



LUNDS
UNIVERSITET

Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete för ämneslärare i Svenska

Humanistiska och teologiska fakulteterna

Språk- och litteraturcentrum

Meningsbyggnad och informationsstrukturering

En studie av talspråkliga konstruktioner och bisatser
i högstadieelevers berättande och diskursiva texter

Bianca Bengtsson

Termin: VT 2026

Kurskod: ÄSVM12

Handledare: Katarina Lundin

Examinator: Sanna Skärlund

Sammandrag

Syftet med följande undersökning är att visa på mönster i svenska högstadieelevers användning av satsradningar, ofullständiga meningar, meningsfragment och bisatser på både grupp- och individnivå. Syftet är även att jämföra resultaten av analyserna med Philippe Collbergs (2020) undersökning av satsradningar i texter skrivna av gymnasieelever. För att uppnå dessa syften används en kombination av kvantitativ och kvalitativ metod. Den kvantitativa metoden består av analyser av 8 elevers noveller och resonerande texter utifrån parametrar såsom antal satsradningar och antal bisatser. Den kvalitativa metoden innebär applicering av Collbergs (2020) modell av diskursrelationer mellan huvudsatser i satsradningar på elevernas texter.

Resultaten visar en anmärkningsvärd variation i elevernas användning av satsradningar, ofullständiga meningar, meningsfragment och bisatser. Antalet konstruktioner influerade av talspråket är dock generellt lägre i de resonerande texterna än i novellerna, och antalet bisatser är högre i de resonerande texterna än i novellerna. Baserat på resultaten av analyserna förefaller det att eleverna anpassar, eller försöker att anpassa, sin meningsbyggnad och informationsstrukturering till texttypen i fråga, vilket resulterar i olika typer av konstruktioner och lösningar: vissa mer lämpliga och framgångsrika än andra. Därtill är de vanligaste samordnande diskursrelationerna i elevernas satsradningar *Fortsättning*, *Resultat* och *Sekvens*, medan de vanligaste underordnande relationerna är *Förklaring*, *Utveckling* och *Kommentar*. Dessa resultat är mycket lika de som rapporterats av Collberg (2020).

Nyckelord: *bisats*, *satsradning*, *ofullständiga mening*, *meningsfragment*, *meningsbyggnad*, *informationsstrukturering*, *högstadieskola*

Abstract

Translated title: "Sentence construction and information structuring" – A study of constructions of the spoken language and subordinate clauses in lower secondary students' narrative and expository texts

The aim of the following study is to illustrate the patterns of Swedish lower secondary students' use of comma splices/run-on sentences, incomplete sentences, sentence fragments and subordinate clauses (*satsradningar*, *ofullständiga meningar*, *meningsfragment* and *bisatser* in Swedish) at both group and individual levels. In addition, the aim is also to compare the results of the analyses with Philippe Collberg's (2020) study of comma splices/run-on sentences in texts written by upper secondary students. To achieve these aims, a combination of quantitative and qualitative method is used. The quantitative method consists of analyses of 8 students' short stories and argumentative texts based on parameters such as amount of comma splices and number of subordinate clauses. The qualitative method involves applying Collberg's (2020) model of discourse relations between main clauses in comma splices to the students' texts.

The results show considerable variation in the students' use of comma splices, incomplete sentences, sentence fragments and subordinate clauses. However, the number of constructions influenced by spoken language in general is lower in the argumentative texts than in the short stories, and the number of subordinate clauses is higher in the argumentative text than in the short stories. Based on the results of the analyses, it appears as the students adapt, or attempt to adapt, their sentence construction and information organisation to the text type in question, which results in different kinds of constructions and solutions: some more appropriate and successful than others. Furthermore, the most common coordinating discourse relations in the students' comma splices are *Continuation*, *Result* and *Narration* (*Fortsättning*, *Resultat* and *Sekvens* in Swedish), whereas the most common subordinating relations are *Explanation*, *Elaboration* and *Commentary* (*Förklaring*, *Utveckling* and *Kommentar*). These results are very similar to those reported by Collberg (2020).

Keywords: *subordinate clause, comma splice, run-on sentence, incomplete sentence, sentence fragment, sentence construction, information structure, lower secondary school*

Förord

Tack Katarina, för din handledning och uppmuntran under skrivandet av denna uppsats. Tack för att du introducerade och involverade mig i det projekt som följande undersökning är en del av; jag ser fram emot att ta del av slutresultatet av projektet när det finns. Tack till min familj och mina vänner, för ert stöd under arbetet med uppsatsen men även under min utbildning i stort. Tack för att ni alltid finns där när jag behöver er.

Bianca Bengtsson maj 2026

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Syfte och forskningsfrågor	2
3	Bakgrund	3
3.1	<i>Högläsning för skrivutveckling</i>	3
3.2	Definition av begrepp.....	5
3.2.1	Huvudsats och bisats	5
3.2.2	Mening.....	6
3.2.3	Ofullständig mening och meningsfragment.....	6
3.2.4	Satsradning	7
3.2.5	Paratax och hypotax.....	7
4	Tidigare forskning.....	8
4.1	Collberg 2020.....	8
4.2	Övrig tidigare forskning.....	11
4.2.1	Utomtextuella faktorer till satsradning	11
4.2.2	Inomtextuella faktorer till satsradning.....	13
4.2.3	Relaterad forskning.....	14
5	Material	16
5.1	Materialbeskrivning	17
5.2	Etiska överväganden	17
6	Teori och analysmetoder	18
6.1	SDRT och Collbergs modell	19
6.2	Samordnande diskursrelationer.....	20
6.2.1	<i>Fortsättning</i>	20
6.2.2	<i>Motsättning</i>	21
6.2.3	<i>Sekvens</i>	21
6.2.4	<i>Resultat</i>	21
6.3	Underordnande diskursrelationer	22
6.3.1	<i>Utveckling</i>	22
6.3.2	<i>Förklaring</i>	22
6.3.3	<i>Kommentar</i>	22
6.4	Genomförande.....	23
6.5	Metoddiskussion	23
7	Analys och resultat	24
7.1	Novell och resonerande text.....	25
7.1.1	Nina	27
7.1.2	Kevin	28

