt för talspråk än skriftspråk och med Ledins (1998:41) beskrivning av meningen som en ”mini-text” i yngre barns skrivande.

Jämfört med meningarna i elevernas berättande text verkar meningarna i icke-berättande texter, dvs. de diskuterande och redovisande, i mindre omfattning utgöra komplexa diskursenheter. I dessa texter motsvarar alltså meningarnas innehåll i större grad enstaka, fullständiga huvudsatser. Däremot förefaller huvudsatserna å sin sida innehålla fler underordnade satser, vilket tyder på att det är huvudsatserna mer än meningarna som eleverna utgår från för att skapa komplexa diskursenheter i icke-berättande text. Som tidigare påpekats kan inte alla förekommande bisatser antas utgöra diskursenheter, men de längre huvudsatserna, det högre antalet satser per mening och det lägre antalet samordning i icke-berättande text ger en tydlig indikation på att eleverna i större utsträckning strukturerar innehållet utifrån syntaktiska gränser i dessa texter. Skillnaden i mängden satsradning mellan redovisande och diskuterande text, där förekomsten är större i diskuterande text, bör också kunna knytas till överordnade principer för hur eleverna strukturerar innehållet i texttyperna: ju större användningen är av meningen som komplex diskursenhet, desto större är sannolikheten att satsradning förekommer. När satser istället i högre grad länkas inom ramen för huvudsatser, vilket framför allt tycks vara fallet i redovisande text, är förekomsten av satsradning mindre.

Sammanfattningsvis är det ingenting i analysen av elevernas texter som tyder på att gymnasieelevers bruk av satsradning skulle bero på bristande kunskaper om sats- och

meningsgränser eller på en syntaktisk omognad. Istället framstår eleverna som väl medvetna om att innehåll typiskt struktureras på olika sätt i olika texttyper, och de verkar anpassa meningsindelningen och den syntaktiska strukturen i enlighet med detta. Eftersom eleverna uppvisar god kännedom om meningsgränser och en förmåga att bygga ut huvudsatser i mer skriftliga texttyper menar jag att satsradning i mer muntliga texttyper knappast kan kopplas till bristande kunskaper inom dessa områden. Snarare verkar elevernas bruk av satsradning kunna kopplas till texttypernas respektive normer, där företrädesvis parataktiskt strukturerade texter i högre grad inbjuder till att använda satsradning. Inte ens i elevernas berättande texter, vilka är de mest parataktiskt strukturerade, kan bruket av satsradning heller betraktas som speciellt omfattande (se avsnitt 4.3.2). I min mening understryker det att konstruktionen mer än något annat är innehållsligt motiverad och att den i stor utsträckning verkar fylla specifika funktioner. I nästa avsnitt fördjupar jag analysen av hur eleverna strukturerar innehåll i sina texter när de inte satsradar. Det gör jag genom att ställa elevernas bruk av satsradning i relation till andra förekommande principer att länka satser i elevernas texter.

8.2 Diskursrelationer i elevtexterna

Vid sidan om de grafiska och syntaktiska egenskaperna i satsradning har också innehållsliga faktorer framhållits som centrala för elevers användning. Tidigare forskning har bl.a. knutit satsradning till skribentens bristande förmåga att skapa samband mellan satser på ett normenligt sätt (se avsnitt 2.5). I kapitel 7 analyserade jag innehållsliga samband i elevers satsradningar i termer av diskursrelationer, och jag visade att relationerna som regel är tydligt framskrivna och lätta att tolka. Eleverna använder satsradning för att fylla ett begränsat antal funktioner, vilka framför allt handlar om att på olika sätt vikta satsers innehåll i förhållande till varandra. Elevernas bruk av konstruktionen förefaller på så sätt innehållsligt motiverad, och användningen verkar inte bero på att eleverna inte förmått synliggöra koherensen i sitt budskap. I likhet med analyserna i föregående avsnitt menar jag emellertid att även antaganden om innehållsliga orsaker till satsradning i elevers texter måste undersökas och jämföras med andra delar av samma texter. Först då är det möjligt att svara på huruvida satsradning faktiskt fyller specifika funktioner i elevers skrivande och vad som föranleder att konstruktionen uppträder i de specifika kontexter som den gör. Syftet med analyserna i detta avsnitt är alltså att undersöka och illustrera hur eleverna på motsvarande sätt uttrycker diskursrelationer i meningar när de inte satsradar.

Analysen som presenteras i detta avsnitt är i första hand kvalitativ och är utförd på en mindre del av elevtextmaterialet. För det första fokuserar jag endast på diskuterande texter i analysen. Det grundar sig på att de diskuterande texterna innehåller förhållandevis mycket satsradning, samtidigt som konstruktionen i de flesta fall utgör ett normbrott i denna texttyp. Därmed särskiljer sig diskuterande text å ena sidan från

redovisande text, där satsradningar är sällsynta, å andra sidan från berättande text, där satsradningar i mindre utsträckning utgör ett normbrott. Jämfört med berättande text ligger de diskuterande texterna därtill närmare det diskursiva skrivande som skrivundervisningen bör fokusera på ett högskoleförberedande gymnasieprogram. I dessa avseenden menar jag att diskuterande texter är särskilt intressanta för att studera elevers bruk av satsradning, inte minst ur en didaktisk synvinkel.

För det andra begränsar jag analysen till diskuterande texter som skrivits av de fem elever som använt mest satsradning i denna texttyp. Dessa fem elever är för övrigt också de fem elever som satsradat mest i materialet som helhet. Var och en av dessa elever har skrivit tre diskuterande texter: krönika, insändare och svar på det nationella provet. Eleverna är F01, F03, F04, P06 och F05, och i deras diskuterande texter återfinns nästan en tredjedel, 66 stycken, av materialets 207 satsradningar (se avsnitt 4.3.2). Eftersom analysen är kvalitativ har jag bedömt att ett mindre antal om femton diskuterande texter är tillräckligt för att ge en god bild av hur eleverna uttrycker diskursrelationer när de inte satsradar.⁵¹

De femton diskuterande elevtexter som analyseras i detta avsnitt kommer fortsättningsvis att refereras till som *delmaterialet*. I detta delmaterial har jag exkluderat förekommande satsradningar och fokuserat på hur eleverna uttrycker diskursrelationer mellan satser i samma mening vid andra tillfällen. Totalt har jag identifierat 194 sådana realiseringar, vilka föreligger i förhållanden mellan huvudsatser och mellan bisatser och matrissatser. Identifieringen utgår från den beskrivning av diskursenheter som presenterades i avsnitt 5.3.1. Där framgick att huvudsatser, enligt avhandlingens definition, alltid utgör diskursenheter och därmed led i diskursrelationer samt att detsamma i många men inte alla fall gäller bisatser.

De tre bisatstyper som tidigare framhållits som potentiella diskursenheter är icke-restriktiva relativsatser, nominala bisatser som är objekt till anföringsverb samt adverbiala bisatser (urvalet utgår från Reese et al. 2007; se avsnitt 5.3.1). I samtliga fall gäller dock begränsningen att bisatserna inte får bryta upp någon annan diskursenhet och inte får vara syntaktiskt underordnade ett led som inte i sig utgör diskursenhet. I praktiken betyder det att bisatser som utgör diskursenheter normalt uppträder först eller sist i sin matrissats. Många gånger är emellertid gränsdragningen svår när det kommer till att avgöra vilka bisatser som fyller funktioner i diskursen, framför allt vid nominala bisatser och relativsatser. Därför har jag valt att endast analysera diskursrelationer vid bisatser som otvetydigt utgjort diskursenheter, och jag utesluter inte att det kan finnas ytterligare fall i texterna som det kunde ha varit motiverat att inkludera i analysen. I exempel (8:8) och (8:9) presenteras ett par exempel på bisatser som jag inte har betraktat som diskursenheter. Bisatserna är markerade med hakparentes.

⁵¹ Sett till materialet som helhet utgör de femton texterna 17 %, eller 8 103 av totalt 47 465 ord (se avsnitt 4.2).

(8:8) Jag tror [att min mormor skulle blivit gladare [om jag skrev ett brev till henne än [att jag kontaktade henne via Facebook]]]. (F03I)

(8:9) Hälsa, djurrätt och miljö åsido är köttätande otroligt egoistiskt i en värld [där svält fortfarande förekommer]. (P06I)

I (8:8) är den nominala *att*-satsen objekt till verbet *tror*, vilket inte är ett anföringsverb. Eftersom *att*-satsen därmed inte fyller en diskursfunktion som anført innehåll segmenteras varken den eller någon av de satser som ingår i *att*-satsen. I (8:9) har jag betraktat den *där*-inledda relativsatsen som restriktiv, eftersom den begränsar betydelsen hos nominalet *värld*. Således har jag inte inkluderat någon av bisatserna i exempel (8:8) och (8:9) i analysen.⁵²

Analysen av diskursrelationer i elevernas texter presenteras i två delar. Precis som analysen av satsradningar utgår denna analys från distinktionen mellan samordnande och underordnande diskursrelationer. Denna distinktion har visat sig vara viktig i analysen av elevernas bruk av satsradning, och här ligger den till grund för kvalitativa diskussioner om elevers principer för att uttrycka samband mellan satser. I enlighet med tidigare resonemang (se avsnitt 5.3.2) utgår jag från att både sam- och underordnande diskursrelationer kan föreligga oberoende av satsernas syntaktiska förhållande: principiellt bör alltså båda typer av diskursrelationer kunna uttryckas med såväl syntaktisk samordning som underordning. I avsnitt 8.2.1 diskuterar jag realiseringen av samordnande diskursrelationer i elevernas texter, och i avsnitt 8.2.2 diskuterar jag realiseringen av underordnande relationer. Avsnittet avslutas med en sammanfattning och slutsats av analysen i 8.2.3.

⁵² Strängt taget är det inte självklart huruvida alla de diskursenheter som jag diskuterar som bisatser är att betrakta som syntaktiskt underordnade led. Till exempel förekommer det ett par fall av så kallade inbäddade V2-satser i delmaterialet, där vad som förefaller vara ett syntaktiskt underordnat led har huvudsatsordföljd. I följande exempel är en sådan sats markerad med hakparentes.

- (i) Nätverket har sina bra och dåliga sidor [eftersom även här kan nätmobbing förekomma på olika sätt]. (F03I)

Enligt Petersson (2014), vars beskrivning av satsstruktur delvis ligger till grund för min definition av satsradning (se avsnitt 3.3.2), bör satsen inom hakparentes i (i) betraktas som en huvudsats. Petersson ser det faktum att positionen i satsens inledningsfält upptas av ett adverbial, i detta fall *även här*, som ett bevis för att det finita verbet, *kan*, har genomgått verbflytt och fyller den position som i bisatser innehas av subjunktion. Exempel som (i) analyserar Petersson (2014:63) som två huvudsatser, där *eftersom* är att betrakta som en konjunktion. Fokus för föreliggande analys är emellertid inte i första hand syntaktiska förhållanden utan förhållanden mellan funktionella diskursenheter. Oavsett den syntaktiska analysen av exempel som (i) är jag överens med Petersson om att satserna förmedlar var sin proposition, och i detta fall är det tillräckligt för att betrakta satserna som olika diskursenheter.

8.2.1 Samordnande relationer

Samordnande diskursrelationer, så som de beskrivs i SDRT (Asher & Lascarides 2003; se avsnitt 5.2), innebär att en introducerad diskursenhet fortsätter framställningen på samma innehållsliga nivå som en tidigare diskursenhet. Av de totalt 194 identifierade diskursrelationerna mellan satser i delmaterialet har jag klassificerat drygt hälften, 101 stycken, som samordnande. Det ska understrykas att detta förhållande endast ger en indikation om vilken typ av relationer som förekommer i materialet som helhet. Likväl är förhållandet intressant i jämförelse med satsradningsanalysen, där en knapp tredjedel av satsradningarna i diskuterande text visade sig uttrycka samordnande diskursrelationer. Utan att dra några långtgående slutsatser konstaterar jag att samordnande relationer i delmaterialet förefaller vara något vanligare vid andra typer av satslänkningsrelationer än satsradning, och, omvänt, att underordnande relationer är vanligare i satsradningar, relativt sett.

I avsnitt 7.1 framgick att de vanligaste samordnande relationerna i satsradning i icke-berättande text var *Fortsättning*, *Resultat* och *Motsättning*. Utifrån delmaterialet visar sig dessa relationer vara vanliga även i andra delar av texterna. Därtill förekommer de likaså samordnande relationerna *Sekvens* och *Konsekvens* i jämförelsevis stor utsträckning i delmaterialets diskuterande texter, sett till hur ofta de uppträder i satsradningar i samma texter. I det följande diskuterar jag realiseringen och förekomsten av dessa fem relationer utifrån exempel från elevtexterna i delmaterialet.

Det avgjort vanligaste sättet som eleverna uttrycker samordnande relationer på i delmaterialet är att samordna huvudsatser med *och*. De relationer som framträder tydligast i dessa fall är någon av de additiva relationerna *Fortsättning*, *Sekvens* och *Resultat*. Relationerna skiljer sig i styrka, på så sätt att *Fortsättning* utgör en rent additiv fogning och *Sekvens* ett additivt och därtill temporalt samband, medan *Resultat* beskriver ett additivt, temporalt och därtill kausalt samband. I fallet med *Fortsättning* och *Resultat*, som alltså oftare än *Sekvens* uppträder i satsradning i diskuterande text, är det påfallande att eleverna använder relationerna på i stort sett samma vis i satsradning som vid samordning med *och*. Till exempel förekommer *Fortsättning* många gånger när eleverna samordnar två huvudsatser som var för sig underbygger ett argument i texten. Se exempel (8:10) och (8:11), där *Fortsättning* i båda fallen föreligger mellan satserna [ii] och [iii]

(8:10) [i]Att hjälpa andra är viktigt, [ii]det leder till ett bättre samhälle [iii]och främjar vår utveckling som människor. (F01P)

(8:11) [i]Det gör väl inget om filmerna lades upp endast för beröm och pengar?
[ii]Goda handlingar var gjorda [iii]och kanske inspirerade filmerna folk till bidra. (F05P)

I både (8:10) och (8:11) skapar samordningarna [ii, iii] komplexa diskursenheter som utvecklar innehållet i de överordnade diskursenheter [i]: i (8:10) sker utvecklingen inom ramen för samma mening och i (8:11) i en ny mening. Dessa funktioner identifierade jag också i satsradningarna, där eleverna ofta använde *Fortsättning* för att i en satsradad mening fördjupa innehållet i en överordnad diskursenhet. Det kan noteras att exempel (8:10) enligt min definition inte är en uppräknings av huvudsatser på samma innehållsliga nivå (jfr avsnitt 3.3.1). Istället har jag analyserat exemplet som en satsradning [i, ii] som följs av en samordning [ii, iii], eftersom det rör sig om olika diskursrelationer. Satsradningens relation har jag tidigare analyserat som underordnande *Utveckling* och samordningens relation alltså som samordnande *Fortsättning*. Således utgör samordningen [ii, iii] en komplex diskursenhet som är underordnad ledet [i].

Även de *och*-samordningar som uttrycker *Resultat* uppvisar flera likheter med hur samma relation uttrycks i elevernas satsradningar. Precis som i många satsradningar är *Resultat* i delmaterialet ofta expliciterad med diskursmarkör, så som i exempel (8:12) och (8:13)

(8:12) ^[i]I Avesta kommun kostar kollektivtrafiken ingenting för de som åker, ^[ii]och de har därmed minskat sina koldioxidutsläpp med 40 ton per år. (F01K)

(8:13) ^[i]Alltså kan sociala medier sänka vårt självförtroende ^[ii]och därför bör vi vara försiktiga om vad vi läser och ser i sociala medier och tänka på hur det kan påverka våra liv. (F03K)

I exemplen expliciteras alltså det kausala förhållandet av adverbena *därmed* respektive *därför*. Som tidigare påpekats är det tveksamt huruvida *och* är att betrakta som en diskursmarkör på samma sätt som adverbena, eftersom det i princip saknar egen semantik (se avsnitt 5.3.2). På så sätt är det intressant att eleverna explicit markerar att fall som (8:12) och (8:13) är kausala additiva satslänknings, till skillnad från när de uttrycker *Fortsättning*, som endast är rent additiv.

Det som skiljer elevernas realisering av *Fortsättning* respektive *Resultat* i satsradning och samordning är alltså endast förekomsten av *och*; i övrigt uppvisar dessa satsradningar och *och*-samordningar i stort sett samma mönster. Därför menar jag att det i fall som dessa är svårt att förstå elevernas användning av satsradning som något annat än en rent stilistisk variation. Uppenbarligen förmår även de mest frekvent satsradande eleverna uttrycka olika additiva relationer på ett normenligt sätt, och i fallet med *Resultat* förmår de dessutom göra relationen explicit för läsaren. Det, menar jag, ger ytterligare stöd för slutsatsen att satsradande elever är väl förmögna att synliggöra koherensen i sitt budskap, trots att de använder en ur språkriktighetssynpunkt potentiellt problematisk konstruktion.