7.1.3	Thea	31
7.1.4	Line.....	32
7.1.5	Sofia.....	34
7.1.6	Judith	36
7.1.7	Elin	37
7.1.8	Markus	38
7.2	Diskursrelationer i noveller.....	40
7.2.1	<i>Fortsättning</i>	40
7.2.2	<i>Resultat</i>	41
7.2.3	<i>Förklaring</i>	41
7.2.4	<i>Utveckling</i>	42
7.3	Diskursrelationer i resonerande text	42
7.3.1	<i>Fortsättning</i>	43
7.3.2	<i>Motsättning</i>	43
7.3.3	<i>Resultat</i>	43
7.3.4	<i>Utveckling</i>	44
7.3.5	<i>Kommentar</i>	44
7.4	Sammanställning av diskursrelationer i novell och resonerande text	44
8	Diskussion	46
8.1	Talspråkliga konstruktioner och meningsbyggnad	46
8.2	Anpassning till texttypen	48
8.3	Avslutande kommentar	50
	Källförteckning.....	51
	Bilagor.....	53

1 Inledning

Skrivandet i de högre skolåren innebär produktion av olika typer av texter, däribland argumenterande och utredande text. Med dessa diskursiva texter medföljer krav på innehållsligt komplexa resonemang och att dessa presenteras på ett tydligt sätt som följer skriftspråkliga normer. För att uppfylla dessa krav krävs ett språk som skiljer sig från talspråket; ”innehållet behöver organiseras i innehållsrika satser och meningar, och de logiska sambanden mellan dessa behöver uttryckas tydligt” (Collberg & Lundin 2026b:90). Annorlunda uttryckt kräver dessa texter att elever är medvetna om språkets hierarkiska dimension och har en förmåga att uttrycka syntaktisk underordning. En sådan medvetenhet och förmåga framgår inte vid exempelvis *satsradningar*, som är en vanlig konstruktion i elevtexter (Lundin 2023:67; Lundin 2017:144).

Satsradning, när huvudsatser följer varandra utan en konjunktion, beskrivs inte sällan som en ”talspråkskonstruktion i skrift” (Collberg 2020:31). Konstruktionens koppling till talspråket baseras bland annat på antaganden om vissa prosodiska mönster i talspråket, såsom att man i tal kan ange satsgränser och sammanhang med prosodiska signaler i stället för med sambandsord (Collberg 2020:31). Satsradning har utifrån dessa antaganden setts som ett talspråkligt drag, eftersom satserna i dessa konstruktioner ofta har en nära innehållslig relation trots att de inte separeras med en konjunktion. Satsradningens nära relation till talspråket utgår även från antaganden om vissa syntaktiska mönster i talspråket, där man menar att denna typ av språk i större utsträckning än skriftspråket är karakteriserat av en mindre utbyggd syntax, och att satsradningar då innebär en ”talspråklig överanvändning av enkla huvudsatser på bekostnad av syntaktisk underordning” (Collberg 2020:31).

Inte sällan beskrivs satsradning även som ett språkriktighetsproblem (Collberg 2020:18). Problemet grundar sig bland annat i att konstruktionen ”på olika sätt kan störa eller vilseleda läsningen” (Collberg 2020:18). Man menar exempelvis att det i satsradningar inte framgår tillräckligt tydligt på vilket sätt satserna relaterar till varandra och att läsaren därmed behöver lägga tid på att finna det innehållsliga sambandet mellan satserna i stället för att ta till sig innehållet (Lundin 2017:145). Ett annat problem med satsradningskonstruktionen är att den bryter mot normen för hur huvudsatser särskiljs i en grafisk mening, det vill säga mellan versal och punkt (Lundin 2023:67).

Ytterligare vanliga talspråkskonstruktioner i elevtexter är ofullständiga meningar och meningsfragment (Lundin 2023:39–41). Dessa konstruktioner, som saknar väsentliga delar av

den underliggande satsen, är inte önskvärda i diskursiva texter (Lundin 2023:39–41). De kan dock ”fylla en viktig stilistisk funktion i till exempel [...] berättande texter” (Lundin 2023:41).

Ett mer normenligt alternativ till satsradning är bisatser (underordning) eller en konjunktion som inleder den andra huvudsatsen (samordning) (Lundin 2023:69). Med en bisats kan det innehållsliga sambandet mellan satserna framgå mer explicit än i satsradningar och en sådan konstruktion bryter inte heller inte mot reglerna för innehållet i en grafisk mening (Lundin 2023:67–69). Möjligheten att uppfylla de krav som de diskursiva texterna ställer kan därmed sägas öka genom en användning av bisatser, under förutsättningen att de används och hanteras korrekt. Hur elever använder satsradningar, ofullständiga meningar, meningsfragment och bisatser som sätt för att strukturera information i deras texter ligger i fokus i denna undersökning och uppsats.

Undersökningen motiveras av det faktum att flera av de studier som har genomförts på elevers meningsbyggnad och informationsstrukturering är från slutet av 1900-talet och början av 2000-talet eller fokuserar på gymnasieelever eller låg- och mellanstadieelever. Således finns ett behov av ny och ytterligare forskning som studerar samma fenomen i högstadieelevers texter. Därtill tar denna undersökning delvis sin utgångspunkt i Philippe Collbergs (2020) avhandling *Meningar i text: Satsradning i teoretisk och empirisk belysning* och den modell som Collberg (2020) använder för att analysera det innehållsliga sambandet mellan huvudsatser i elevers satsradningar. Modellen, som delvis grundar sig i *Segmented Discourse Representation Theory*, har inte applicerats på högstadieelevers satsradningar tidigare, vilket skapar en forskningslucka och ett intresse för att applicera denna även på yngre elevers meningar och satser.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med föreliggande uppsats och undersökning är att visa vilka mönster det finns i användningen av satsradningar, bisatser, ofullständiga meningar och meningsfragment i elevtexter på grupp- och individnivå. Syftet är även att jämföra resultatet av analyserna med de resultat som framkommit av Collbergs (2020) studie av satsradningar i elevtexter. Utifrån resultaten kommer jag att kunna föra fördjupade resonemang om elevernas informationsstrukturering och meningsbyggnad. För att uppnå uppsatsens syften har följande forskningsfrågor formulerats:

- (1) Vilka typer av satsradningar och bisatser förekommer i texter skrivna av elever i årskurs 8?

- (2) Vilka typer av ofullständiga meningar och meningsfragment förekommer i texter skrivna av elever i årskurs 8?
- (3) Vilka likheter och skillnader kan man se på grupp- respektive individnivå gällande satsradningar, bisatser, ofullständiga meningar och meningsfragment när man analyserar olika typer av textgenrer?
- (4) Vilka likheter och skillnader kan man se i användningen av satsradningar med Collbergs (2020) resultat av sin undersökning?

Uppsatsen är disponerad över 8 avsnitt, inklusive inledning samt syfte och forskningsfrågor. I avsnitt 3 presenteras en bakgrund till undersökningen samt definitioner av centrala begrepp. Därefter presenteras tidigare forskning inom området i avsnitt 4 och undersökningens material i avsnitt 5. Avsnitt 6 behandlar de teori- och analysmetoder som används i undersökningens analyser och i avsnitt 7 presenteras resultaten av analyserna. I avsnitt 8 diskuteras resultaten och hur dessa förhåller sig till tidigare forskning inom området. Avsnitt 8 avslutas med en avslutande kommentar, där även förslag på vidare forskning presenteras.

3 Bakgrund

I bakgrundsavsnittet presenteras först det projekt som följande undersökning och uppsats är en del av. Detta görs i avsnitt 3.1 *Högläsning för skrivutveckling*. Därefter definieras relevanta begrepp i avsnitt 3.2.

3.1 Högläsning för skrivutveckling

Högläsning för skrivutveckling är ett praktikinlärande forskningsprojekt inom skrivdidaktik.¹ Till grund för *Högläsning för skrivutveckling* ligger det pilotprojekt som Collberg och Lundin (2026a, 2026b, u.u) genomfört under hösten 2023 i två av Börjessons klasser, vars resultat visar att elever tenderar att använda talspråket för att markera logiska samband i sina texter. Drogen från talspråket yttrar sig både i skrift, i form av talspråkskonstruktioner såsom satsradningar, och vid elevernas uppläsningar av de egenskrivna texterna, i form av prosodiska signaler (Collberg & Lundin 2026a, 2026b, u.u). Då de texter som elever skriver under högstadiet och gymnasiet ställer krav på ett språk som skiljer sig från talspråket (Collberg & Lundin 2026b:90), har man ur resultaten från pilotprojektet identifierat ett problemområde som man önskar att undersöka vidare i *Högläsning för skrivutveckling*. Hur talspråket sedan kan användas som

¹ Forskningsprojektet leds av Katarina Lundin, professor i språkdidaktik vid Lunds universitet. Medarbetare för projektet är Philippe Collberg, fil.dr. i nordiska språk och lektor vid Högskolan i Halmstad, Sara Myrberg, docent och lektor i nordiska språk vid Lunds universitet samt Filip Börjesson, svensklärare på den högstadieskola där projektet genomförs.

resurs i elevernas skriftspråksutveckling är likaså något som projektets forskare vill undersöka i och med projektet.

Projektet *Högläsning för skrivutveckling* har som övergripande mål att utveckla en skrivdidaktik som kan stärka elevers förmåga att skriva välfungerande texter och uppfylla de krav som ställs inom skrivandet. Projektets mål planeras att uppnås genom fem delar: 1) analys och jämförelse av högstadieelevers texter; 2) elevernas uppläsning av egenskrivna texter; 3) prosodisk analys av uppläsningen; 4) *stimulated recall-intervjuer* med eleverna; 5) interventioner som drar upp riktlinjerna för en skrivdidaktik där bland annat högläsning kan användas som metod för skrivutveckling. Min undersökning och uppsats ingår i projektets inledande del, närmare bestämt analysen och jämförelsen av högstadieelevers texter.

Informanterna i *Högläsning för skrivutveckling* utgörs av högstadieelever i två klasser i årskurs 8 på en stiftelseägd friskola i Skåne. Valet av skola är baserat på projektledarens bekantskap med skolan samt dess lärare och elever (Collberg & Lundin 2026b:92). Elever i årskurs 8 har valts ut för projektet dels då det gav möjligheten att följa eleverna under en längre tid, dels då resultatet av tidigare forskning, såsom Johansson (2009), visar att det finns utvecklingsskillnader mellan 13- och 17-åriga elever. De elever som deltar i undersökningen är de elever som tillsammans med sina vårdnadshavare har gett skriftligt samtycke av att delta i det övergripande projektet *Högläsning för skrivutveckling*. Totalt har 12 elever godkänt att delta i forskningsprojektet och därmed även i följande undersökning. Ingen personlig information om informanterna har efterfrågats, såsom social eller språklig bakgrund, då man i det övergripande projektet inte ansett att sådan information varit nödvändig. I övrigt skriver Collberg och Lundin (2026b:92) att "[s]kolan har [...] relativt starka elever".