Den enskilt vanligaste samordnande relationen i delmaterialet är *Motsättning*. Relationen beskriver ett kontrasterande förhållande mellan mer eller mindre oförenliga utsagor, och beroende på graden av kontrast mellan leden kan relationen uppträda i

olika styrka. *Motsättning* hörde också till de mer vanligt förekommande relationerna i elevernas satsradningar (se avsnitt 7.1.3). I delmaterialet uttrycker eleverna *Motsättning* ungefär lika ofta med samordnade huvudsatser som de uttrycker med syntaktisk underordning. I båda fallen, precis som i motsvarande satsradningar, rör det sig om förhållandevis starka realiseringar av *Motsättning*, där propositionerna är tydligt oförenliga och knutna till ett gemensamt tema. Därmed är relationerna i regel också enkla att tolka. Detta intryck förstärks av att eleverna gör relationen explicit med hjälp av konjunktionen *men* och subjunktioner som *medan*, *även om* och *trots att*. Se följande exempel på explicita och vad jag uppfattar som starka realiseringar av *Motsättning*: i (8:14) uttrycks relationen i förhållandet mellan huvudsatser som är samordnade med *men* och i (8:15) med adverbiell bisats som inleds med *medan*.

(8:14) [i]Detta kan leda till något negativt [ii]men det kan även vara positivt (F04K)

(8:15) [i]Köttet från en ko matar kring 20 personer [ii]medan dess föda hade matat hundratals. (P06I)

Relationen i (8:14) får betraktas som stark bl.a. eftersom *negativt* och *positivt* är tydliga motsatsord. På samma sätt är också jämförelsen mellan leden i (8:15) lätt att knyta till ett överordnat tema om effekter av matproduktion.

Bland elevernas *Motsättning*-satsradningar identifierade jag en grupp som uttrycker s.k. *Sviken förväntan*, eller koncessiv relation, där sakförhållandet i det ena ledet inte utgör en väntad konsekvens av sakförhållandet i det andra ledet. Denna typ av *Motsättning* återkommer också vid flera tillfällen i delmaterialet, såväl i samordningar som underordningar. Meningarna i (8:16) och (8:17) är exempel på hur eleverna uttrycker *Sviken förväntan* med samordnade huvudsatser respektive adverbiell bisats.

(8:16) [i]Kanske låter det inte så tilltalande, [ii]men min förhoppning är att du läser detta med ett öppet sinne och efter morgonkoppen kaffe. (F05I)

(8:17) [i]Även om jag inte använder så många nuvarande "slangord" [ii]använder jag många ord som var slang förr. (P06K)

Sviken förväntan hör till den grupp av diskursrelationer som i högre grad är beroende av att uttryckas explicit (se avsnitt 6.2.4). Av dessa exempel att döma, liksom av motsvarande exempel på satsradningar (se avsnitt 7.1.3), förefaller eleverna ha tillgång till ett flertal sätt att uttrycka relationen, såväl syntaktiskt som lexikalt. I (8:16) förefaller *kanske* i [i] tillsammans med *men* fungera som diskursmarkörer, och vid andra tillfällen i texterna används adverb som *givetvis* och *visserligen*. Vid syntaktiska underordningar som (8:17) expliciteras relationen istället av subjunktionen *även om* och andra gånger av *trots att*.

Realiseringarna av *Motsättning* i delmaterialet visar att dessa satsradande elever är väl förtrogna med hur relationen skrivs fram på ett för läsaren tydligt sätt. Vad som däremot helt saknas i delmaterialet är fall där *Motsättning* uttrycks med konjunktionen *utan*, dvs. där en negerad proposition samordnas med en icke-negerad. Denna typ av *Motsättning* – om än utan konjunktion – visade sig vara vanlig i satsradning, t.ex. i (7:9) som här upprepas som (8:18). I delmaterialet förekommer alltså inga motsvarande realiseringar, där en negerad proposition följs av en icke-negerad, varken i förhållandet mellan huvudsatser eller mellan bisats och matrissats.

- (8:18) [i]Jag bryr mig inte om vad du käkar, [ii]det viktiga för mig är att du mår bra och har det bra. (P05I)

Generellt när eleverna uttrycker *Motsättning* i sina texter framstår satsradning som ett av flera innehållsligt likvärdiga sätt för eleverna att realisera relationen. Detsamma gäller emellertid inte i fall som (8:18). När det andra ledet kontrasterar innehållet i en negerad sats, verkar satsradning istället vara den princip för satslänkning som ligger eleverna närmast till hands.

Vidare uppträder två samordnande relationer i delmaterialet av diskuterande texter i en omfattning som inte motsvarar förekomsten i satsradning i samma texter. Det gäller dels den temporalt additiva relationen *Sekvens*, dels den konditionala relationen *Konsekvens*. I satsradningar i diskuterande text förekom dessa endast i enstaka fall, men i delmaterialet hör båda till de vanligaste relationerna. Denna iakttagelse är intressant, eftersom det visar att satsradning som konstruktion tycks fylla olika innehållsliga funktion i olika texttyper. Det faktum att *Sekvens* och *Konsekvens* sällan förekommer i satsradningar i diskuterande text betyder alltså inte att dessa relationer inte uttrycks alls i denna texttyp.

Sekvens uttrycker eleverna antingen med *och*-samordning eller med initiala *när*-bisatser. Det framgår av exemplen i (8:19) respektive (8:20). *Konsekvens* uttrycker eleverna med konditional bisats som inleds med *om*, som i exempel (8:21). *Konsekvens* föreligger mellan leden [ii] och [iii].

- (8:19) [i]Du hör en låt som du gillar [ii]och undrar var musiken kommer ifrån. (F04P)

- (8:20) [i]när en kille högljutt och med stor gester berättar en historia för sina kompisar, [ii]blir de imponerade och skriker tillbaka. (F05K)

- (8:21) [i]Många av medicinerna vi använder kommer också från början från regnskogens växter. [ii]Om skogen försvinner [iii]så kommer de också att försvinna. (F04I)

I delmaterialet är det ett särskilt återkommande drag i *Sekvens*-samordningar som (8:19) att den andra satsens subjekt är underförstått. Det är en typ av satslänkning som generellt är mycket vanlig i svenska texter och som t.ex. Ekerot (2011:107) benämner

fortsättningskonstruktion. Ekerot tillskriver denna typ av subjeksstrykning vid *och*-samordning en särskild textgrammatisk funktion, eftersom texten förtäts när en redan etablerad referent är underförstådd. I analysen av satsradning iakttog jag liknande exempel med underförstådda subjekt, men eftersom sådana satsradningar endast förekom i berättande text föreslog jag att eleverna i dessa fall använde satsradning för att uppnå en tempohöjande effekt (se avsnitt 7.1.2). Uppenbarligen har eleverna tillägnat sig fortsättningskonstruktionen som ett särskilt textmönster, och de använder den ofta i diskuterande text. Därför kan en möjlig förklaring till varför *Sekvens*-satsradningar inte uppträder i diskuterande text vara att eleverna istället använder fortsättningskonstruktionen för att uttrycka *Sekvens* i texter där det inte på samma sätt är brukligt att laborera med tempot.

Diskussionen om invanda textmönster är relevant även för att diskutera *Sekvens*-relationen i (8:20) och *Konsekvens*-relationen i (8:21) mot bakgrund av elevernas satsradningar. Ledin (1998:22) observerar att initiala *när*- och *om*-satser av dessa slag är mycket vanliga redan i den tidiga skrivutvecklingen, vilket enligt honom kan bero på att satserna hjälper skribenten att skapa en kontext för det fortsatta resonemanget (se även Kress 1994:77). Det faktum att eleverna sällan använder satsradning för att uttrycka *Sekvens* och *Konsekvens* i diskuterande text kan alltså bero på att eleverna har tillgång till andra, sedan länge invanda mönster för att uttrycka samma förhållande på andra, mer normriktiga sätt. Vad gäller *Konsekvens* kan det tilläggas att det är svårt att uttrycka relationen på andra sätt än med konditional bisats, som i exempel (8:21): relationen är nämligen beroende av att uttryckas explicit, och det är få adverb som kan förmedla den betydelsen i förhållandet mellan huvudsatser (se avsnitt 6.2.6).

För att sammanfatta analysen framträder både skillnader och likheter mellan hur eleverna uttrycker samordnande relationer i satsradning och vid andra tillfällen. I fallet med *Fortsättning* och *Resultat* framstår det som närmast arbiträrt huruvida eleverna separerar huvudsatserna med konjunktion eller inte, och jag menar att satsradning i dessa fall kan ses som en rent stilistisk variation i skrivandet. Detsamma gäller delvis *Motsättning*, som eleverna uttrycker såväl med samordning med *men* som med olika typer av adverbiala bisatser: betydelsemässigt skiljer sig relationerna i elevernas satsradningar knappt gentemot hur relationen realiseras i olika sam- och underordningar. Vid en viss typ av *Motsättning* förefaller satsradning däremot fylla en specifik funktion i elevernas skrivande, nämligen för att kontrastera en negerad proposition med en icke-negerad. Det gäller alltså det förhållandet som normalt uttrycks med *inte... utan...* Några sådana satslänkningsformer förekommer inte i delmaterialet, samtidigt som analysen av satsradningar identifierade ett flertal. Jag har även konstaterat att elevernas användning av *Sekvens* och *Konsekvens* skiljer sig mellan satsradningar och satslänkningsformer i delmaterialet. Den förklaring som jag har föreslagit är att eleverna istället uttrycker dessa relationer med vad som framstår som invanda textmönster som ligger dem nära till hands. I sådana fall tycks satsradning inte fylla samma funktion som princip för att länka satser till varandra.

8.2.2 Underordnande relationer

Underordnande diskursrelationer, enligt SDRT:s beskrivning, fördjupar den innehållsliga nivån i framställningen (se avsnitt 5.2). Typiskt innebär det att en introducerad diskursenhet ökar detaljnivån i förhållande till en tidigare diskursenhet. Av de totalt 194 identifierade diskursrelationerna i delmaterialet har jag analyserat 93 som underordnande, dvs. knappt hälften. Jämförelsevis är detta förhållande något mindre än de två tredjedelar av satsradningarna i icke-berättande text som uttrycker underordnande relationer. Som tidigare nämnt är det vanskligt att dra slutsatser om fördelningar i materialet som helhet utifrån det begränsade urval av texter som ligger till grund för analyserna i detta avsnitt. Likafullt menar jag att denna fördelning stärker slutsatsen från kapitel 7, nämligen att den viktigaste funktionen med elevers satsradningar i icke-berättande text är att uttrycka underordnande relationer. Det verkar alltså som att eleverna i något högre grad uttrycker underordnande relationer i satsradningar jämfört med vad de gör i andra delar av sina texter.

De vanligaste underordnande relationerna i satsradning i icke-berättande text var *Utveckling* och *Förklaring*, samt i något mindre utsträckning *Kommentar* (se avsnitt 7.2). *Utveckling* och *Förklaring* står också ut som de klart vanligaste underordnande relationerna i delmaterialet, medan *Kommentar* inte förekommer vid något annat tillfälle i förhållandet mellan satser i samma mening. Därtill uppträder *Bakgrund* och *Tillskrivning* i större omfattning i delmaterialets diskuterande texter än vad de gör i satsradningar i samma texttyp. I det följande diskuterar jag hur eleverna realiserar dessa underordnande relationer i texterna, med utgångspunkt i exempel från delmaterialet.

När eleverna i delmaterialet formulerar underordnande diskursrelationer i meningar använder de i cirka nio fall av tio syntaktisk underordning. Den vanligaste relationen i delmaterialet är *Utveckling*, som innebär att två led är betydelsemässigt inkluderade i varandra och att det andra ledet fördjupar någon aspekt av innehållet i det första (se avsnitt 6.3.1). *Utveckling* visade sig också vara den vanligaste relationen i elevernas satsradningar. I delmaterialet använder eleverna för det mesta relativ bisats för att uttrycka *Utveckling*, samt i några fall en typ av fokuserande adverbial bisats (jfr SAG 1999, 4:588). Se följande exempel, där (8:22), (8:23) och (8:24) innehåller relativa bisatser och (8:25) en adverbial bisats.

- (8:22) ^[i]Jag gjorde det nyss, med mitt engelska ord ^[ii]som inte alls låter lika fint på svenska. (F01K)
- (8:23) ^[i]Till att börja med så är regnskogen hem till hälften av jordens djur och växtarter ^[ii]varav de flesta är endemiska. (F04I)
- (8:24) ^[i]Vi använder oss av förkortningar och slang ^[ii]vilket kan påverka vårt talspråk (F03K)

- (8:25) ^[i]Denna ansvarslösa användning av resurser kommer inte fungera i framtiden,
^[ii]speciellt när vi har fler munnar att mätta. (P06P)

Exemplen visar att *Utveckling* fyller minst två funktioner i elevernas texter. I (8:22) och (8:23) innebär relationen att det ledet ^[ii] preciserar innehållet i ett specifikt lexikalt led i ^[i], nämligen fraserna *mitt engelska ord* respektive *hälften av jordens djur och växtarter*. I (8:24) och (8:25) fördjupas istället innehållet i hela den föregående propositionen. Av dessa båda varianter av *Utveckling* förekom framför allt den senare i elevernas satsradningar, dvs. där hela propositionen fördjupas. I resten av texterna är förhållandet däremot det omvända: det är betydligt vanligare att relationen endast fördjupar ett lexikalt led, så som i (8:22) och (8:23).

Vidare skiljer sig exemplen ovan när det gäller vilken aspekt av relationen *Utveckling* de uttrycker. *Utveckling* är en omfattande relation med flera potentiella undergrupper, och i elevernas satsradningar framhölls *Precisering*, *Exemplifiering* och *Motivering* som de vanligast förekommande varianterna. Samma undergrupper förekommer också i delmaterialet, men här dominerar *Precisering* klart. Som *Precisering* betraktar jag relationerna i (8:22) och (8:24), eftersom dessa generellt ökar detaljnivån i framställningen. I delmaterialet uttrycks detta förhållande i regel just på dessa sätt med *som-* eller *vilket-*inledda bisatser. Relationen i (8:23) analyserar jag som *Exemplifiering*, och den i (8:25) som *Motivering*. Sedan tidigare har jag lyft fram *Exemplifiering* som mer konkret än *Precisering*, eftersom relationens andra led identifierar en tydligt avgränsad delmängd ur någonting i det första ledet. I (8:23) framgår det av att *de flesta* i ^[ii] beskriver en delmängd av de omtalade djur- och växtarterna i ^[i]. *Motivering*, till sist, innebär att den andra satsen stärker en slutsats som kan dras av den första. Det menar jag är fallet i (8:25). Här framförs den växande befolkningen i ^[ii] som argument för slutsatsen i ^[i] att dagens användning av naturresurser är ohållbar. Det kan även påpekas att (8:25) är en av mycket få gånger som *Utveckling* signaleras explicit i delmaterialet, i detta fall av adverbet *speciellt*.

Vid några tillfällen i delmaterialet realiseras *Utveckling* också i förhållandet mellan huvudsatser som separeras med kolon. Det är dock främst en och samma elev, F05, som står för dessa förekomster. Se följande exempel.

- (8:26) ^[i]Alla dessa handlingar jag nyss beskrivit har en sak gemensamt: ^[ii]de hjälper andra. (F05P)

- (8:27) ^[i]Så fråga er själva: ^[ii]spelar det verkligen någon roll varför vi hjälper andra? (F05P)

Det är intressant att en elev både använder kolon och satsradning i samma texter för att uttrycka samma relation. Dessa användningar av kolon som gränsmarkör bör nämligen betraktas som fullt normenliga: i (8:26) motsvarar användningen den som *Svenska skrivregler* (2017:209) beskriver som kolon före uppräkningslistor, där förhållandet motsvarar betydelsen hos adverbet *nämligen*, och i (8:27) verkar användningen kunna likställas

med beskrivningen av kolon framför ”citrat, replik, tanke eller liknande” (a.a.). De här sätten att uttrycka *Utveckling* observerade jag också i elevernas satsradningar (se kapitel 7.2.1). Dels förelåg fall där relationen motsvarar betydelsen hos adverbet *nämligen*, dels var flera fall av relationen konstruerade med frågesats som andra led. I dessa fall skiljer sig alltså inte användning av kolon för att uttrycka *Utveckling* från mönstren i motsvarande satsradningar. Därför uppfattar jag det som svårt att förklara elevens val av litet skiljetecken som något annat än en stilistisk variation.