Vidare följs informanterna i projektet från hösten 2025 till och med vårterminen 2027. Totalt insamlas fem texter med tillhörande uppläsningar, närmare bestämt novell, resonerande text, argumenterande text, krönika samt en ännu inte definierad diskursiv text. De två förstnämnda texttyperna insamlas under höstterminen 2025 samt vårterminen 2026, medan resterande tre insamlas under höstterminen 2026 och vårterminen 2027. Utöver analyser av elevernas texter och uppläsningar kommer tre intervjuer samt tre interventioner att genomföras. Interventionerna kommer att designas och genomföras inom det metodologiska ramverket *Educational Design Research* och tillhörande lektionsupplägg planeras för att kunna användas av Börjesson i andra klasser såväl som av lärare på andra skolor.

Projektet är etikprövat. Etikprövningsmyndighetens rådgivande yttrande innebar att inga etiska invändningar fanns gentemot projektet. De etiska överväganden som jag har gjort gällande material och informanter i min undersökning presenteras i avsnitt 5.2.

3.2 Definition av begrepp

I föreliggande avsnitt definieras relevanta begrepp. I avsnitt 3.2.1 definieras huvudsats och bisats och i avsnitt 3.2.2 definieras vad som avses med begreppet mening. Därtill definieras ofullständiga meningar och meningsfragment i avsnitt 3.2.3 och satsradningar i avsnitt 3.2.4. Slutligen presenteras vad som avses med paratax och hypotax i avsnitt 3.2.5.

3.2.1 Huvudsats och bisats

Huvudsatser och bisatser är de två grundläggande typerna av satser (Josefsson 2009:151–152). Gemensamt för de två satserna är att de båda innehåller en fras som agerar subjekt och ett finit verb som agerar predikat (Lundin 2017:142). En huvudsats är syntaktiskt och ofta även innehållsmässigt självständig (Lundin 2017:142). Denna typ av sats kan ta form av ett påstående, en fråga (en ja/nej-fråga eller en varför-fråga) eller en uppmaning (den senare behöver inte innehålla explicit subjekt; Josefsson 2009:152–154). Påståendesatser beskrivs vara de oftast förekommande och viktigaste huvudsatserna och signalerar, som namnet antyder, ett påstående (Lundin 2017:143).

Till skillnad från huvudsatser är bisatser inte syntaktiskt självständiga (Lundin 2017:142). Dessa satser agerar i stället ”satsdelar i en annan, överordnad sats eller fras” (Josefsson 2009:154). Den överordnade satsen eller frasen benämns som matris och kan ta form av en huvudsats eller en annan bisats (Josefsson 2009:154). Att en bisats kan utgöra en del av en annan bisats skapar ett rekursivt system: ”en bisats kan vara matrissats för en bisats som är matrissats för en annan bisats o.s.v” (Josefsson 2009:154). Vidare inleds en bisats av en bisatsinledare som relaterar innehållet i bisatsen till innehållet i resterande delar av satsen (*Grammatik*25). Bisatsinledarna kan ta form av ett pronomen, som *vars* eller *som*, en subjunktion, som *att* eller *eftersom*, eller som ett adverb, såsom *när*, *var* eller *varför* (*Grammatik*25). Därtill kan bisatserna utifrån sin funktion i satsen delas in i tre grupper: adverbiala bisatser, relativa bisatser och nominala bisatser (Lundin 2023:134). De adverbiala bisatserna ger tilläggsinformation till en huvudsats eller en annan bisats gällande tid, rum, omständighet eller sätt för det som sker i satsen (Lundin 2023:134–135). De relativa bisatserna ger likaså tilläggsinformation, dock till en nominalfras i satsen (Lundin 2023:137). De nominala bisatserna skiljer sig från de adverbiala och relativa bisatserna, då de inte ger någon ytterligare information till en sats eller nominalfras utan är obligatoriska i satsen som exempelvis direkt objekt (Lundin 2023:139–140). Bisatsernas funktion i satsen kan beskrivas i termerna *förgrundsinformation* eller *bakgrundsinformation*, där bisatserna antingen ger en bakgrund

eller ett tillägg till det som presenteras i huvudsatsen (Lundin 2017:129). Genom att använda bisatser kan man alltså organisera och strukturera den information som uttrycks i satsen.

3.2.2 Mening

Begreppet mening innefattar i denna uppsats den grafiska meningen samt den syntaktiska meningen. Det som står mellan en stor bokstav och ett stort skiljetecken, såsom punkt, utropstecken eller frågetecken, är en grafisk mening (Lundin 2017:143–144). Indelningen av de grafiska meningarna kan därmed beskrivas som mekanisk: ”de grafiska meningarna börjar med versal och avslutas med ett stort skiljetecken, oavsett vad som står däremellan” (Lundin 2017:144). En syntaktisk mening definieras däremot inte av en inledning med versal och avslutning med stort skiljetecken, utan av sin funktion som syntaktiskt självständig (Lundin 2017:144). Huvudsatsen, tillsammans med eventuella tillhörande bisatser, blir därmed den viktigaste typen av syntaktisk mening, då denna typ av sats är just syntaktiskt självständig (Lundin 2017:142–144). Följaktligen kan en syntaktisk mening inte enbart bestå av en bisats, då denna typ av sats är icke-självständig och underordnad en annan sats (Lundin 2017:142–144). Ofta sammanfaller den grafiska meningen med den syntaktiska meningen, men i elevtexter är det inte ovanligt att de två meningstyperna inte stämmer överens (Lundin 2017:144). Detta kan resultera i ofullständiga meningar, meningsfragment eller satsradningar, vilka kommer att behandlas ytterligare i avsnitten 3.2.3 och 3.2.4.

3.2.3 Ofullständig mening och meningsfragment

En ofullständig mening och ett meningsfragment definieras i denna uppsats som grafiska meningar som inte är satsformade (Lundin 2023:39). Mer specifikt saknar ofullständiga meningar ett subjekt eller ett finit verb (*Grammatik*25). I meningsfragment, å sin sida, ”återstår bara någon eller några fraser från den underliggande satsen” (Lundin 2023:39). Nedan följer två av mig konstruerade exempel, där det i det första exemplet illustreras en ofullständig mening och i det andra ett meningsfragment. Konstruktionerna i fråga är understrukna.

- (1) Politikerna har sänkt priserna på tåg-och bussbiljetter i kommunen. Detta för att fler ska välja att åka kollektivt till skola och arbete.
- (2) Restaurangen serverar många olika typer av rätter. Till exempel pizza, hamburgare och pasta.

Den ofullständiga meningen och meningsfragmentet ovan tar inte form av huvudsatser och är därmed inte tillräckligt självständiga för att kunna agera syntaktiska meningar. Innehållsmässigt fungerar konstruktionerna som tilläggsinformation till det som lyfts fram i huvudsatsen och

utan denna sats får de ingen kontext (*Grammatik*25). Ofullständiga meningar och meningsfragment har ett nära samband med talspråket och beskrivs därför inte vara ”eftersträvansvärda i diskursivt skrivande eller i det offentliga språket” (Lundin 2023:41). I exempelvis berättande texter och dialoger kan dock konstruktionerna ha en betydelsefull stilistisk funktion (Lundin 2023:41).

3.2.4 Satsradning

Satsradning sker när två eller flera huvudsatser skrivs inom samma grafiska mening utan konjunktion (*Svenska skrivregler* 2017:201). Huvudsatserna i en satsradningskonstruktion separeras inte heller med kolon eller semikolon, ”utan istället delas de som mest av med ett kommatecken” (Lundin 2023:67). Således är en satsradning när en grafisk och en syntaktisk mening inte överensstämmer; den grafiska meningen ”kommer att utgöras av två eller flera syntaktiska meningar staplade på varandra” (Lundin 2017:144). Collberg (2020:13) lyfter fram nedanstående exempel för att visa på satsradning. Satsradningskonstruktionen är understruken.

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

Som nämnts inledningsvis i denna uppsats kan två problem uppmärksammas med satsradning (Lundin 2023:67). Konstruktionen bryter dels mot det svenska språkets skrivregler och skriftspråksnorm om hur huvudsatser ska åtskiljas i en grafisk mening, dels ges det i satsradningar ingen information om hur huvudsatserna hör ihop och vad de har för relation till varandra (Lundin 2023:67). Relationen och sambandet mellan huvudsatserna framgår inte explicit, vilket resulterar i att läsaren själv behöver gissa eller tolka hur huvudsatserna hänger samman (*Grammatik*25). Gällande Collbergs (2020:13) exempel i (3) skriver exempelvis Lundin (2023:67–68) att läsaren inte får information om huruvida ”relationen mellan satserna exempelvis är additiv som och *hjärteidealet handlade om att vara modig och stark* eller kausal som *eftersom* *hjärteidealet handlade om att vara modig och stark*”.

3.2.5 Paratax och hypotax

Paratax innebär att meningarna i en text kännetecknas av samordning, medan hypotax innebär att meningarna präglas av underordning (Lagerholm 2008:126–127). Huruvida en text är parataktisk eller hypotaktisk bestäms av bisatsfrekvensen, som bland annat kan mätas i antal bisatser per grafisk- eller syntaktisk mening. Paratax har traditionellt ansetts vara typiskt för ”talspråk och ledig, enkel prosa” medan hypotax har betraktats som vanligt förekommande i mer formella texter (Lagerholm 2008:126). Att de formella texterna ofta präglas av hypotax,

det vill säga har fler bisatser, beror till stor del på dessa texters funktion som exempelvis utredande, argumenterande eller analyserande. Sådana texter kräver ofta ett språk som är mer komplext än talspråket och enklare prosa (Lagerholm 2008:126–127). Således kan man förvänta sig att den novell som analyseras i denna undersökning är präglad av en parataktisk satsstruktur, medan den resonerande texten som analyseras utmärks av en hypotaktisk satsstruktur.

4 Tidigare forskning

Forskningen om elevers satsradningar, meningsuppbyggnad och informationsstrukturering är omfattande och innefattar studier av elevtexter skrivna av grundskoleelever såväl som gymnasieelever. I följande avsnitt presenteras några av dessa studier. Då uppsatsen delvis är komparativ, där resultaten av undersökningen jämförs med Collbergs (2020) resultat, lyfts Collbergs (2020) avhandling fram som av särskild vikt i avsnitt 4.1. Annan tidigare forskning presenteras i avsnitt 4.2 utifrån underrubrikerna 4.2.1 *Utomtextuella faktorer till satsradning*, 4.2.2 *Inomtextuella faktorer till satsradning* och 4.2.3 *Relaterad forskning*.

4.1 Collberg 2020

Som titeln på hans avhandling antyder har Collberg (2020) en teoretisk såväl som praktisk ingång till satsradningar i *Meningar i text: Satsradning i teoretisk och empirisk belysning*. Avhandlingens syfte beskrivs vara tvådelat, där syftet dels är 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 därmed förekommande satsradningar” (Collberg 2020:41). För att uppnå avhandlingens syfte formulerar Collberg (2020:41–42) fyra forskningsfrågor, där en av dessa centreras kring teori och resterande tre kring empiri. Mer specifikt berör den första forskningsfrågan de aspekter som är väsentliga för att beskriva innehållsliga samband i huvudsatser och den andra forskningsfrågan vilka samband som elevernas satsradningar uttrycker, hur de uttrycks och vilka mönster som kan observeras (Collberg 2020:41). Den tredje forskningsfrågan centreras kring huruvida elevernas satsradningar samvarierar med andra grafiska och syntaktiska principer för informationsstrukturering i texterna och den fjärde och sista forskningsfrågan berör slutligen hur eleverna visar på innehållsliga samband mellan satser när de inte satsradar (Collberg 2020:42).