För att sammanfatta förefaller *Utveckling* generellt vara en mycket vanlig relation i elevernas diskuterande texter, och den realiseras främst genom satsradning eller genom syntaktisk underordning. Jämförelsen mellan elevernas satsradningar och delmaterialet ger inga tydliga indikationer på vad som kan föranleda det ena eller det andra sättet att realisera relationen, men satsradning verkar ligga något närmare till hands när det andra ledet utvecklar en hel proposition genom *Exemplifiering* eller *Motivering*. Denna iakttagelse baseras på att *Utveckling*-relationer i delmaterialet domineras av mer allmänna preciseringar av lexikala led. Eftersom eleverna bevisligen förmår uttrycka *Utveckling* på ett normriktigt sätt, verkar bruket av satsradning inte heller i dessa fall bero på en bristande förmåga att länka satser.

Den andra underordnande relation som dominerar såväl i delmaterialets diskuterande texter som i satsradningar i samma texter är *Förklaring*. Den beskriver ett omvänt kausalt förhållande, där orsaken uppträder efter dess verkan (se avsnitt 6.3.3). I delmaterialet uttrycker eleverna *Förklaring* nästan uteslutande genom syntaktisk underordning. Det rör sig närmare bestämt om adverbiala bisatser som inleds med *eftersom*, som i (8:28), och i mindre förekommande fall som inleds av *för att*, *då* eller *på grund av att*, som i (8:29) och (8:30). I några enstaka fall uttrycker eleverna relationen med huvudsatser som är samordnade med konjunktionen *för*, som i (8:31). Se följande exempel.

- (8:28) [i]Detta kan påverka vår självkänsla negativt [ii]eftersom bilderna som läggs upp kan få en att tänka på sig själv och hur man själv ser ut osv. (F03I)
- (8:29) [i]Jag tror att några hjälper andra [ii]för att de vill glömma en hemsk händelse i deras liv (F01P)
- (8:30) [i]Skogen skövlas [ii]på grund av att man vill ha plats till odling av oljepalmer, jätteräkor, sojabönor och mer. (F04I)
- (8:31) [i]Det ordet behövs, [ii]för det finns människor som inte vill vara han eller hon. (F01K)

De subjunktioner och konjunktioner som inleder leden [ii] kan i samtliga fall betraktas som diskursmarkörer för relationen *Förklaring*. Dessa realiseringar av *Förklaring* skiljer sig därmed från motsvarande satsradningar på två sätt: normativt på så sätt att satsgränsen är lexikalt markerad, tolkningsmässigt i det avseendet att relationen är explicit.

Tidigare i avhandlingen har det emellertid framgått att *Förklaring* ligger särskilt nära till hands att läsa in när diskursrelationen är implicit (se avsnitt 6.3.3), och i min mening skulle samtliga exempel ovan naturligt tolkas som *Förklaring* om de hade formulerats utan subjunktion eller konjunktion. Jämfört med motsvarande satsradningar bör den kausala tolkningen alltså förstärkas i fall som dessa. Likaväl menar jag att det inte föreligger några uppenbara skillnader i möjligheten att tolka in *Förklaring* i elevernas texter, vare sig de uttrycker den med satsradning, samordning eller syntaktisk underordning. Relationen är som regel tydligt framskriven. Med andra ord går det inte att iakttä några tydliga mönster för när eleverna väljer att explicitera *Förklaring* och när de låter relationen framgå implicit, vilket alltså oftast är fallet i satsradning (se avsnitt 7.2.2). Istället uppfattar jag även här valet mellan implicit och explicit relation som en stilistisk variation.

En särskilt intressant aspekt av *Förklaring* i delmaterialet är att eleverna i endast enstaka fall samordnar huvudsatser med konjunktionen *för*. I analysen av satsradningar tycktes det vid flera tillfällen föreligga stilistiska skäl till att avstå samordning med *för*, som när den satsradade meningen redan inletts med *för* eller när satsradningens andra led inleddes med prepositionen *för* (se avsnitt 7.2.2). Vidare föreslog jag att eleverna kan ha uppfattat konjunktionen som överflödigt eftersom tolkningen av *Förklaring* ligger nära till hands även när relationen är implicit. Det faktum att eleverna oftare uttrycker *Förklaring* med satsradning och underordning än med samordning menar jag stärker iakttagelsen att eleverna väljer bort *för* av stilistiska skäl. Möjligtvis uppfattar de konjunktionen som talspråkligt kodad och därför mindre lämplig att använda i diskuterande text. Anledningen verkar däremot inte vara att eleverna betraktar *för* som redundant, dvs. som en överflödigt explicitering av relationen. I långt fler fall än satsradningar uttrycker nämligen eleverna *Förklaring* med adverbial bisats, där bisatsinledaren gör relationen explicit.

Att uttrycka *Förklaring* verkar alltså i första hand vara ett val mellan satsradning och syntaktisk underordning för eleverna. Faktum är att det rent syntaktiskt sällan framgår i realiseringarna i delmaterialet huruvida de relaterade leden rör sig om huvudsats och bisats eller om två huvudsatser. Det framgår av exemplen (8:28)–(8:31) ovan. I samtliga fall kan leden [ii] potentiellt analyseras som såväl bisatser som huvudsatser. På så sätt menar jag att det inte kan uteslutas att eleverna i fall som dessa betraktar t.ex. *eftersom*, *för att* och *på grund av* som konjunktioner snarare än subjunktioner och som stilistiskt mer avancerade alternativ till *för* för att explicitera en *Förklaring*-relation.

Efter beskrivningarna av de två vanliga relationerna *Utveckling* och *Förklaring* är det på sin plats att kommentera ett par tydliga skillnader mellan delmaterialet och satsradningarna med avseende på diskursrelationer. Det rör sig om diskursrelationer där förekomsten i delmaterialet inte motsvarar förekomsten i satsradningar och vice versa. Å ena sidan är *Tillskrivning* och *Bakgrund* vanliga i delmaterialets diskuterande texter men knappt förekommande i motsvarande satsradningar; å andra sidan förekom *Kommentar* i viss omfattning i satsradningar i diskuterande text men inte alls i delmaterialet. Tidigare i avhandlingen har jag beskrivit *Tillskrivning* som en anföringsrelation, som

knyter ett anført led till en anförande agent (se avsnitt 6.3.5), och *Bakgrund* har jag beskrivit som ett överlappande temporalt förhållande mellan ett tillstånd och en introducerad händelse (se avsnitt 6.3.2). *Kommentar* förbinder i typfallet ett sakförhållande med någon form av subjektiv utsaga om detta sakförhållande (se avsnitt 6.3.4).

Förekomsterna av *Tillskrivning* och *Bakgrund* i delmaterialet är tätt knutna till specifika, och i allmänhet mycket vanliga, språkliga mönster. *Tillskrivning* uppträder i samband med anföringsverb som följs av nominal *att*-sats, och *Bakgrund* uppträder i samband med adverbiala *när*-satser. Se följande exempel, där (8:32) är ett fall av *Tillskrivning* och (8:33) ett fall av *Bakgrund*.

(8:32) _[i]Adelswärd skriver även _[ii]att män använder fler tvekljud, ljud som ”eh” och liknade, än vad kvinnor gör (F04K)

(8:33) _[i]Då känner man en höjd självkänsla _[ii]när man sjunker ned i soffan och sparkar av sig skorna efter den långa arbetsdagen. (F05P)

I (8:32) knyts det anförda ledet [ii] till den anförande agenten Adelswärd i [i]. I (8:33) föreligger ett överlappande temporalt förhållande där ledet [i] beskriver ett tillstånd, att man känner en höjd självkänsla, som utgör en fond för handlingen att sjunka ned i soffan i [ii]. Även om det är fullt möjligt att uttrycka såväl *Tillskrivning* som *Bakgrund* i förhållandet mellan huvudsatser, vilket framgått tidigare i avhandlingen (se avsnitt 6.3 och 7.2), bör de realiseringar med bisatser som föreligger i exemplen ovan i allmänhet vara betydligt vanligare. Jämfört med t.ex. *Utveckling* och *Förklaring* menar jag därför att satsradning i dessa fall inte framstår som ett jämförbart alternativ för att förmedla samma betydelse på ett varierat sätt.

Vad gäller *Kommentar* uppfattar jag att förhållandet är det omvända. Relationen förekommer i viss utsträckning i satsradningar men inte alls inom ramen för meningar i delmaterialet. Det verkar alltså som att det inte föreligger något lämpligt alternativ för att uttrycka relationen inom ramen för samma mening, vare sig med samordning eller underordning. Istället förefaller satsradning vara det alternativ som ligger närmast till hands för att länka en subjektiv utsaga till ett tidigare presenterat sakförhållande. (Satserna skulle förstås likväl kunna separeras med något annat litet skiljetecken än komma.) Se följande exempel på två *Kommentar*-satsradningar som diskuterades i analysen i avsnitt 7.2.3.

(8:34) _[i]Jag ska till Stockholm med min kompisar, _[ii]det kommer bli så fett! (F03K)

(8:35) _[i]Det blir ett språk som ingen vill ha helt utan karaktär och möjlighet till personlig prägel, _[ii]vad är nyttan med det? (F08K)

Möjligtvis skulle innehållet i (8:34) kunna uttryckas på ett mer normenligt sätt, antingen genom att länka satserna med *och* eller att omformulera ledet [ii] till en relativ bisats som inleds med *vilket*. I min mening skulle emellertid båda alternativen snarast vara till

nackdel för en tolkning av relationen som *Kommentar*: samordning med *och* skulle antyda att leden var innehållsligt likvärdiga (jfr avsnitt 5.3.2), och med en relativ bisats skulle innehållet i [ii] i mindre utsträckning framstå som en värdering av innehållet i [i]. När det kommenterande ledet är frågeformat, som i (8:35), ter det sig ännu svårare att finna ett alternativt uttryckssätt där leden relateras inom ramen för samma mening. På så sätt menar jag att skillnader gällande underordnande relationer i satsradning och andra delar av elevernas texter kan knytas till två omständigheter: dels till vilka tillgängliga alternativa som föreligger för att uttrycka en relation, dels till i vilken grad dessa alternativ utgör etablerade mönster i texter i allmänhet.

Sammanfattningsvis har analysen av underordnande relationer, precis som den av samordnande relationer, visat på såväl skillnader som likheter mellan elevernas satsradningar och andra förekommande principer för satslänkning. Vissa relationer som eleverna ofta uttrycker i satsradning är också vanliga i andra delar av texterna, medan andra relationer uppträder i större utsträckning i delmaterialet än i satsradningarna eller vice versa. När eleverna inte satsradar uttrycker de underordnande relationer företrädesvis med syntaktisk underordning, dvs. i förhållandet mellan bisats och matrissats. *Utveckling* och *Förklaring*, vilka är de vanligaste underordnande relationerna, formulerar eleverna med en rad olika bisatsinledare. Det visar att även frekvent satsradande elever har tillgång till såväl lämpliga konnektionsord som syntaktiska mönster för att uttrycka dessa relationer på ett normenligt sätt. Därför uppfattar jag det som att elevernas bruk av satsradning i dessa fall är åtminstone delvis stilistiskt motiverat. Bruket kan t.ex. bero på att eleven velat variera satsstrukturen i texten eller på att relationerna vid visa tillfällen ansetts vara tillräckligt tydliga för att inte behöva expliciteras. I fallet med *Utveckling* verkar eleverna oftare använda satsradning för att låta den andra satsen exemplifiera eller motivera hela den första satsens proposition, medan det i fallet med *Förklaring* är svårt att iaktta några mönster för när eleverna väljer satsradning eller underordning.

Jag har även noterat att *Tillskrivning* och *Bakgrund* är vanligare i andra delar av elevernas diskuterande texter än vad de är i motsvarande satsradningar. Det omvända förhållandet gäller *Kommentar*, som förekommer i satsradningar men inte alls i andra meningar i delmaterialet. Skillnaderna i hur eleverna använder *Tillskrivning*, *Bakgrund* och *Kommentar* har jag knutit till i vilken grad det föreligger specifika språkliga mönster för att uttrycka samma betydelse. Generellt uttrycks *Tillskrivning* och *Bakgrund* oftare med syntaktisk underordning, medan det framstår som svårt att uttrycka *Kommentar* mellan satser i samma mening på andra sätt än med två huvudsatser som inte skils med konjunktion.

8.2.3 Sammanfattning och slutsats av analysen

Syftet med den analys som presenterats här har varit att utreda hur eleverna uttrycker diskursrelationer i meningar när de inte satsradar. I analysen har jag jämfört de mest frekvent satsradande elevernas bruk av konstruktionen med andra sätt som de uttrycker diskursrelationer i diskuterande text. Det har framgått att samordnande diskursrelationer i störst omfattning uttrycks genom samordning med konjunktion och att underordnande diskursrelationer främst uttrycks med bisats. Det är särskilt intressant mot bakgrund av att de flesta satsradningar i diskuterande text uttrycker just underordnande diskursrelationer. Vidare har jämförelsen mellan satsradningar och delmaterialet visat att samtliga diskursrelationer som är vanliga i elevernas satsradningar också är återkommande i andra delar av deras texter. Specifikt gäller det de samordnande relationerna *Fortsättning*, *Resultat* och *Motsättning*, samt de underordnande relationerna *Utveckling* och *Förklaring*. Eleverna uttrycker alltså dessa relationer ömsom med samordnade huvudsatser, ömsom med syntaktisk underordning. Det visar tydligt att eleverna har tillgång till fler och inte minst mer normenliga sätt att uttrycka dessa relationer än med satsradning. Därför har jag dragit slutsatsen att elevernas bruk många gånger verkar vara stilistiskt motiverat. Funktionellt och betydelsemässigt skiljer sig nämligen inte bruket av satsradning nämnvärt från hur motsvarande relationer uttrycks i samordningar med konjunktion eller i underordningar med bisats. Huruvida elevernas användning av satsradning föregås av ett medvetet val är däremot inte möjligt att svara på inom ramen för denna undersökning, men det är tydligt att konstruktionen framstår som en av flera tillgängliga principer att länka diskursenheter i elevernas skrivande.

8.3 Sammanfattning

I detta kapitel har jag i två övergripande analyser undersökt vilka potentiella alternativ till satsradning som förekommer i elevernas texter eller, annorlunda uttryckt, hur eleverna strukturerar innehållet i sina texter när de inte satsradar. Analyserna utgår från de tre aspekter av satsradning som har diskuterats i avhandlingen, nämligen grafiska faktorer knutna till meningsindelning, syntaktiska faktorer knutna till satsstrukturen och innehållsliga faktorer beskrivet i termer av diskursrelationer mellan satser. Den första analysen är kvantitativ och omfattar hela materialet. Den styrs av frågan huruvida elevernas bruk av satsradning samvarierar med andra grafiska och syntaktiska principer att strukturera innehållet i texterna. Den andra analysen är kvalitativ och fokuserar på ett mindre urval av elevtexter. Här undersöks hur eleverna uttrycker innehållsliga samband mellan satser i meningar när de inte satsradar.

Den kvantitativa analysen tar sin utgångspunkt i grafiska och syntaktiska skillnader mellan de tre texttyperna berättande, diskuterande och redovisande text. Analyserna visar att förekomsten av satsradning i texttyperna samvarierar dels med grafiska aspekter

som meningslängd och antal satser per mening, dels med syntaktiska faktorer som huvudsatslängd och förekomsten av icke-satsformade strukturer. Texter med fler satsradningar präglas i övrigt av kortare meningar, färre satser per mening och kortare huvudsatser men fler icke-satsformade strukturer. Alla dessa textdrag brukar framhållas som kännetecknande för en muntlig stil och en parataktisk meningsstruktur, där satserna är företrädesvis korta och strukturerade parallellt genom samordning. I texter med få satsradningar gäller det omvända förhållandet: dessa präglas istället av bl.a. längre meningar, längre huvudsatser och fler satser per mening. Det innebär att dessa texter är i högre grad hypotaktiskt strukturerade med huvudsatser som ofta sammanfaller med meningsgränser och som innehåller en viss mängd underordnade satser. Slut-satsen som jag dragit av dessa iakttagelser är att satsradning förefaller ligga närmare till hands i texter där innehållsliga samband mellan satser främst uttrycks på meningsnivå och meningsgränserna i högre grad används för att strukturera textens innehåll. I texter där innehållsliga samband mellan satser i större omfattning uttrycks inom ramen för huvudsatser, dvs. med hjälp av bisatser, är satsradning ovanligare. Med en teoretisk terminologi har jag beskrivit detta som att satsradning är vanligare i texter där meningar i högre grad än huvudsatser fungerar som komplexa diskursenheter.