Gällande Collbergs (2020:53) informanter utgörs dessa av 20 gymnasieelever i årskurs 1. Eleverna gick vid undersökningens genomförande i samma klass på en kommunal

gymnasieskola och de texter som samlades in skrevs inom kursen Svenska 1 (Collberg 2020:53). Eleverna beskriver Collberg (2020:54) kan ses som förhållandevis högpresterande, vilket han menar har gynnat undersökningen; ”ett fokus på högpresterande elever ökar chansen att dels finna en varierad användning av satsradning i texterna, dels iaktta en större repertoar av syntaktiska och textuella mönster att jämföra satsradningarna med”. Vidare har Collberg (2020:54–55) valt att inte efterfråga någon personlig information om informanterna, såsom social eller språklig bakgrund eller betyg, utan har ”endast betraktat eleverna som 20 individer i en grupp med femtonåringar”. Collberg (2020:55) har däremot delat in eleverna efter kön, men har i analyserna inte sett kön som en viktig variabel.

Gällande undersökningens material består detta av 96 elevtexter fördelat på fem skrivuppgifter: en novell, en krönika, en insändare, ett referat och det nationella provet för kursen Svenska 1 (Collberg 2020:57–58). Utifrån Nyströms (2000) beskrivningar av kommunikativa funktioner i elevtexter har Collberg (2020:58–59) kategoriserat elevernas noveller som en berättande texttyp, deras referat som en redovisande texttyp och resterande tre som en diskuterande texttyp. I sitt material har Collberg (2020:60) funnit 207 satsradningar. Satsradningarna förekommer i samtliga texttyper och hos alla elever utom en (Collberg 2020:60). Störst antal satsradningar återfinns i elevernas noveller, medan lägst andel finns i elevernas referat (Collberg 2020:61). Därtill skriver Collberg (2020:63) att flickor använder satsradningskonstruktioner i större utsträckning än pojkar, men påpekar att det finns ”såväl frekventa som sporadiska satsradare bland klassens pojkar och flickor” och att elevernas kön därmed inte betraktas som centralt i undersökningen. Vidare visar Collbergs (2020:63) material att satsradningarna i nio fall av tio är åtskilda med kommatecken.

Gällande Collbergs (2020) första forskningsfråga, om vilka aspekter som är relevanta för att beskriva innehållsliga samband i satsradningar, uppmärksammas bland annat begreppen diskurs och diskursrelationer. Diskurs beskriver Collberg (2020:38) som ”det budskap en avsändare haft för avsikt att förmedla till en mottagare”. Diskursrelationer beskriver Collberg (2020:72) sedan uppstår i ”tolkningen av två propositioner, exempelvis när en proposition uppfattas kontrastera innehållet i en annan eller ge en förklaring till någon aspekt av den”. I enlighet med avhandlingens teoretiska ramverk, *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT), beskriver Collberg (2020:74–75) diskursens struktur som hierarkisk och att denna utgörs av sam- respektive underordnande diskursrelationer. En samordnande diskursrelation förklarar Collberg (2020:75) är när en ny diskursenhet på samma innehållsliga nivå läggs till en annan diskursenhet. En underordnande diskursrelation menar Collberg (2020:75) föreligger när en diskursenhet ”presenterar information på en annan nivå i förhållande till en tidigare

enhet”. Utifrån SDRT och teoretiska diskussioner, som bland annat berör begreppen diskurs och diskursrelationer, har Collberg (2020) sedan skapat en modell för analys av elevers satsradningar och alternativ till satsradningar. I denna modell presenteras de samordnande relationerna *Sekvens*, *Fortsättning*, *Likhet*, *Resultat*, *Alternativ*, *Motsättning* och *Konsekvens* samt de underordnande relationerna *Kommentar*, *Förklaring*, *Bakgrund*, *Utveckling* och *Tillskrivning* (Collberg 2020:104).

Angående avhandlingens andra forskningsfråga, om vilka innehållsliga samband som uttrycks i elever satsradningar och om det förekommer några mönster, visar resultatet av Collbergs (2020:205) analys av elevtexter att det finns distinkta mönster när det kommer till innehållsliga samband i elevernas satsradningar och att de främst förekommande relationerna mellan huvudsatser i satsradningar är de underordnande relationerna *Utveckling*, *Förklaring* och *Kommentar* och de samordnande relationerna *Fortsättning*, *Motsättning*, *Sekvens* och *Resultat*. Resultatet av Collbergs (2020:205) undersökning visar även att användningen av satsradning varierar mellan texttyperna, där det förekommer flest satsradningar i berättande text, följt av diskuterande texter, medan det finns ett relativt begränsat antal satsradningar i redovisande text. Dessutom visar resultatet av Collbergs (2020:205) studie att samordnande relationer mellan huvudsatserna i satsradningar oftare förekommer i berättande text och att underordnande relationer mellan huvudsatser är vanligare i diskuterande och redovisande text. Resultatet visar även att majoriteten av elevernas satsradningar innehåller någon typ av lexikal länkning mellan satserna, framför allt referensbindning i form av *semantiskt släktskap*, *identitetsbindning* eller *associativ bindning* (Collberg 2020:169).

Gällande avhandlingens tredje forskningsfråga, om hur elevernas satsradningar förhåller sig till andra grafiska och syntaktiska aspekter för strukturering av innehållet, står ”meningsindelningen och satsstrukturen i resten av elevernas texter i fokus” (Collberg 2020:206). Resultatet av kvantitativa analyser visar att förekomsten av satsradningar i elevernas texter korrelerar med en parataktisk satsstruktur och vad Collberg (2020:206) skriver att han i linje med Lagerholm (1999) ser som en muntlig stilnivå. Textdragen som återfinns i berättande texter är ”kortare meningar och huvudsatser samt en större mängd samordning på bekostnad av syntaktisk underordning” (Collberg 2020:206). Även icke-satsformade strukturer är vanligare i texter med fler satsradningar (Collberg 2020:206).

Avhandlingens fjärde och sista forskningsfråga, om hur eleverna uttrycker innehållsliga samband i meningar när de inte satsradar, fokuseras kring femton diskuterande texter skrivna av de elever som använder satsradning mest (Collberg 2020:206). De länknings av satser som Collberg (2020:206) identifierar i detta delmaterial är främst samordningar med konjunktion

samt syntaktiska underordningar i form av bisatser av olika slag. Resultatet visar även att de diskursrelationer som främst uttrycks i elevernas satsradningar är liknande relationer som uttrycks av eleverna när de inte satsradar (Collberg 2020:200). Mer specifikt gäller detta de samordnande relationerna *Fortsättning*, *Motsättning* och *Resultat* och de underordnande relationerna *Förklaring* samt *Utveckling* (Collberg 2020:200). Därtill har Collberg (2020:206) sett att relationerna *Konsekvens* och *Sekvens* uttrycks i andra satslänknings i elevernas texter, men inte i satsradningarna.

Som slutsats framhåller Collberg (2020:206–207) att elevernas satsradningar i många fall bör ses som en stilistisk variation, då eleverna på andra sätt i sina texter uttrycker syntaktiska underordningar och i övrigt följer en normenlig meningsindelning.

4.2 Övrig tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning inom området. Avsnittet delas in utifrån tre underrubriker: 4.2.1 *Utomtextuella faktorer till satsradning*, 4.2.2 *Inomtextuella faktorer till satsradning* och 4.2.3 *Relaterad forskning*. Gällande de två första underrubrikerna är detta samma uppdelning av tidigare forskning som Collberg (2020) gör i sin avhandling. Denna indelning görs utifrån de iakttagelser Collberg (2020) gjort av Näslunds (1981) undersökning, som Collberg (2020:21) menar är den enda större vetenskapliga undersökningen av satsradningar i elevtext som gjorts före hans avhandling. Collberg (2020:21) beskriver Näslunds (1981) faktorer kön, socialgrupp, ålder och betyg som utomtextuella faktorer. Faktorer som rör texternas innehåll och språkliga utformning, såsom satsradningarnas förekomst i olika typer av texter och den innehållsliga relationen mellan huvudsatser i satsradning, beskriver Collberg (2020:20–21) som inomtextuella faktorer. Utifrån en sådan indelning kommer avsnitt 4.2.1 och 4.2.2 att utgå.

4.2.1 Utomtextuella faktorer till satsradning

Eftersom Näslunds (1981) undersökning av satsradning i elevtexter beskrivs vara den ”[d]en största och även mest ingående undersökningen av satsradning” av Collberg (2020:21), är en fördjupning av hans undersökning och resultat på sin plats i denna forskningsöversikt. Mer specifikt har Näslund (1981) undersökt satsradningar i elevtexter skrivna av elever i årskurs 7 och 9 i grundskolan och årskurs 2 i gymnasieskolan. Materialet består av två uppsatstyper: en berättande/beskrivande uppsats och en uppsats med argumenterande inslag (Näslund 1981:2). I de 216 uppsatserna har Näslund (1981:2–3) funnit 619 satsradningar, vilka han bland annat relaterat till faktorerna kön, socialgrupp, ålder och betyg. Angående hur satsradningarna fördelar sig mellan könen, visar resultatet av Näslunds (1981:4) undersökning att satsradningar

över lag förekommer mer frekvent i pojkars texter än i flickors, men att det finns en större skillnad mellan uppsatserna hos flickor. Gällande socialgrupp visar resultatet av Näslunds (1981:5–6) undersökning att elever som vid denna tid kategoriserats in i socialgrupp 3 hade flest satsradningar i sina texter. Vidare belyser Näslund (1981) en intressant aspekt av området, närmare bestämt sambandet mellan satsradningar och uppsatsbetyg. Näslund (1981:6–7) har satt antalet satsradningar i förhållande till uppsatslängd och då sett en korrelation mellan högre satsradningskvot och lägre uppsatsbetyg. Han har även iakttagit att de uppsatser som innehållit en hög andel satsradningar utan kommatecken har getts lägre betyg (Näslund 1981:7). Utifrån dessa iakttagelser drar Näslund (1981:7) slutsatsen att satsradningar verkar påverka uppsatsbetyget, där satsradningar utan kommatecken verkar ha en mer direkt påverkan på betyget än satsradningar med kommatecken. Näslund (1981:7) framhåller dock att ”betyget är ett samlingsmått där ett flertal faktorer samspelar på ett komplext sätt”, vilket kan sägas indikera att det inte nödvändigtvis finns ett kausalt samband mellan antal satsradningar och betyg. Vidare gällande satsradningarnas fördelning på årskurs så visar resultatet av Näslunds studie (1981:3–4) att antalet satsradningar minskar med stigande ålder, med undantag för en av grupperna i årskurs 2 på gymnasiet. En parallell utveckling går att se för användningen av kommatecken i satsradningarna, där markeringen av gränser mellan satser med kommatecken generellt ökar med åldern (dock med undantag för en grupp i årskurs 2; Näslund 1981:3–4). Utifrån resultaten av undersökningen drar Näslund (1981:17–18) slutsatsen att förekomsten av satsradningar antagligen beror på en kombination av språklig mognad och undervisning, där en stigande ålder och mer undervisning resulterar i en mer normenlig meningsindelning.