Den kvalitativa analysen är en mer direkt jämförelse med analysen av elevernas satsradningar i kapitel 7. Analysen fokuserar på hur de mest frekvent satsradande eleverna uttrycker diskursrelationer i samma mening när de inte satsradar. Här undersöks endast texter i den diskuterande texttypen. Resultatet visar att de vanligaste relationerna i satsradning också återkommer i förhållandet mellan andra satser i texterna, framför allt i samband med samordnade huvudsatser och syntaktisk underordning. De relationer som återkommer i såväl satsradning som texterna i övrigt är *Fortsättning*, *Resultat* och *Motsättning*, vilka jag definierat som samordnande diskursrelationer, samt de underordnande relationerna *Utveckling* och *Förklaring*. Att eleverna även uttrycker dessa relationer på andra sätt än med satsradning visar att de dels har förmåga att synliggöra sambandet i satslänkning på ett normenligt sätt, dels ofta har tillgång till en variation av uttryckssätt för att uttrycka sambanden. Därmed förefaller konstruktionen många gånger vara resultatet av en stilistisk variation. I vissa fall förefaller emellertid satsradning vara det uttryckssätt som ligger eleverna närmast till hands. Det gäller mer precis för att uttrycka relationen *Motsättning* när en negerad proposition följs av en icke-negerad och för att uttrycka *Förklaring* i förhållandet mellan två huvudsatser. I dessa fall vore det möjligt att använda konjunktionerna *utan* respektive *för*, men det har inte eleverna gjort, av olika, troliga skäl som har diskuterats. Vidare uppträder relationerna *Sekvens*, *Konsekvens*, *Tillskrivning* och *Bakgrund* oftare i andra satslänkningar än vad de gör i satsradningar, medan det omvända förhållandet gäller *Kommentar*, som endast uppträder i satsradning. I det första fallet har jag knutit relationerna till specifika textmönster i elevernas skrivande, vilka kan göra att eleverna inte behöver satsradning i dessa fall. I det andra fallet förefaller istället satsradning vara just ett textmönster som tillåter eleverna att uttrycka *Kommentar* inom ramen för samma mening.

Härmed avslutas de empiriska undersökningarna i avhandlingen. I nästa kapitel, som är avhandlingens sista, sammanfattas de samlade iakttagelser som gjorts av satsradning, och de teoretiska och didaktiska implikationer som iakttagelserna ger upphov till diskuteras.

9. Avslutande diskussion

Den övergripande ambitionen med denna avhandling har varit att öka förståelsen av satsradning som fenomen. Satsradning innebär en meningsindelning där två huvudsatser inte skils av konjunktion utan endast av kommatecken eller utan skiljetecken. I inledningen åskådliggjordes konstruktionen med följande exempel:

- (9:1) Att kämpa för rättvisa var en stor sak under 1900-talet, hjälteidealet handlade om att vara modig och stark.

De åtta kapitel som föregått detta har berört satsradning utifrån såväl teoretisk som empirisk infallsvinkel. Teoretiskt har jag diskuterat satsradning utifrån villkor för att skapa och tolka betydelse i text, och empiriskt har jag studerat användningen av och alternativen till satsradning i gymnasieelevers texter. I detta avslutande kapitel återstår att sammanfatta avhandlingen och att diskutera de teoretiska och didaktiska implikationer som jag menar att analyserna ger upphov till och underlag för. Till att börja med sammanfattar jag de centrala resultaten och de viktigaste iakttagelserna i avsnitt 9.1. Därefter redogör jag i avsnitt 9.2 för avhandlingens teoretiska och metodologiska implikationer. I avsnitt 9.3 diskuterar jag de implikationer som resultaten har för ett språkvårdande arbete med satsradning, såväl i skolan som generellt, och i avsnitt 9.4 diskuterar jag de didaktiska implikationer som specifikt rör skrivundervisningen i skolans svenskämne. I vart och ett av dessa tre avsnitt ger jag dessutom uppslag för framtida forskning. Avhandlingen avslutas i avsnitt 9.5 med en kort kommentar till arbetet i sin helhet.

9.1 Sammanfattning av avhandlingen

I kapitel 3 framhöll jag avhandlingens syfte som tvådelat. Syftet har varit dels att med utgångspunkt i tidigare forskning bygga upp en teoretisk modell för analyser av innehållsliga samband mellan huvudsatser, dels att applicera denna modell på elevers texter och däri förekommande satsradningar. I samband med detta presenterade jag fyra forskningsfrågor som styrte avhandlingens upplägg – en som relaterar till syftets teoretiska

och metodologiska del och tre som relaterar till syftets empiriska del riktad mot gymnasieelevers skrivande. I det följande sammanfattar jag avhandlingens resultat med utgångspunkt i dessa totalt fyra frågeställningar.

Den första, teoretiskt och metodologiskt orienterade forskningsfrågan handlar om vilka aspekter som är centrala för att beskriva innehållsliga samband mellan huvudsatser. Arbetet med att besvara frågan har utgått från en diskursanalytisk ansats, där fokus ligger på språkliga förutsättningar att tolka det tankeinnehåll en avsändare haft för avsikt att förmedla i en text (se avsnitt 3.1). Valet av denna utgångspunkt motiveras av att analyser av satsradning till stor del innebär att tolka inferenser, dvs. sådana betydelser som inte är direkt manifesterade i textytan utan endast tillgängliga via tolkning. Innehållsliga samband mellan huvudsatser har jag diskuterat i termer av koherens och diskursrelationer. I enlighet med avhandlingens teoretiska ramverk, *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT, t.ex. Asher & Lascarides 2003; se avsnitt 5.2), har jag antagit att fenomenet koherens utgår från möjligheten att identifiera betydelsebärande diskursrelationer mellan (propositioner realiserade i) satser. Därmed har jag betraktat koherens som ett mentalt fenomen knutet till mottagarens möjlighet att skapa sammanhang ur de enheter som bygger upp en text eller diskurs.

Vidare har jag undersökt och diskuterat hur möjligheten att identifiera diskursrelationer påverkas av grafiska, syntaktiska och lexikala faktorer i den språkliga utformningen (se avsnitt 5.3 och 5.4). Jag har framhållit meningsgränser och huvudsatsgränser som två olika principer för diskurssegmentering: båda enheterna strukturerar diskursen i relevanta och avgränsade delar, och därtill kan båda utgöra komplexa diskursenheter i vilka propositioner länkas via diskursrelationer. En central slutsats är att meningsindelningen utgör den primära diskurssegmenteringen och att satsstrukturen skapar en sekundär segmentering inom ramen för meningar. Vidare har jag utgått från att tolkningen av diskurs struktureras hierarkiskt, och i enlighet med SDRT har jag beskrivit denna hierarki i termer av sam- och underordnande diskursrelationer. När det gäller de lexikala faktorernas betydelse för tolkningen har jag framhållit två iakttagelser som särskilt viktiga: dels att diskursrelationer i de flesta fall kan infereras utan att signaleras av sambandsord, dels att konjunktionen *och* tenderar att blockera tolkningen av underordnande relationer.

Till sist har jag utifrån de teoretiska diskussionerna arbetat fram och presenterat en modell för att analysera samband mellan huvudsatser (se kapitel 6). Modellen beaktar två nivåer i huvudsatslänknings: en innehållslig nivå som rör hur betydelsebärande diskursrelationer realiserar språkligt på svenska och en lexikal nivå som beskriver i vilken grad olika sambandsmarkörer bidrar till tolkningen av diskursrelationer. I de empiriska analyserna har jag visat att modellen är applicerbar både på satsradning och på annan satslänkning, inte minst på förhållandet mellan diskursstrukturerande bisatser och dess matrissatser.

De tre empiriskt orienterade forskningsfrågorna behandlar olika aspekter av satsradning och alternativ till satsradning i gymnasieelevers texter. Utgångspunkten för frågeställningarna är de tre aspekter av satsradning som i forskningsgenomgången framstod

som centrala för att beskriva konstruktionen liksom för att försöka förklara vad som motiverar bruket (se kapitel 2). Aspekterna är grafiska faktorer knutna till meningsindelning, syntaktiska faktorer knutna till satsstrukturen och innehållsliga faktorer. I enlighet med ovan har jag diskuterat innehållsliga faktorer i termer av diskursstruktur. Det material som analyseras utgörs av 96 elevtexter skrivna av 20 elever på gymnasiet år 1, inom ramen för undervisning på kursen Svenska 1 (se kapitel 4). Elevtexterna fördelar sig över tre texttyper – berättande, diskuterande och redovisande texter – och i dessa har jag identifierat 207 satsradningar.

Den första av tre empiriska forskningsfrågor handlar om vilka innehållsliga samband som kan knytas till elevers satsradningar, om hur sambanden uttrycks och om vilka mönster som kan iaktas. Detta har jag undersökt genom analyser av materialets satsradningar (se kapitel 7). Analyserna visar att det föreligger tydliga mönster gällande innehållsliga samband – diskursrelationer – i satsradningar och att relationerna skiljer sig mellan olika texter. Elevernas satsradningar tenderar att uttrycka ett begränsat antal diskursrelationer, och som regel är dessa tydligt framskrivna, bl.a. med hjälp av lexikala markörer. Det rör sig framför allt om de underordnande relationerna *Utveckling*, *Förklaring* och *Kommentar* samt om de samordnande relationerna *Fortsättning*, *Motsättning*, *Sekvens* och *Resultat*.

Vidare förefaller eleverna anpassa sitt bruk av satsradning efter normerna för den aktuella texttypen. Skillnaderna föreligger mellan å ena sidan berättande text, å andra sidan redovisande och diskuterande text, dvs. icke-berättande text. För det första innehåller berättande text flest satsradningar, följt av diskuterande text, medan förekomsterna är relativt få i redovisande text. För det andra förekommer satsradningar med underordnande diskursrelationer oftare i diskuterande och redovisande text, medan satsradningar med samordnande diskursrelation är vanligare i berättande text. För det tredje uttrycks satsradningar i diskuterande och redovisande text i högre grad med lexikala markörer av olika slag, inte minst diskursmarkörer som synliggör relationen.

Jag har knutit iakttagelserna om eleverna skiftande bruk av satsradning till vissa grundläggande skillnader mellan texttyperna. Dels bör icke-berättande text i högre grad än berättande text generellt vara mer hierarkiskt strukturerad, där argument och utsagor viktas i förhållande till varandra, dels bör innehållet i icke-berättande text i högre grad än berättande text vara tydligt framskrivet. De få fall av satsradningar där relationen är otydlig uppträder i berättande texter, där implicita och associativa samband potentiellt kan fylla en stilistisk funktion. Slutsatsen att eleverna använder satsradning på olika sätt i olika texter stärks också av att konstruktionen i de flesta fall sammanfaller med meningsgränser i diskuterande och redovisande text men inte i samma utsträckning i berättande text (se avsnitt 4.3.2). Således förefaller satsradning i de båda icke-berättande texttyperna typiskt användas för att vikta innehållet i elevers texter, antingen genom att den satsradade meningen som helhet viktas innehållsligt gentemot en tidigare sats eller att den satsradade meningen i två satser introducerar och fördjupar ett sakförhållande.

Den andra av tre empiriska forskningsfrågor rör huruvida satsradning i elevernas texter samvarierar med andra grafiska och syntaktiska principer för att strukturera innehållet i samma texter. I dessa analyser står alltså meningsindelningen och satsstrukturen i resten av elevernas texter i fokus (se avsnitt 8.1). Utifrån kvantitativa analyser, som även här utgår från skillnaden mellan texttyper, visar sig förekomsten av satsradning i elevtexterna samvariera med en företrädesvis parataktisk textstruktur och med vad jag, i enlighet med Lagerholm (1999), betraktat som en muntlig stilnivå. De textdrag som framträder i denna typ av texter, i synnerhet i berättande text, är kortare meningar och huvudsatser samt en större mängd samordning på bekostnad av syntaktisk underordning. Därtill är förekomsten av icke-satsformade strukturer högre i texter med mer satsradning.

Utifrån resultatet av de kvantitativa genomlysningarna har jag dragit följande slutsatser om elevernas bruk av satsradning. För det första förefaller inte satsradning kunna knytas till en bristande förståelse för meningsindelning eller en outvecklad satsstruktur hos eleverna; tvärtom kan satsradningar även uppträda i texter med en större mängd syntaktisk underordning och med en i övrigt normenlig meningsindelning. För det andra förefaller parataktiskt strukturerad text bjuda in till satsradning som ett sätt att skapa komplexa diskursenheter. I texter med kortare diskursenheter (meningar såväl som huvudsatser) tycks eleverna oftare uttrycka diskursrelationer med hjälp av huvudsatser i samma mening än genom syntaktisk underordning med bisats. I sådana sammanhang verkar sannolikheten öka för ett mer frekvent bruk av satsradning.

Den tredje empiriska frågan och den sista av totalt fyra forskningsfrågor handlar om hur eleverna uttrycker innehållsliga samband i meningar när de inte satsradar. Analysen är kvalitativ och grundar sig på femton diskuterande texter skrivna av de fem elever som använt mest satsradning i materialet (se avsnitt 8.2). Genom att identifiera diskursrelationer vid andra typer av satslänknings än satsradningar är syftet att ytterligare belysa elevernas bruk av satsradning. De satslänknings som identifieras rör sig om samordningar med konjunktion och syntaktiska underordningar i första hand, samt i några fall av huvudsatser som separeras med andra små skiljetecken än komma.

Generellt visar sig de diskursrelationer som dominerar bland elevernas satsradningar vara vanliga även vid andra satslänknings i texterna. Exempelvis uttrycker eleverna ofta *Fortsättning* och *Resultat* med konjunktionen *och*, och bl.a. *Motsättning* och *Förklaring* uttrycks återkommande med olika slags bisatser. Med andra ord visar sig även satsradande elever ha tillgång till andra, mer normenliga alternativ för att uttrycka samma betydelser som de uttrycker i satsradning. En viktig iakttagelse är att konjunktionerna *utan* och *för* knapp eller inte alls förekommer i elevtexterna, trots att motsvarande relationer hör till de vanligare i satsradningarna (*Motsättning* respektive *Förklaring*). Därutöver har analysen identifierat vissa skillnader mellan elevernas satsradningar och andra satslänknings. Det gäller i synnerhet hur eleverna uttrycker relationer som *Sekvens* och *Konsekvens*, vilka är vanliga i den diskuterande texttypen generellt men ovanliga i däri förekommande satsradningar. Analysen visar att eleverna i dessa sammanhang verkar ha tillgång till specifika textmönster som de istället använder för att

uttrycka relationerna. En central slutsats är därmed att satsradning i elevernas texter i många fall framstår som en rent stilistisk variation.

9.2 Teoretiska och metodologiska implikationer

I avhandlingens inledning framhölls satsradningar som teoretiskt intressanta bl.a. eftersom de vittnar om våra principer för att tolka inferenser. Trots att sambandet i satsradningar inte är signalerat med konjunktion är det alltså sällan några svårigheter att tolka in en specifik betydelse i konstruktionen. Både de teoretiska beskrivningarna i kapitel 6 och de empiriska analyserna i kapitel 7 har visat att detta gäller i princip oavsett vilken relation som satserna uttrycker. Enstaka relationer förefaller i högre grad vara beroende av att uttryckas med diskursmarkör, men i övrigt är de flesta samband mellan huvudsatser tillgängliga på ett implicit sätt, dvs. när relationen varken signaleras av konjunktion eller adverbial. På så sätt, menar jag, accentuerar analyserna det faktum att tolkningen av en satslänkning först och främst grundar sig på inferenser som kan knytas till satserna. Detta är på inget vis en ny iakttagelse, men åtminstone i svensk textforskning har det tidigare saknats modeller för analys av innehållsliga samband som tar fasta på inferenser och tolkningsvillkor snarare än på lexikala markörer i textytan. Ända sedan Enkvist 1974 och Källgren 1979 har nämligen metoderna för att analysera innehållsliga samband mellan hela satser grundat sig på identifieringen av konnektorer, dvs. de lexikala markörer som både länkar satser anaforiskt och synliggör sambandet mellan dem (jfr beskrivningarna av *konnektivbindning* i Hellspong & Ledin 1997 och Nyström 2001; se avsnitt 6.4.1). För analyser av implicita relationer, där inga konnektorer föreligger, har det i princip saknats specifika metoder som kan redogöra för sambanden.

Den modell för analys av diskursrelationer som presenterats i kapitel 6 torde utgöra ett viktigt bidrag till den svenska textforskningen. Modellen grundar sig på SDRT:s förening av pragmatik och dynamisk semantik, och den beaktar en rad faktorer av olika slag som bidrar till tolkningen av innehållsliga relationer. Lexikala markörer är en sådan faktor, men därtill inkluderar modellen analyser av underliggande temporala och kausala förhållanden mellan propositioner, logiska relationer som inkluderar sanningsvärden och, inte minst, hur tolkningen påverkas av den omgivande kontexten. I samtliga fall har jag knutit dessa faktorer till specifika språkliga och textuella egenskaper, som t.ex. verbsemantik, satstyp och meningsindelning. På så sätt är modellen mer komplex och potentiellt svårare att omsätta i praktiska analyser än en modell som utgår från konnektorer. Samtidigt torde min modell vara mer robust och möjlig att applicera på ett större urval av texter – i synnerhet texter där relationerna företrädesvis är implicita. I tillägg uppfattar jag det som en klar fördel med modellen att analyskategorierna, jämfört med andra motsvarande modeller (t.ex. Mann & Thompson 1987, Renkema

2009 och Halliday & Matthiessen 2014), är distinkt avgränsade och utgör ett tämligen hanterbart antal.

Valet av SDRT som teoretiskt ramverk har gjort det möjligt att ta ett större grepp om fenomenet koherens och förena flera klassiskt textlingvistiska angreppssätt för analyser av samband mellan satser. I avhandlingen har jag betraktat koherens som ett mentalt fenomen knutet till läsarens tolkning av inferenser i text, och utifrån SDRT har jag beskrivit en koherent tolkning som motsvarande möjligheten att identifiera diskursrelationer mellan samtliga introducerade yttranden. Mot bakgrund av dessa antaganden har jag utformat en modell som förhåller typer av sambandsmarkörer till varandra med avseende på deras relativa betydelse för tolkningen. Därmed har jag i en och samma modell sammanfört två av de tre textlingvistiska infallsvinklar som dominerat svensk textlingvistisk forskning sedan Enkvist 1974 (se avsnitt 5.1). Det gäller de infallsvinklar som Enkvist benämner *kohesion mellan referenter*, vilket därefter oftare kommit att benämnas *referensbindning* (se avsnitt 5.4.3), och *satskonnektion*, vilket avser logiska förhållanden mellan satser (se avsnitt 5.4.1). Enligt min mening bör denna del av analysmodellen i kapitel 6 ha såväl teoretisk som metodologisk relevans för svensk textforskning: teoretiskt eftersom den fördjupar förståelsen för text- och diskursstruktur genom att gradera styrkan hos lexikala samband och metodologiskt eftersom den redogör för ett fåtal, tydligt definierade analyskategorier.

En uppgift för framtida forskning är att applicera analysmodellen i kapitel 6 på satslänkning i vuxna skribenters texter, såväl texter som produceras av vanliga språkbrukare som professionella skribenter. På så sätt är det möjligt att utvärdera om de tolv beskrivna diskursrelationerna även motsvarar de kommunikativa funktioner som präglar skrivande generellt. I avhandlingen framgår hur modellen kan användas på analyser av andra satslänkningsformer än satsradning, och det vore intressant att prova modellen på analyser i större skala. Vad gäller den lexikala delen av modellen har de flesta av de sex kategorierna för sambandsmarkörer redan applicerats på andra typer av texter i tidigare undersökningar. Möjligtvis utgör den kategori jag benämnt *övriga diskursmarkörer* (se avsnitt 6.4.2) ett undantag, eftersom dessa markörer normalt varken betraktats som fall av konnektiv- eller referensbindning. Det som i synnerhet behöver undersökas närmare är om det styrkeförhållande mellan markörerna som jag har föreslagit också gäller för analyser av texter skrivna av mer mogna skribenter.

En annan teoretiskt intressant aspekt av satsradning, som är ett direkt resultat av mina analyser, är att konstruktionen belyser sam- och underordnade förhållanden mellan satser. Särskilt i icke-berättande text har den huvudsakliga funktionen med satsradning visat sig vara att vikta två utsagor mot varandra, på ett sätt som många gånger motsvarar funktionen hos adverbiala och relativa bisatser (se avsnitt 8.2). I det avseendet menar jag att satsradning framstår som något av ett mellanting mellan samordning och underordning på satsnivå. Strikt formellt är det rimligt att betrakta konstruktionen som en typ av samordning eller parataktisk länkning, eftersom leden ingår i samma grafiskt avgränsade enhet och utgörs av två satser, vilka per definition

inte kan underordnas (se Fabricius-Hansen & Ramm 2008:15 för ett liknande resonemang; jfr avsnitt 3.3.2). Funktionellt sett rör sig konstruktionen däremot oftast om innehållslig underordning, där den ena satsen är diskursunderordnad den andra. Således innebär satsradning i många fall en diskrepans mellan textens syntaktiska struktur och diskursstruktur, och därför är den intressant för vidare diskussioner om sam- och underordning på satsnivå.

9.3 Implikationer för språkvård

En stor del av avhandlingen har ägnats åt att belysa villkor och principer för satslänkning och meningsindelning. Analyserna har visat att satsradning typiskt fungerar som en sammanhållen och komplex diskursenhet, som grafiskt oftast utgör en hel mening och innehållsligt förmedlar ett begränsat antal, tydligt framskrivna betydelse. Det är påfallande att de betydelse i satsradning som framträder i mitt material i stort sett sammanfaller med dem som iakttagits i tidigare undersökningar, både bland yngre och äldre skribenter samt i texter skrivna på svenska såväl som engelska (jfr Näslund 1981, Ledin 1998, Lamb 1977; se avsnitt 2.2, 2.3 och 7.4.1). Eftersom konstruktionen fyller så pass specifika funktioner i elevers skrivande förefaller bruket styras av outtalade men likväl tydliga normer. I flera fall går dessa normer dessutom att knyta till beskrivningar i språkvårdslitteratur om vad som kännetecknar ett mer eller mindre lyckat bruk av satsradning. Därför menar jag att iakttagelserna om elevers satsradningar både har relevans för det språkvårdande arbetet i skolans svenskundervisning och för språkvården i ett större perspektiv, dvs. för skrivande utanför skolan.

I praktiken fyller satsradning tre huvudsakliga funktioner i mitt material: för det första att vikta innehållet i den grafiska meningen, för det andra att i två steg fördjupa innehållet i den omgivande texten och för det tredje att föra framställningen framåt inom ramen för samma mening. Att vikta meningens innehåll är den mest centrala funktionen i icke-berättande texter, dvs. texter som bland annat diskuterar och redovisar. Det yttrar sig i form av underordnande relationer som *Utveckling*, *Förklaring* och *Kommentar*, där båda huvudsatserna rör olika aspekter av ett och samma sakförhållande: *Utveckling* (9:2) innebär typiskt att den andra satsen exemplifierar eller motiverar den första, *Förklaring* (9:3) innebär att den andra satsen anger en orsak till första och *Kommentar* (9:4) innebär att den andra satsen ger en värdering till den första. I de empiriska analyserna åskådliggjordes relationerna bl.a. med följande exempel.

(9:2) [i]Men min åsikt är raka motsatsen, [ii]det är klart att det äldsta inte alltid är bäst. (F08K)

(9:3) [i]För jag misstänker att det inte var min kompis [ii]som tyckte dessa saker, [iii]hon kan inte ha börjat göra detta helt av sig själv. (F01K)

(9:4) [i]Jag ska till Stockholm med min kompisar, [ii]det kommer bli så fett! (F03K)

Enligt mina analyser motsvarar dessa tre relationer också de relationer som såväl den svenska som den engelska språkvården lyfter fram som kännetecknande för ett acceptabelt, mer normenligt bruk av satsradning (t.ex. Åkermalm 1966, *Språkriktighetsboken* 2003, *Svenska skrivregler* 2017 och Brosnahan 1976; se avsnitt 2.1). Tack vare avhandlingens teoretiska ramverk har jag kunnat peka ut specifika orsaker till varför dessa relationer är återkommande och i högre grad accepterade i satsradningar. Dels är tolkningen av dessa relationer, i synnerhet *Utveckling* och *Förklaring* i (9:2) respektive (9:3), ofta den pragmatiskt mest naturliga om inte diskursmarkörer eller omvärldskunskap signalerar något annat; dels tenderar tolkningen av dessa relationer att blockeras när satserna separeras med *och*. I dessa fall framstår alltså satsradning som en funktionell lösning för att i två huvudsatser utveckla, förklara eller kommentera innehållet i en sammanhållen mening. Alternativet att skilja satserna med punkt skulle förmodligen inte vara sämre ur rent betydelsemässigt hänseende, men meningsgränsen torde innebära att satsernas innehållsliga samhörighet tonas ner.

Den andra av tre huvudfunktioner för satsradning är att konstruktionen som en sammanhållen enhet fördjupar ett föregående eller efterföljande sakförhållande i texten. Funktionen förefaller inte mer typisk för en viss texttyp utan uppträder i både berättande och icke-berättande text. Det rör sig om satsradningar som uttrycker *Fortsättning*, dvs. där leden är vagt additivt länkade och parallellt underordnade samma diskursenhet, oftast via relationen *Utveckling*. Funktionen motsvarar därmed till stor del den pragmatiska funktionen hos *och*-samordning, där de länkade satserna tillsammans skapar en kognitivt avgränsad enhet (se t.ex. Blakemore & Carston 2005). I mitt material återfinns denna funktion när de radade satserna har parallell struktur och en tydlig referensbindning. I följande exempel utgör leden [ii, iii] en *Fortsättning*-satsradning.

(9:5) [i]Tekniken binder samman mänskligheten och låter oss kommunicera och dela information som vi aldrig tidigare gjort. [ii]Den hjälper i vår vardag lika mycket som den hjälper globalt, [iii]den hjälper lika mycket i samtalet med mamma som i gemensamma välgörenhetsinsatser. (P06P)

I fall som dessa är det förstås möjligt att separera satserna med *och*, även om det i det närmaste vore redundant (jfr Lang 1984:80). Att skilja satserna med punkt framstår däremot som ett sämre alternativ, eftersom satserna inte på samma sätt skulle framstå som en avgränsad enhet. Om satserna [ii, iii] skils med punkt torde det andra ledet [iii] i mindre grad uppfattas som en *Utveckling* till [i] utan snarare som introducerande en ny tanke (jfr avsnitt 7.1.1). Denna typ av satsradning är därför en tydlig indikation på att meningsgränsen har en diskursstrukturerande funktion.

Den tredje och sista centrala funktionen för satsradning är att inom ramen för meningen föra framställningen framåt. Det rör sig om satsradningar som uttrycker samordnande diskursrelationer och beskriver olika händelser eller sakförhållanden. Här

föreligger en skillnad mellan texttyperna, i det avseendet att funktionen i berättande text yttrar sig som *Sekvens* och *Resultat* och i icke-berättande text som *Motsättning* och *Resultat*. I berättande text uttrycker satsradningarna oftast temporal följd, antingen med *Sekvens* eller med *Resultat* (där det andra ledet även följer det första kausalt). I dessa fall, mer än vid några andra tillfällen, innehåller meningarna fler huvudsatser än de satsradade. Det framgår av följande exempel, där leden [ii, iii] utgör en satsradning.

- (9:6) [i]Jag hinner inte ens tänka [ii]för nu hör jag skriket komma från trädgården, [iii]fort rusar jag ner [iv]och springer ut ur huset [v]och ser henne ligga gråtandes på marken med en lapp bredvid sig. (F03N)

Den mening som satsradningen är en del av kan liknas vid Ledins (1998:27f) beskrivning av meningar som markerar mini-berättelser. I exempel (9:6) hålls meningen ihop innehållsligt av ett kortare händelseförlopp, som förutom satsradningen utgörs av tre huvudsatssamordningar med konjunktion. I fall som dessa menar jag att satsradning kanske snarare ska förstås som ett sätt att variera satslänkningen än som en särskild princip för meningsindelning. Oavsett om satserna [ii, iii] skils med *och*, *för* eller, som i detta fall, utan konjunktion ligger det nämligen pragmatiskt närmast till hands att tolka dem i temporal följd (jfr Grices 1975 maxim *be orderly*). Därmed kan denna typ av satsradning både utgöra en stilistisk variation och ha en tempohöjande effekt. Ytterligare en konjunktion i meningen kan nämligen skapa en önskad upprepning, medan meningsgräns skapar en paus och en eventuellt önskad tempominskning.

När satsradningar för framställningen framåt i icke-berättande text föreligger framför allt *Motsättning* och *Resultat*. Till skillnad från motsvarande relationer i berättande text är dessa som regel tydligt framskrivna med bl.a. konjunktionella adverb. I satsradningar som uttrycker *Motsättning* är propositionerna ofta starkt kontrasterade genom att det första ledet är negerat. Se följande exempel, där kontrasten är stark och dessutom förstärks av ett ord i versaler i [ii].

- (9:7) [i]Man ska inte bara göra vad man vanligtvis gör på sin fritid, [ii]man ska HINNA med det också. (P02I)

I meningar som (9:7) uppfattar jag det närmast som redundant att skilja satserna med konjunktionen *utan*. En orsak till det är att *inte bara* i [i] normalt utgör ena halvan av den korrelativa adverbkonstruktionen *inte bara ... utan också* (se avsnitt 6.4.1). Således anteciperar satsen [i] innehållet i [ii], vilket kan vara en orsak till att skribenten låtit satserna ingå i samma mening. Intrycket att denna typ av satsradning utgör ett textuellt mönster i elevers skrivande stärks dessutom av att motsvarande samordningar med *utan* inte iaktogs i de kvalitativa analyserna av elevernas texter (se avsnitt 8.2.1).

De satsradningar som jag uppfattar som svårast att motivera innehållsligt är de som uttrycker *Resultat* i icke-berättande text. Dessa förekommer i mitt material utan att vara

framträdande, men ett tydligt mönster är att de påfallande ofta innehåller konjunktionellt adverb (jfr det mönster som Lamb (1977) observerar, där satsradningens andra led inleds med *therefore* ('därför') (se avsnitt 2.3.2). Se följande exempel.

- (9:8) _[i]Hur och med vem vi pratar ändras, _[ii]därför måste det svenska språket anpassas efter vårt moderna samhälle. (F08K)

Av de exempel som diskuterats i detta avsnitt menar jag att satsradningen i (9:8) är den som i störst utsträckning utgör en språkriktighetsproblematik. Detta intryck grundar sig både på den relation som satsradningen uttrycker och på hur relationen skrivs fram. *Språkriktighetsboken* (2005) menar att satsradning fungerar dåligt när den andra satsen anger en följd till eller effekt av den första, vilket enligt min uppfattning motsvarar det kausala förhållande där orsak föregår verkan som i (9:8). Dessutom fungerar samordnande relationer av detta slag normalt väl tillsammans med *och* (Txurruka 2003), samtidigt som det inte föreligger någon stark pragmatisk tendens att tolka in *Resultat* när relationen är implicit. Således verkar relationen i sig fungera dåligt i satsradning.

Vidare menar Huddleston & Pullum (2002:1742) att satsradningar är särskilt besvärande när den andra satsen inleds med konjunktionellt adverb, dvs. som *därför* i exemplet ovan. I ett annat sammanhang noterar Jasinskaja (2007:86) att bl.a. konjunktionella adverb tenderar att signalera att texten byter fokus från ett tema till ett annat (*discourse discontinuity*). En annan förklaring till att satsradningar som (9:8) framstår som problematiska ur språkriktighetssynpunkt är alltså att frånvaron av meningsgräns signalerar att satserna hör nära samman, medan adverbet förvisso länkar satserna till varandra men också antyder att ett de har olika teman.

Sammantaget utmanar de iakttagna mönstren för satsradning skriftspråkets normer för meningsindelning i olika utsträckning. Vissa typer av satsradning förefaller klart mer problematiska än andra, och i somliga fall framstår konstruktionen som ett etablerat textmönster. Ett uppslag för framtida forskning är att undersöka om dessa mönster även återkommer i andra texter än sådana som skrivs inom ramen för utbildningssystemet. Om satsradning som konstruktion faktiskt är på frammarsch i offentligt skriftspråk, vilket bl.a. Josephson (2009) har föreslagit (se även Skärlund 2018), skulle de mönster jag har iakttagit kunna utgöra utgångspunkt för en undersökning om satsradning i bruksprosa. En kvalificerad gissning är att satsradning i bruksprosa framför allt motsvarar det första identifierade mönstret, dvs. som uttrycker underordnande relationer som är känsliga för *och*-samordning, samt satsradningar som uttrycker *Motsättning*. Därtill bör man i skönlitterär text kunna vänta sig ett tämligen omfattande bruk av *Sekvens*- och *Resultat*-satsradningar. Den kanske mest intressanta typen av satsradning skulle i det sammanhanget vara de som uttrycker *Resultat* eller andra samordnande relationer i bruksprosa, eftersom dessa i störst utsträckning tycks strida mot befintliga normer för meningsindelning.