En minskning av antalet satsradningar i och med stigande ålder är ett resultat som även Ledin (1998) får fram ur sin undersökning av meningsindelningen hos elever på låg- och mellanstadiet. Ledins (1998:8–9) material utgörs av 107 resonerande uppsatser skrivna av elever i årskurs 2, 3, 5 och 6. Ledin (1998:8–9) har delat in uppsatserna i två texttyper, närmare bestämt berättande-dialogisk text och utredande text, baserat på respektive texts uppbyggnad. Resultatet av Ledins (1998:24) undersökning visar att förekomsten av satsradningar minskar från lågstadiet till mellanstadiet, med ett antal på 10,2 till 8,2 per tusen ord. Ledin (1998:24) framhåller att genomsnittet för satsradningar per tusen ord liknar den siffra som Näslund (1981) kommit fram till utifrån sin studie, vilket han menar indikerar att satsradningar är allmänt förekommande hos elever i grundskolan. Därtill visar resultatet av Ledins (1998:24) undersökning att satsradningar med kommatecken återfinns i mellanstadiееlevernars texter men inte i lika stor utsträckning hos lågstadiееlever. Detta resultat kan jämföras med Näslunds

(1981), vars resultat likaså visar att en markering av satsgränser med kommatecken blir mer frekvent i äldre elevers texter.

Ytterligare en undersökning som belyser faktorerna betyg och kön i samband med satsradning är Östlund-Stjärnegårdhs (2002) studie av texter skrivna av gymnasieelever i kursen Svenska B. Liksom i Näslunds (1981) studie visar resultatet av Östlund-Stjärnegårdhs (2002:133–134) undersökning att satsradningar påverkar uppsatsbetyget negativt, där satsradningar utan kommatecken verkar ha en mer direkt påverkan på betyget än satsradningar med kommatecken. Dessutom visar resultaten av studien att fler satsradningar förekommer hos de manliga eleverna än hos de kvinnliga (Östlund-Stjärnegårdh 2002:136). Detta resultat liknar Näslunds (1981), som utifrån sin undersökning också konstaterat att pojkar använder satsradningar mest. Samma likhet kan dock inte göras med Collbergs (2020) resultat, som visar att flickor är de som använder satsradningskonstruktionen mest.

4.2.2 Inomtextuella faktorer till satsradning

Gällande inomtextuella faktorer tas här, som tidigare nämnts, satsradningens koppling till texttyp samt innehållsliga samband mellan huvudsatserna i beaktning. För att återigen se till Näslunds (1981) studie visar resultatet av denna att fler satsradningar förekommer i den berättande/beskrivande uppsatsen än i den argumenterande uppsatsen. Detta menar Näslund (1981:3) bland annat kan bero på den berättande uppsatsens ämne och texttyp, som han menar ”inbjuder till ett språk som ligger ganska nära det vardagliga och omedelbara talspråket”. Att förekomsterna av satsradning är högre i berättande texter än i diskursiva texter är ett resultat som delas av Ledin (1998:24–25), Östlund-Stjärnegårdh (2002:136) samt Collberg (2020:205). Således går det att se att satsradningskonstruktionen oftast används i den berättande texttypen, oavsett om texten är skriven av grundskoleelever eller gymnasieelever.

Gällande innehållsliga samband i satsradningarna har Näslund (1981) i sin undersökning analyserat sambandet mellan huvudsatserna i satsradningarna utifrån Holm och Larssons (1980) sexton konnektionstyper. Resultatet av undersökningen visar att de vanligaste sambanden mellan huvudsatser i satsradningar är konnektionstypen *komplettering*, följt av *orsak*, *förklaring*, *slutsats* och *tid* (Näslund 1981:7–10). Näslund (1981:13–14) lyfter även fram att cirka 45 % av alla satsradningar innehåller någon typ av sammanhangsmarkering, det vill säga ord som exempelvis *då*, *sen* och *också* som visar på sambandet mellan huvudsatserna. De vanligaste markeringarna sker vid konnektionerna *tid*, *förklaring* och *komplettering*.

Angående Ledins (1998:15) undersökning delas sambandet mellan huvudsatserna i satsradning in i andra konnektionstyper än i Näslunds (1981), närmare bestämt

konnektionstyperna *additiv*, *komparativ*, *temporal* och *kausal* konnektion. Resultatet av Ledins (1998:24–25) undersökning visar att de innehållsliga sambanden i elevernas satsradningar främst uttrycker kausal konnektion, följt av temporal konnektion, i de berättande-dialogiska texterna. I de utredande texterna däremot, dominerar den komparativa konnektionen och följs sedan av kausal konnektion (Ledin 1998:24). I en jämförelse med Näslunds (1981) undersökning menar Ledin (1998:24) att hans komparativa konnektion sammanfaller med Näslunds (1981) *komplettering* och Näslunds (1981) konnektionstyper *orsak* och *förklaring* skriver Ledin motsvarar hans kausala konnektion.

Collberg (2020:166) lyfter fram att trots att kategoriseringarna och terminologin skiljer sig från de i Näslunds (1981) och Ledins (1998) studier, är det liknande innehållsliga relationer mellan huvudsatser i satsradningar som återfinns i hans, Näslunds (1981) och Ledins (1998) resultat. Collberg (2020:166–167) beskriver hur hans konnektionstyp *Utveckling* motsvarar Näslunds konnektionstyper *komplettering* och *exempel* och att Näslunds (1981) konnektionstyper *förklaring*, *orsak* och *slutsats* motsvarar Collbergs (2020) *Resultat* och *Förklaring*. Därtill sammanfaller Collbergs (2020:167) *Sekvens* och *Motsättning* med