9.4 Didaktiska implikationer

Eftersom avhandlingen empiriskt har fokuserat på satsradning i gymnasieelevers texter har de samlade resultaten även didaktisk relevans, inte minst för undervisningen i skolämnet svenska. Det har visserligen framgått att elevernas bruk av satsradning i många fall kan motiveras innehållsligt, men formellt sett utgör konstruktionen ofrånkomligen ett normbrott i texter av många slag. Det gäller i synnerhet i skrivande i högre utbildning, vilket bör vara målet för skrivundervisningen på högskoleförberedande gymnasieprogram (Skolverket 2011). Enligt min mening skapar avhandlingens resultat förutsättningar för ett såväl normativt orienterat som skrivutvecklande arbete med satsradning i elevers texter. En central slutsats är nämligen att det inte räcker att diskutera konstruktionen utifrån grafiska aspekter knutna till meningsindelning, utan diskussionen behöver även omfatta syntaktiska och innehållsliga aspekter för att identifiera lämpliga alternativa uttrycksätt.

På gruppnivå har det i mitt material inte specifikt gått att knyta elevers bruk av satsradning vare sig till bristande kunskaper om meningsindelning, till en outvecklad satsstruktur eller för den delen till (o)förmågan att uttrycka innehållsliga samband. Tvärtom menar jag att eleverna rent generellt uppvisar relativt goda kunskaper inom dessa tre områden och en förmåga att anpassa språket till olika texttyper. I satsradningarna yttrar detta sig bl.a. i att konstruktionen oftast sammanfaller med meningsgränsen och att satsgränserna nästan regelmässigt separeras med kommatecken, samt att sambanden ofta är tydliga. I andra delar av texterna yttrar sig elevernas kunskaper om grafiska, syntaktiska och innehållsliga aspekter i att de varierar meningsindelningen och satsstrukturen beroende på texttypen. Dessutom använder eleverna flera olika principer för att uttrycka innehållsliga samband mellan satser, såväl genom samordning som underordning.

Mot bakgrund av de generella iakttagelserna på gruppnivå verkar satsradning i många fall fungera som en särskild språklig konstruktion, som eleverna använder för att skapa en komplex mening av två huvudsatser. Denna användning är särskilt framträdande i satsradningar som uttrycker underordnande *Utveckling* och *Förklaring* samt samordnande *Fortsättning* och *Motsättning*. Här kan satsradning närmast framstå som ett stilistiskt medvetet val av eleven. Flera sådana fall presenterades i föregående avsnitt, bl.a. som exempel (9:2), (9:3), (9:5) och (9:7). Följande satsradningar belyser ytterligare denna användning, med exempel som uttrycker *Förklaring* respektive *Motsättning*.

- (9:9) ^[i]Begrepp i spelens värld kan jag inte ens gå in på, ^[ii] dessa begrepp är så obskyra och specifika att det krävs omfattande förklaringar. (P06K)
- (9:10) ^[i]Jag bryr mig inte om vad du käkar, ^[ii] det viktiga för mig är att du mår bra och har det bra. (P05I)

En typ av satsradningar som eventuellt har fått mindre uppmärksamhet i avhandlingen är de som inte bara formellt utan även funktionellt utgör ett språkriktighetsproblem. De *Resultat*-satsradningar som diskuterades i exempel (9:8) i föregående avsnitt kan föras hit, men problematiken handlar inte bara om satsradningens innehåll utan även om syntaktiska och grafiska aspekter. Exempelvis kan de länkade satserna vara långa med en viss mängd underordnade satser, meningen kan innehålla fler huvudsatser utöver satsradningen och satserna kan sakna gränsmarkerande kommatecken. Se följande exempel där satsradningarna uttrycker *Likhet* respektive *Konsekvens*.

- (9:11) ^[i]De som står utanför kretsen förstår förstås inte de obegripliga orden, skriver både Riad och Svensson, ^[ii]journalisterna betonar att slangorden som används kan skilja sig helt och hållet från deras egentliga betydelse, bara de är enkla att uttala och enkla att komma ihåg. (F05R)
- (9:12) ^[i]Ifall man har haft ett par kalsonger i fyra långa år och de börjar bli lite trasiga och inte gör jobbet de ska så behövs en förändring ^[ii]då köper man ett par nya ^[iii]och det är ju en bra förändring. (P04K)

Det förefaller svårt att betrakta dessa satsradningar som resultat av stilistiskt medvetna val av eleverna. I båda fallen innehåller satsradningarna förhållandevis långa satser. Därtill separeras satsradningen [i, ii] i (9:12) inte av kommatecken, och meningen innehåller ytterligare en samordnad sats [iii]. Sammantaget framstår dessa satsradningar som tecken på mer en omedveten satslänkning och meningsindelning, som inte i samma utsträckning är motiverad på innehållslig grund som exempel (9:9) och (9:10). På så sätt framträder två typer av satsradande elever i min undersökning: å ena sidan de elever som tillägnat sig satsradning som en särskild konstruktion för att uttrycka ett begränsat antal betydelser mellan huvudsatser i samma mening, å andra sidan de elever som snarare förefaller ha problem att länka och separera satser i lämpliga enheter i sitt skrivande. Om användningen av satsradning framstår som medveten i det första fallet verkar den inte göra det i det andra fallet (jfr Telemans (1979) diskussion om olika typer av normbrott i elevtext).

Oavsett vilken grad av medvetenhet som har föregått elevers satsradningar bör förekomsten föranleda diskussioner om språkriktighet i skolans svenskundervisning. Att konstruktionen i vissa fall kan motiveras innehållsligt och vara förenlig med normerna för offentligt skriftspråk aktualiserar egentligen större frågor om hur skolans svenskundervisning förhåller sig till föränderliga språknormer i samhället (se Telemans 1979 och Lundin & Linnér 2013). Likväl torde det vara ett faktum att ett mer omfattande bruk av satsradning i de flesta sammanhang betraktas som problematiskt ur språkriktighetssynpunkt. Därför menar jag att det torde vara en svensklärares uppgift att minimera eller begränsa förekomsten i elevers skrivande, åtminstone i icke-berättande texter.

Mina analyser har visat att majoriteten av satsradningarna i icke-berättande text uttrycker innehållslig hierarki, och därför förefaller det rimligt att arbetet med elevers

satsradningar framför allt riktas mot bisatsanvändningen. Att omformulera satsradningar till syntaktisk underordning har nämligen flera positiva effekter ur ett skrivutvecklande hänseende. För det första innebär det att komplexa diskursenheter skapas på satsistället för meningsnivå, vilket medför en ökad syntaktisk komplexitet i texten (jfr avsnitt 8.1). För det andra innebär en ökad bisatsanvändning att diskursrelationer i de flesta måste expliciteras. Adverbiella bisatser måste i regel inledas med subjunktion, och dessa kan antas ha samma diskursmarkerande funktion som konjunktionella adverb och konjunktioner (se avsnitt 5.4.1). Båda dessa faktorer – syntaktisk komplexitet och explicita samband mellan satser – har i avhandlingen anförts som mer typiskt skriftspråkliga textdrag, och båda har redan visat sig prägla elevernas redovisande och diskuterande texter i högre grad än berättande texter. Med detta angreppssätt både förutsätter och erbjuder elevers satsradningar ett mer skrivutvecklande arbete än de betydligt enklare alternativen att separera satserna med konjunktion, meningsgräns eller något annat litet skiljetecken, t.ex. semikolon.

En möjlig utgångspunkt för ett sådant skrivutvecklande angreppssätt på satsradning kan vara den analysmodell för samband mellan satser som jag har presenterat (se kapitel 6). Eftersom modellen omfattar ett förhållandevis litet antal diskursrelationer, som är utförligt beskrivna, erbjuder den både verktyg för att tolka den avsedda betydelsen i elevers satsradningar och alternativ för att uttrycka samma betydelse i på andra, mer normenliga sätt. Därtill visar modellen att relationerna kan uttryckas med varierande grad av tydlighet. Resultatet kan i sin tur ligga till grund för skrivutvecklande diskussioner om hur satslänknings skiljer sig mellan olika texttyper. För att kunna omvandla analysmodellen till ett pedagogiskt verktyg bör den eventuellt först appliceras på elevtexter i större skala än vad jag gjort här. Dessutom kräver beskrivningarna måhända en omarbetning för att göra dem mer praktiskt applicerbara för undervisande svensklärare.

Ett sista uppslag för framtida forskning, som också kan få intressanta didaktiska implikationer, är att studera elevers bruk av satsradning inom ramen för deras skrivprocess. Det kan med fördel göras experimentellt genom tangentbordsloggning och ögonrörelsemätning (se t.ex. Wengelin et al. 2019). Därigenom blir det möjligt att i realtid följa utformandet av elevernas texter och bl.a. mäta pauser mellan olika satslänknings och följa hur de redigerar texten efter hand. Denna typ av undersökning skulle vara särskilt intressant för att jämföra satsradning och satslänkning mellan de två typer av satsradande elever som jag identifierar i mitt material.

9.5 Slutord

De resonemang som förts och de analyser som presenterats i denna avhandling har varit av både teoretisk och empirisk, praktisknära natur. Jag har försökt att förena dessa perspektiv på satsradning, eftersom jag menar att vart och ett av perspektiven bidrar till förståelsen för det andra. Dels har jag med utgångspunkt i teoretiska resonemang om bl.a. inferenser och koherens belyst ett klassiskt språkriktighetsfenomen i skolelevers skrivande; dels har jag med utgångspunkt i gymnasieelevers skrivande belyst villkoren för att tolka betydelser i satslänkning. Därmed har avhandlingen förhoppningsvis visat att undersökningar av elevspråk kan ha ett teoretiskt och allmänspråkligt värde och att en djupare teoretisk förankring kan öka förståelsen för elevers skrivande.

I avhandlingens inledning introducerade jag satsradning utifrån ett potentiellt missförstånd mellan lärare och elev angående vad det innebär att bygga ut en mening i text. Begreppet *mening* kan i det konstruerade sammanhanget betyda (minst) tre saker: en grafiskt markerad textenhet, ett sammanhängande tankeinnehåll och en syntaktiskt självständig struktur. I avhandlingen har dessa tre aspekter av mening studerats i elevers satsradningar men också i andra delar av deras texter. Satsradningarna har påfallande ofta visat sig motsvara den första och andra betydelsen av mening, och kanske borde de, enligt normen, även motsvara mening i den tredje, syntaktiska betydelsen.

Summary

The topic of this thesis is the construction labelled *satsradning* in Swedish. In English it is often referred to as *comma splice* or *run-on sentences*, sometimes also *fused sentences*. They all signify a case of two syntactically independent (main) clauses which are joined in the same orthographic sentence, without a coordinating conjunction. Moreover, the two clauses can either be separated by a comma (which typically corresponds to the English term *comma splice*) or joined together with no punctuation mark at all (which is more often referred to in English as a *run-on*). I will henceforth use the term *comma splice* for all variations of *satsradning* (*run-ons*, *fused sentences* and *comma splice*).

An example of a comma splice is given below (the example is taken from Lamb 1977:6):

- (1) Attempts to enforce morality are nothing new, indeed the history of our country is full of such attempts.

According to standard rules of punctuation, two main clauses should be separated either by a full stop or a conjunction, e.g. *and* or *but*. Therefore, comma splice is often considered an incorrect sentence structure, especially when it appears in school-children's texts. In other types of texts, however, the construction is sometimes attributed a stylistic effect that makes the text appear more informal or personal.

This thesis focuses on comma splice constructions in texts written by Swedish students in upper secondary school (*gymnasieskolan*), and the construction is addressed both theoretically and empirically. The aim of the work is twofold: Based on previous research, I build a theoretical model for analysis of clause relationships. I then apply this model on students' texts in general and use it to examine occurring cases of comma splice in the texts. I do this to contribute to the understanding of comma splices. Consequently, the students' use of the comma splice is related to theoretical aspects of clause linking and meaning in text as well as related aspects on clausal and sentential level of the texts in question.

An overview of comma splice is outlined in *Chapter 2*. Comma splice is introduced as a question of language correctness and as a grammatical construction, and the chapter discusses various accounts of the phenomenon. I show that comma splices are considered problematic, especially in Swedish and English formal writing, and that it has gained little attention in previous research. In broad outline, I identify three aspects of comma splice in previous research, all of which appear crucial for the understanding of

the construction as such, as well as for discussions of what causes students' use of the construction. The three aspects concern the structuring of texts in orthographic sentences, the syntactic structure of clauses, and the different meanings the construction conveys. Firstly, the comma splice consists of one single sentence that begins with a capital letter and ends with a full stop (or an exclamation or question mark). Secondly, it consists of two syntactically independent clauses that appear to be conjoined, without being explicitly coordinated. Finally, the clauses tend to be closely connected in meaning, and they typically express a limited set of relations, such as causation and contrast. In previous research, occurrences of comma splices in students' texts have been attributed to either of these three aspects: a lack of understanding of sentence boundaries, an undeveloped syntactic structure, or an inability to express one's intended meaning in text.

Chapter 3 presents the research design and some crucial theoretical and methodological standpoints. The study is placed within a discourse analysis framework which concerns the relationship between linguistic form and intended meaning. This is motivated by the fact that an analysis of the function of comma splice constructions has to deal with inferences, i.e. the implicit meaning that can be construed from a linguistic expression. Furthermore, the chapter presents four research questions for the study of comma splice. One is theoretically oriented towards meaning relations in clause linking and the other three are empirically oriented towards student writing. All four questions are formulated in relation to the three aspects of comma splices observed in previous research.

The first question investigates which features are central for an analysis of clause relationships. The second, third and fourth research questions deal with comma splice as well as other clause linking patterns in students' texts: What meaning do students' comma splices convey? In what respect do comma splices in students' texts correlate with other means of organising texts into sentences and clauses? And in what ways do students express relationships between clauses when they do not use comma splice? Finally, I offer definitions for some fundamental concepts. *Coherence* is defined as a mental phenomenon which depends on a reader or listener's possibility to make sense out of a set of utterances. In addition, three crucial concepts for an in-depth definition of comma splice are discussed: *sentence*, which is treated as a purely orthographic unit, *clause*, which is considered a syntactic unit defined by the presence of a finite verb, and *proposition*, which corresponds to the semantic content of a clause.

In *chapter 4*, I present the material used in the study. The material consists of 96 student texts, consisting of a total of 47 465 words and 207 comma splices. The texts were written within the course Swedish 1 (*Svenska 1*) in a first-year class in upper secondary school during the school year 2015/2016. Twenty students take part in the study, and all except four of them have written five texts each. I have divided the material into three different types of text: narrative texts, argumentative texts and referring texts. The remaining part of the chapter is devoted to a descriptive overview of the students' comma splices. I show that the narrative texts contain the largest amount of comma

splices in relation to text length and that the referring texts contain the smallest amount. Moreover, I shed light on the fact that a vast majority of the comma splices have a demarcating comma between the clauses, which implies that in general, the students appear to be aware of clause boundaries. It should also be pointed out that almost 70 % of the comma splices coincide with sentence boundaries, i.e. they constitute the entire sentence. This, in turn, suggests that the comma splice is used as a certain textually demarcated construction in student writing.

Chapter 5 introduces the theoretical framework and offers a methodological overview on analysis of clause relationships. After a brief outline of the Swedish text linguistic research area, I place the study within a tradition of discourse analysis which methodologically builds upon pragmatics and semantics as well as text linguistics. The theoretical framework used is *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT) as described in e.g. Asher & Lascarides 2003. SDRT is a theoretic approach to coherence and discourse interpretation, which draws on a combination of dynamic semantics, common-sense reasoning, and speech act theory. A point of departure in the SDRT-framework is that a coherent discourse corresponds to a reader or listener's possibility to determine how the utterances making up a discourse are related by ways of *discourse relations* holding between propositions. These relations are considered as speech act types, because they correspond to fundamental communicative functions, such as *Narration*, *Elaboration* and *Explanation*. SDRT accounts for a formal representation of discourse relations and discusses linguistic conditions in order to identify them. A crucial observation in SDRT is that discourse is structured hierarchically by *coordinating* and *subordinating* discourse relations. Coordinating relations are claimed to link two propositions on the same level, e.g. descriptions of two separate events. Subordinating relations, on the other hand, are claimed to change the granularity in the interpretation, e.g. when one proposition elaborates on another.

In the later parts of chapter 5, I discuss various aspects of the relationship between abstract discourse structure and linguistic representation. First, the discussion focuses on sentences and clauses as two means of discourse segmentation. I point out that boundaries between orthographic sentences are the primary way to structure texts into relevant units and that propositions in clauses should be considered as discourse units on a secondary level. In light of the discussion, I suggest that comma splice can be seen as a complex discourse unit, connecting two clauses within the same sentence. Furthermore, I discuss the interpretation of discourse relations in clause linking and how the dichotomy of coordinating and subordinating relations relates to a syntactic dichotomy between coordinated and subordinated clauses. I show that both kinds of discourse relations can be expressed in coordinated and subordinated contexts as well as with comma splice. A central observation, however, is that sentence boundaries and certain conjunctions affect the interpretation of discourse relations: Notably, the conjunction *and* (as well as its Swedish counterpart *och*) tend to block the interpretation of subordinating relations such as *Explanation* and *Elaboration*. Finally, chapter 5 presents a

discussion about lexical markers of various kinds and how they facilitate the identification of discourse relations and help secure a coherent interpretation.

In *chapter 6*, I apply the theoretic discussions from the previous chapter on authentic cases of clause linking in Swedish. Consequently, chapter 5 and 6 together answer the first, theoretically oriented research question. I present a model that focuses on the identification of discourse relations between main clauses, and in several cases between subordinated clauses and their matrices. Twelve discourse relations are described, based on observations made in students' comma splices in the material. In addition, the model presents six categories of lexical markers that tie main clauses together. I examine to what degree different markers contribute to the interpretation of relationships holding between clauses. Discourse markers such as *therefore* and *but* are considered the strongest lexical tie because they make the relation explicit and connect the propositions anaphorically. The weakest markers are those that link clauses' constituents by reference, e.g. when *flower* in a first clause can be associated with *rose* in the second.

The empirical analyses of the students' texts are presented in chapters 7 and 8. *Chapter 7* focuses on comma splices in the material, and the results answer the second research question about what meanings, or discourse relations, the comma splices convey. *Chapter 8*, on the other hand, focuses on the students' use of sentences and clauses in the parts of their texts that do not contain comma splices, as well as on the other ways they express discourse relations between clauses. Consequently, chapter 8 answers the third and fourth research questions, which both concern the alternatives that the students use instead of comma splices.

The results in chapter 7 show that the students' comma splices tend to express a limited set of relations and that the use differs in different types of texts. Some of the most common relations are subordinating *Elaboration* and *Explanation*, as well as coordinating *Continuation* and *Contrast*. Moreover, comma splices in narrative texts mostly express coordinating discourse relations, and the relations are most often implicit, i.e. they do not contain discourse markers that indicate a certain relation. Comma splices in argumentative and rereferring texts, on the other hand, more often express subordinating relations, and they often display a higher degree of explicitness. I have explained these differences with regard to the students' understanding of certain stylistic norms that govern different types of texts. Narrative texts are typically structured by temporal sequences of events, and they tend to be more associative. In contrast, argumentative and referring texts are assumably structured hierarchically to a larger degree. As a result, statements in argumentative texts are supported by arguments and descriptions on different levels. According to stylistic norms, the line of reasoning in these types of texts should also be more explicit. Moreover, the underlying discourse relations in students' comma splices are often easy to interpret, even when they are not signalled explicitly, and only a few cases have been categorised as vague. All of the above leads to the conclusion that comma splices in students' writing seem to be caused by other factors than students' inability to express the intended meaning. Rather, many examples of comma

splice appear pragmatically motivated, e.g. when the construction conveys subordinating relations such as *Elaboration* and *Explanation* that would be interpreted differently if the clauses were separated by the conjunction *och* (*and*).

Chapter 8 is divided into two parts: a quantitative survey of sentences and clauses in the three types of texts in the material, and a qualitative analysis of discourse relations within sentences in fifteen argumentative texts written by the five students that most often use comma splices. The quantitative survey shows that a higher occurrence of comma splices within different types of text corresponds to a typically paratactic text structure. Consequently, the types of texts with a lower occurrence of comma splices are to a higher degree hypotactically structured. In narrative texts, where the students most frequently use comma splices, the sentences and clauses are shorter when compared to argumentative and referring texts, and the sentences contain fewer clauses. Referring texts, where the students rarely use comma splices, display the longest sentences and clauses and the highest number of clauses per sentence. Thus, there is a continuum between the three types of texts both with regard to comma splices and to other aspects of text structure. The results indicate that students are able to organise their texts into sentences and clauses in different ways. Therefore, it appears less plausible that comma splices would be caused by a lack of knowledge in these areas.

The qualitative analysis in chapter 8 shows that the discourse relations observed in the students' comma splices reappear in other types of clause linking in their texts. More specifically, I observe common relations in several types of comma splices, such as *Contrast* and *Explanation*, both between coordinated clauses and in cases of subordination. The results show that the students are not restricted to express these relations within sentences with comma splice; instead comma splice is only one of several available ways for the students to express the same meaning. Thus, student use of comma splice often appears to be a stylistic variation, especially in cases of *Contrast* and *Explanation*.

In *chapter 9*, I summarize and discuss my results. I conclude that the thesis has theoretical and methodological implications, as well as implications for prescriptive descriptions of comma splice and, not least, implications for the school subject of Swedish. First, I point out that the model of clause relationships introduced in chapter 6 is a valuable contribution to the Swedish area of text linguistics. Because the model's description of relations primarily draws on inferences rather than connectives (e.g. conjunctions such as *but* and adverbials such as *however*) it can be applied on a wider range of texts and texts in which the discourse relations are predominantly implicit. Second, I argue that student use of comma splices should be treated as a conventionalised sentence structure within their writing. In many cases, student use of comma splice corresponds to a generally more acceptable usage. Therefore, the descriptions and explanations given are essential for descriptions of the standard use of punctuation. Finally, the results are important for writing instruction in Swedish schools. Although comma splice can sometimes be justified pragmatically, it is widely considered an erroneous sentence structure in writing in higher education. According to my results,

comma splices can often be reformulated with subordinated clauses, since most of the cases in argumentative and referring texts have a hierarchy on discourse level. This, in turn, would lead to more hypotactically structured texts, and the discourse relations would often become explicit, because many subordinating conjunctions have a discourse marking function.

Referenser

- Asher, Nicholas (1993): *Reference to Abstract Objects in Discourse*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic.
- Asher, Nicholas (2000): Truth conditional discourse semantics for parentheticals. *Journal of Semantics* 17. S. 31–50.
- Asher, Nicholas (2004): Discourse topic. *Theoretical Linguistics* 30(2–3). S. 163–201.
- Asher, Nicholas & Alex Lascarides (2003): *Logics of Conversation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Asher, Nicholas & Laure Vieu (2005): Subordinating and Coordinating Discourse Relations. *Lingua* 115. S. 591–610.
- Banfield, Ann (1982): *Unspeakable Sentences: Narration and Representation in the Language of Fiction*. Boston; London; Melbourne and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Bar-Lev, Zev & Arthur Palacas (1980): Semantic Command over Pragmatic Priority. *Lingua* 51. S. 137–146.
- Barth-Weingarten, Dagmar (2003): *Concession in spoken English: on the Realisation of a Discourse-pragmatic relation*. Doktorsavhandling. Tübingen: University of Konstanz.
- Beaman, Karen (1984): Coordination and Subordination revisited: syntactic complexity in spoken and written narrative discourse. I: *Coherence in Spoken and Written Discourse* (red. Deborah Tannen). Norwood, New Jersey: Ablex. S. 45–81.
- Behrens, Bergljot, Cathrine Fabricius-Hansen & Kåre Solfeld (2012): Competing structures: the discourse perspective. I: *Big Events, Small Clauses: The Grammar of Elaboration* (red. Cathrine Fabricius-Hansen & Dag Haug). Berlin; Boston: De Gruyter. S. 179–226.
- Berge, Kjell Lars (1988): *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Blakemore, Diane & Robyn Carston (2005): The Pragmatics of Sentential Coordination. *Lingua* 115. S. 569–589.
- Blühdorn, Hardarik (2008): Subordination and coordination in syntax, semantics, and discourse: evidence from the study of connectives. I: *'Subordination' versus 'Coordination' in Sentence and Text: a cross-linguistic perspective* (red. Cathrine Fabricius-Hansen & Wiebke Ramm). Amsterdam: John Benjamins. S. 59–85.
- Bosque, Ignacio & Violeta Demonte (red.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Brosnahan, Irene Teoh (1976): A few good words for the comma splice. *College English* 38(2). S. 184–188.

- Brown, Gillian & George Yule (1983): *Discourse analysis*. Nittonde upplagan. Cambridge; New York: Cambridge Univ. Press.
- Bruce, Gösta (1982): Textual Aspects of Prosody in Swedish. I: *Phonetica* 39. S. 274–287
- Bublitz, Wolfram (2011): Cohesion and coherence. I: *Discursive Pragmatics* (red. Jan Zienkowski, Jan-Ola Östman & Jef Verschueren). Amsterdam: John Benjamins. S. 37–49.
- CODEX (2002): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Christensen, Lisa & Robert Zola Christensen (2001): *Snylteren: temporalitet og narrativ struktur i vandrehistorien*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Christiansen, Thomas (2011): *Cohesion: a Discourse Perspective*. Bern; New York: Peter Lang.
- Cornish, Francis (1999): *Anaphora, Discourse and Understanding*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Cosme, Christelle (2008): A corpus-based perspective on clause linking patterns in English, French and Dutch. I: *'Subordination' versus 'Coordination' in Sentence and Text: a cross-linguistic perspective* (red. Cathrine Fabricius-Hansen & Wiebke Ramm). Amsterdam: John Benjamins. S. 89–114.
- Dahl, Alva (2015): *I skriftens gränstrakter. Interpunktionens funktioner i tre samtida svenska romaner*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Danielewicz, Jane & Wallace Chafe (1985): How “Normal” Speaking Leads to “Erroneous” Punctuating. I: *The Acquisition of Written Language. Response and Revision* (red. Sarah Warshauer Freedman). Norwood: Ablex. S. 213–226.
- Duden (2016a): *Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Richtiges und gutes Deutsch*. (Der Duden in 12 Bänden). Band 9. Åttonde upplagan. Berlin: Dudenverlag.
- Duden (2016b): *Die Grammatik* (Der Duden in 12 Bänden). Band 4. Nionde upplagan. Berlin: Dudenverlag.
- Egan Sjölander, Annika (2011): Introduction comparing Critical Discourse Analysis and Discourse theory. I: *Tracking Discourses: Politics, Identity and Social Change* (red. Annika Egan Sjölander & Jenny Gunnarsson Payne). Lund: Nordic Academic Press. S. 13–48.
- Einarsson, Jan (1987): *Talad och skriven svenska: sociolingvistiska studier*. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap C:9). Lund.
- Ekerot, Lars-Johan (2011): *Ordföljd, tempus, bestämdhet: föreläsningar om svenska som andraspråk*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Enkvist, Nils Erik (1974): Några textlingvistiska grundfrågor. I: *Språket i bruk* (red. Ulf Teleman & Tor G Hultman). Lund: Liber läromedel. S. 172–206.
- Enkvist, Nils Erik (1979): Coherence, pseudo-coherence, and non-coherence. I: *Cohesion and Semantics* (red. Jan-Ola Östman). Åbo: Stiftelsen för Åbo akademi forskningsinstitut. S. 109–127.
- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie & Kjell Ivar Vannebo (1997): *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (1996): Informational density: a problem for translation and translation theory. *Linguistics* 34(3). S. 521–565.

- Fabricius-Hansen, Cathrine (2000): Formen der Konnexion. I: *Text- und Gesprächslinguistik /Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/ An international handbook of contemporary research* (red. Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager). Berlin, New York: De Gruyter. S. 331–343.
- Fabricius-Hansen, Cathrine & Wiebke Ramm (2008): Editor's introduction. Subordination and coordination from different perspectives. I: *'Subordination' versus 'Coordination' in Sentence and Text: a cross-linguistic perspective* (red. Cathrine Fabricius-Hansen & Wiebke Ramm). Amsterdam: John Benjamins. S. 1–30.
- Fairclough, Norman (2010): *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- Galberg Jacobsen, Henrik & Peter Stray Jørgensen (2013): *Håndbog i nudansk*. Sjätte upplagan. København: Politiken.
- Gohl, Christine (2000): Causal relations in spoken discourse: Asyndetic constructions as a means for giving reasons. I: *Cause – Condition – Concession – Contrast* (red. Elizabeth Couper-Kuhlen & Bernd Kortmann). Berlin, New York: De Gruyter. S. 83–110.
- Grevisse, Maurice & André Goosse (2005): *Le bon usage: grammaire française*. Trettonde upplagan. Paris: Duculot.
- Grice, Paul (1975): Logic and Conversation. I: *Syntax and Semantics 3: Speech acts* (red. Peter Cole & Jerry L. Morgan). New York: Academic Press. S. 41–58.
- Grünbaum, Catharina (1976): Språknämndens enkät till svensklärare. *Språkvård* (4). S. 3–23.
- Gullberg, Helge (1952): *Skriva svenska*. Stockholm: Bonniers.
- Gundersen, Dag (1996): *Håndbok i norsk: skriveregler, grammatikk og språklige råd: fra A til Å: bokmål*. Andra upplagan. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Gunnarsson, Britt-Louise (1987): *Facktexter under 1900-talet. 1. Projektpresentation och materialbeskrivning*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Halliday, Michael A. K. & Matthiessen, Christian M. I. M. (2014): *An Introduction to Functional Grammar*. Fjärde upplagan. New York: Routledge.
- Hansen, Erik & Lars Heltoft (2011): *Grammatik over det danske sprog*. Köpenhamn; Odense: Danske Sprog- og Litteraturselskab; Syddansk Universitetsforlag.
- Hansson, Petra (2003): *Prosodic Phrasing in Spontaneous Swedish*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Haspelmath, Martin (2007): Coordination. I: *Language Typology and Syntactic Description* (Timothy Shopen red.). Andra upplagan. Cambridge: Cambridge Univ. Press. S. 1–51.
- Hellspång, Lennart & Per Ledin (1997): *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellström, Gunilla (2011): *Saco-SR-konflikten 1971 – en analys av opinionsbildning i tidningsledare*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hill, Robin L. & Wayne S. Murray (2000): Commas and spaces: Effects of punctuation on eye movements and sentence parsing. I: *Reading as perceptual process* (red. Alan Kennedy,

- Dieter Heller, Ralph Radach & Joël Pynte). Amsterdam; New York: Elsevier. S. 565–589.
- Holm, Lars & Kent Larsson (1980): *Svenska meningar*. Andra upplagan. Lund: Språkvårds-samfundets skrifter.
- Huddleston, Rodney D. & Geoffrey K Pullum (2002): *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge; New York: Cambridge Univ. Press.
- Hultman, Tor G (2003): *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Hultman, Tor G & Maria Westman (1977): *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber läromedel.
- Hunt, Kellogg W. (1970): Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the Society for research in child development* (35). S. 1–67.
- Isaacsson, August (1925): *Stilistik för skolbruk. Råd och anvisningar*. Stockholm: P. A. Norstedts & Söners förlag.
- Jämtelid, Kristina (2002): *Texter och skrivande i en internationaliserad affärsvärld flerspråkig textproduktion vid ett svenskt storföretag*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Jarrick, Arne & Olle Josephson (1996): *Från tanke till text: en språkhandbok för uppsatsskrivande studenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Jasinskaja, Ekaterina (2004): Exhaustification and semantic relations in discourse. I: *Proceedings of the Workshop on Implicature and Conversational Meaning, 16–20 August 2004* (red. Bart Geurts & Rob Van der Sandt). Nancy, France: ESSLLI. S. 14–19.
- Jasinskaja, Ekaterina (2007): *Pragmatics and Prosody of Implicit Discourse Relations: The case of restatement*. Doktorsavhandling. Tübingen: University of Tübingen.
- Johansson, Victoria (2009): *Developmental aspects of text production in writing and speech*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Jørgensen, Nils & Jan Svensson (1987): *Nusvensk grammatik*. Malmö: Gleerups.
- Josephson, Olle (2004): *Ju: ifrågasatta självklarheter om svenskan, engelskan och alla andra språk i Sverige*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Josephson, Olle (2009): Satsradning. *Språktidningen* (Februari). S. 56–57.
- Kamp, Hans & Uwe Reyle (1993): *From Discourse to Logic. Introduction to modeltheoretic semantics of Natural Language, formal logic and Discourse Representation Theory*. Dordrecht: Kluwer.
- Karlsson, Susanna & Lena Lind Palicki (2017): Svensklärares upplevelser av besvärliga språkriktighetsfrågor. I: *Svenskans beskrivning 35. Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten. Göteborg 11–13 maj 2016* (red. Emma Sköldberg, Maia Andréasson, Henrietta Adamsson Eryd, Filippa Lindahl, Julia Prentice, Sven Lindström & Malin Sandberg). Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. S. 93–106.
- Klein, Wolfgang & Christiane von Steutterheim (1987): Queastio und referentielle Bewegung in Erzählungen. *Linguistische Berichte* (109). S. 163–183.
- Knott, Alistair & Robert Dale (1994): Using linguistic phenomena to motivate a set of coherence relations. *Discourse processes* 18(1). S. 35–62.

- Knott, Alistair, Jon Oberlander, Michael O'Donnell & Chris Mellish (2000): Beyond Elaboration: The interaction of relations and focus in coherent text. I: *Text Representation. Linguistic and psycholinguistic aspects* (red. Ted Sanders, Joost Schilperoord & Wilbert Spooren). Amsterdam: John Benjamins. S. 181–196.
- Kress, Gunther R. (1994): *Learning to write*. Andra upplagan. London; New York: Routledge.
- Lagerholm, Per (1999): *Talspråk i skrift: om muntlighetens utveckling i svensk sakprosa 1800–1997*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Lagerholm, Per (2008): *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per (2016): *Språknormer och språkvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Lamb, Mary (1977): An application of error analysis to comma splices and fused sentences. Presentation på Conference on college composition and communication, Kansas City, Missouri, 2 april, 1977.
- Lang, Ewald (1984): *The Semantics of Coordination*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ledin, Per (1998): Att sätta punkt. Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. *Språk och stil* (NF 8). S. 5–47.
- Lehmann, Christian (1988): Towards a typology of clause linkage. I: *Clause combining in grammar and discourse* (red. John Haiman & Sandra A. Thompson). Amsterdam: John Benjamins. S. 181–226.
- Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge; New York: Cambridge Univ. Press.
- Lindqvist, Yvonne (2002): *Översättning som social praktik: Toni Morrison och Harlequinserien Passion på svenska*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lundin, Katarina & Bengt Linnér (2013): Språkvård för språkutveckling. Språk, språknormer och elevspråkbruk ur ett utbildningsperspektiv. *Språk och stil* (NF 23). S. 31–58.
- Loman, Bengt & Nils Jörgensen (1971): *Manual för analys och beskrivning av makrosyntagmer*. Lund: Studentlitteratur.
- Longacre, Robert E. (2007): Sentences as combination of clauses. I: *Language Typology and Syntactic Description* (red. Timothy Shopen). Andra upplagan. Cambridge: Cambridge Univ. Press. S. 372–420.
- Lundin, Barbro (2004): Icke satsformade meningar i modern tidningsprosa. *Språk och stil* (NF 14). S. 89–135.
- Lundin, Barbro (2014): *Så skriver studenter. Studenters skriftspråk och normerna i språket*. Gnosjö: Gnosjö service tryckeri AB/Min bok.
- Lundmark, Aili (2015): *Föränderligt och beständigt: En studie av Elsa Beskows berättarspråk*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- MacWhinney, Brian (2020): *Tools for Analyzing Talk Part 2: The CLAN Program*. Tredje upplagan. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Tillgänglig: <<https://talkbank.org/manuals/CLAN.pdf>> [2020-09-29]
- Malmstedt, Caroline (2006): *Fågel, fisk eller mittemellan? Störs läsaren mer av språkfel på lägre nivåer än av språkfel på högre nivåer*. C-uppsats i svenska. Stockholm: Stockholms universitet.

- Mann, William C. & Sandra A. Thompson (1987): *Rhetorical Structure Theory: A theory of text organization*. Los Angeles: Information Sciences Institute.
- Martin, J. R (1992): *English text: system and structure*. Philadelphia: John Benjamins.
- Matthiessen, Christian & Sandra A. Thompson (1988): The structure of discourse and 'subordination'. I: *Clause Combining in Grammar and Discourse* (red. John Haiman & Sandra A Thompson). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. S. 275–329.
- Melander, Björn (1991): *Innehållsmönster i svenska facktexter*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Melin, Lars (2001): Binär språkvård. *Språkvård* (1). S. 35–40.
- Melin, Lars (2007): Symmetrimysteriet – ett fall för språkpolisen. I: *Språkets roll och räckvidd: festskrift till Staffan Hellberg den 18 februari 2007* (red. Karin Milles & Anna Vogel). Stockholm: Stockholms universitet. S. 186–194.
- Mörnsjö, Maria (2002): *V1 declaratives in spoken Swedish: syntax, information structure, and prosodic pattern*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Myhill, Debra (2008): Towards a linguistic model of sentence development in writing. *Language and education* 22(5). S. 271–288.
- Näslund, Harry (1981): Satsradningar i svenskt elevspråk. *Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter* 13 (Skola, språk och kön). S. 134–152.
- Näslund, Harry (1991): *Referens och koherens i svenska facktexter*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Nyström, Catharina (2000): *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nyström, Catharina (2001): *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Peters, Pam (2004): *The Cambridge guide to English usage*. Cambridge; New York: Cambridge Univ. Press.
- Petersson, David (2014): *The Highest Force Hypothesis: Subordination in Swedish*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Platzack, Christer (2010): *Den fantastiska grammatiken: en minimalistisk beskrivning av svenskan*. Stockholm: Norstedts.
- Polanyi, Livia (1988): A formal model of the structure of discourse. *Journal of Pragmatics* 12(5–6). S. 601–638.
- Pressanto, Isabel Maria Paese & Samira Dall Agnol (2007): Frases siamesas: uma alternativa de abordagem. *Linguagem & Ensino* 10. S. 451–475.
- Redeker, Gisela (1991): Linguistic markers of discourse structure. *Linguistics* (29). S. 1139–1172.
- Reese, Brian & Julie Hunter, Nicholas Asher, Pascal Denis & Jason Baldrige (2007): *Reference manual for the analysis and annotation of rhetorical structure*. Austin, Texas: University of Texas at Austin.
- Renkema, Jan (2009): *The Texture of Discourse: Towards an outline of connectivity theory*. Amsterdam: John Benjamins.

- Renkema, Jan & Christoph Schubert (2018): *Introduction to Discourse Studies*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat & René Rioul (2009): *Grammaire méthodique du français*. Sjunde upplagan. Paris: Presses Universitaires de France.
- SAG = *Svenska Akademiens grammatik*. Se Teleman, Hellberg, Andersson & Holm 1999.
- Sanders, Ted & Wilbert Spooren (2007): Discourse and Text Structure. I: *Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (red. Dirk Geerarts & Herbert Cuyckens). Oxford Univ. Press. S. 919–943.
- Schiffrin, Deborah (1987): *Discourse markers*. Cambridge; New York: Cambridge Univ. Press.
- Skärlund, Sanna (2018): Den intima ledaren? Om ledarartiklar, informalisering och språklig förändring. *Språk och stil* (NF 28). S. 78–111.
- Skolverket (2011): *Gymnasieskola 2011*. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan>> [2020-09-29]
- Solfjeld, Kåre (2008): Sentence splitting – and strategies to preserve discourse structure in German-Norwegian translations. I: *'Subordination' versus 'Coordination' in sentence and Text: a cross-linguistic perspective* (red. Cathrine Fabricius-Hansen & Wiebke Ramm). Amsterdam: John Benjamins. S. 115–134.
- Steinhauer, Karsten & Angela D Friederici (2001): Prosodic boundaries, comma rules, and brain responses: The Closure Positive Shift in ERPs as a universal marker for prosodic phrasing in listeners and readers. *Journal of Psycholinguistic Research* 30(3). S. 267–295.
- Strömquist, Siv (1987): *Styckevis och helt: om styckeindelningens roll i skrivprocessen och bruket av nytt stycke i svenska elevuppsatser*. Malmö: Liber.
- Strömquist, Siv (1992): Våra skiljetecken i ett historiskt perspektiv. *Språk och stil* (NF 2). S. 77–112.
- Strömquist, Siv (2018): *Konsten att tala och skriva*. Sjätte upplagan. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Strömquist, Siv (2019): *Skiljeteckenboken. Skiljetecken, skrivtecken och typologiska grepp*. Stockholm: Morfem.
- Språkriktighetsboken* (2005). Utarbetad av Svenska språknämnden. Stockholm: Norstedts.
- Svensk ordbok: utgiven av Svenska Akademien* (2009). Del 1 och 2. Stockholm: Norstedts.
- Svenska Akademiens grammatik* (SAG). Se Teleman, Hellberg, Andersson & Holm 1999.
- Svenska Akademiens ordbok* (egentligen *Ordbok över svenska språket utgiven av Svenska Akademien*). Band 24 (1965). Lund. Tillgänglig: <<http://www.saob.se/>> [2020-09-29]
- Svenska Akademiens ordlista* (2015). Fjortonde upplagan. Svenska Akademien. Tillgänglig: <<http://www.saol.se/>> [2020-09-29]
- Svenska skrivregler* (2017). Ola Karlsson & Institutet för språk och folkminnen (red.). Fjärde upplagan. Stockholm: Liber.
- Svensson, Jan (1993): *Språk och offentlighet: om språkbruksförändringar i den politiska offentligheten*. Lund: Lund University press.

- Svensson, Jan & Anna-Malin Karlsson (2012): Inledning: text, textforskning och textteori. *Språk och stil* 22(1). S. 5–30.
- Teleman, Ulf (1974): *Manual för grammatisk beskrivning av talad och skriven svenska*. Lund: Studentlitteratur.
- Teleman, Ulf (1979): *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets*. Malmö: Gleerups.
- Teleman, Ulf, Staffan Hellberg, Erik Andersson, Lisa Holm (red.) (1999): *Svenska akademins grammatik. Del 1: Inledning, register. Del 2: Ord. Del 3: Fraser. Del 4: Satsers och meningar*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Txurruka, Isabel Gómez (2003): The Natural Language conjunction *and*. *Linguistics and Philosophy* 26. S. 255–285.
- Van Leeuwen, Theo (2005): *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Vetenskapsrådet (2017): *God forskningsred.* Tillgänglig: <<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningsred.html>> [2020-09-29]
- Vinje, Finn-Erik (2002): *Moderne norsk: en veiledning i skriftlig framstilling; morfologiske og syntaktiske vanskeligheter*. Femte upplagan. Bergen: Fagbokforlaget.
- Webber, Bonnie, Aravind Joshi, Matthew Stoney & Alistair Knott (2003): Anaphora and Discourse Structure. *Computational Linguistics* 29(4). S. 545–587.
- Weinreich, Märta (2006): *Satsradning – finns det bra och dålig satsradning?* B-uppsats i svenska. Stockholm: Stockholms universitet.
- Wellander, Erik (1948): *Riktig svenska*. Tredje upplagan. Stockholm: P. A. Norstedts & Söners förlag.
- Wengelin, Åsa (2002): *Text production in adults with reading and writing difficulties*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wengelin, Åsa, Johan Frid, Roger Johansson & Victoria Johansson (2019): Combining Keystroke Logging with Other Methods: Towards an Experimental Environment for Writing Process Research. I: *Observing Writing* (red. Eva Lindgren & Kirk Sullivan). Brill. S. 30–49.
- Wessén, Elias (1968): *Vårt svenska språk*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Westman, Margareta (1974): *Bruksprosa: en funktionell stilanalys med kvantitativ metod*. Lund: Liber Läromedel/Gleerups.
- Wikborg, Eleanor & Björk, Lennart (1989): *Sammanhang i text. En empirisk undersökning och skrivpedagogiska konsekvenser*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Wilcox, Kristen Campbell, Robert Yagelski & Fang Yu (2014): The nature of error in adolescent student writing. *Reading and Writing* 27(6). S. 1073–1094.
- Åkermalm, Åke (1966): *Modern svenska: Språk- och stilfrågor*. Lund: Gleerups.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2002): *Godkänd i svenska. Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

Lundastudier i nordisk språkvetenskap.

Serie A

Serie utgiven av Språk- och litteraturcentrum, Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet. Redaktörer: Lisa Holm och Marit Julien.

38. Nils Jörgensen. *Studier över syntax och textstruktur i nordiska medeltidssagor*. 1987.
39. Barbro Lundin. *Bisatser i små barns språk. En analys av fem barns första bisatser*. 1987.
40. Carl-Erik Lundbladh. *Adjektivens komparation i svenskan. En semantisk beskrivning*. 1987.
41. Gertrud Pettersson (red.). *Studier i svensk språkhistoria*. 1988.
42. Lars-Johan Ekerot. *Så-konstruktionen i svenskan*. 1988.
43. Lena Ekberg. *Gå till anfall och falla i sömn. En strukturell och funktionell beskrivning av abstrakta övergångsfaser*. 1989.
44. Gunilla Byrman. *Graviditetsuttryck i svenskan*. 1989.
45. Herbert Davidsson. *Han, hon, den. Genusutvecklingen i svenskan under nysvensk tid*. 1990.
46. Gertrud Pettersson. *Lagspråk och samhällsutveckling. Studier över svenskt lagspråk efter 1734*. 1992.
47. Jan Svensson. *Språk och offentlighet. Om språkbruksförändringar i den politiska offentligheten*. 1993.
48. Gösta Holm. *Nordiska studier. Femton uppsatser om ord, namn, dialekter, filologi, stilhistoria och syntax. Festskrift till Gösta Holm på 80-årsdagen den 8 juli 1996*. Christer Platzack & Ulf Teleman (red.). 1996.
49. Cecilia Falk. *Fornsvenska upplevarverb*. 1997.
50. Magnus Olsson. *Swedish Numerals in an International Perspective*. 1997.
51. Gunlög Josefsson. *On the Principles of Word Formation in Swedish*. 1997.
52. Lisa Christensen. *Framtidsuttrycken i svenskans temporal system*. 1997.
53. Bo-A Wendt. *Landslagsspråk och stadslagsspråk. Stilhistoriska undersökningar i Kristoffers landslag*. 1997.
54. Per Lagerholm. *Talspråk i skrift. Om muntlighetens utveckling i svensk sakprosa 1800–1997*. 1999.
55. Inger Haskå & Carin Sandqvist (red.). *Alla tiders språk. En vänskrift till Gertrud Pettersson november 1999*. 1999.

56. Maria Lindgren. *Utvecklingssamtal mellan chefer och medarbetare. Undersökning av en samtalstyp i arbetslivet*. 2001.
57. Jóhanna Barðdal. *Case in Icelandic – A Synchronic, Diachronic and Comparative Approach*. 2001.
58. Henrik Rahm. *Journalistikens anatomi. Analyser av genrer och textmönster i fem strejkbevakningar i svensk dagspress 1879–1996*. 2002.
59. Maria Mörnjö. *VI-Declaratives in Spoken Swedish. Syntax, Information Structure, and Prosodic Pattern*. 2002.
60. Katarina Lundin. *Small Clauses in Swedish. Towards a Unified Account*. 2003.
61. Lena Lötmarker. *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skriuanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning*. 2004.
62. Henrik Rosenkvist. *The Emergence of Conditional Subordinators in Swedish – a Study in Grammaticalization*. 2004.
63. Cecilia Falk & Lars-Olof Delsing (red.). *Studier i svensk språkhistoria* 8. 2005.
64. David Håkansson. *Syntaktisk variation och förändring. En studie av subjektlösa satser i fornsvenska*. 2008.
65. Christian Waldmann. *Input och output. Ordföljd i svenska barns huvudsatser och bisatser*. 2008.
66. Anna Gustafsson. *Pamfletter! En diskursiv praktik och dess strategier i tidig svensk politisk offentlighet*. 2009.
67. Gudrun Svensson. *Diskurspartiklar hos ungdomar i mångspråkiga miljöer i Malmö*. 2009.
68. Jackie Nordström. *Modality and Subordinators in the Germanic Languages and beyond*. 2009.
70. Piotr Garbacz. *Word Order in Övdalian. A Study in Variation and Change*. 2010.
71. Johan Brandtler. *The Evaluability Hypothesis. The Syntax and Semantics of Polarity Item Licensing in Swedish*. 2010.
72. David Petersson. *The Highest Force Hypothesis. Subordination in Swedish*. 2014.
73. Ulf Teleman. *Nordister och nordistik i Lund – från 1860- till 1930-tal*. 2015.
74. Anna W. Gustafsson, Lisa Holm, Katarina Lundin, Henrik Rahm & Mechtild Tronnier (red.). *Svenskans beskrivning 34. Förhandlingar vid Trettiofjärde sammankomsten, Lund den 22–24 oktober 2014*. 2016.
75. Anna W. Gustafsson & David Håkansson. *Ord på prov. En studie av ordförståelse i Högscoleprovet*. 2017.
76. Sanna Skärlund. *Man, en och du. Generiska pronomen i svenskans historia*. 2017.
77. Andreas Widoff. *Hermeneutik och grammatik. Fenomenologiska undersökningar av språket som tal och teknik*. 2018.
78. Katarina Lundin. *Att utbildas till svensklärare i teori och praktik*. 2018.
79. Pär Nilsson. *Bildliga betydelse i SAOB. Om beskrivningen av betydelseutvecklingsmekanismer analyserad ur ett kognitivt semantiskt perspektiv*. 2019
80. Christiane Müller. *Permeable islands. A contrastive study of Swedish and English adjunct clause extractions*. 2019.

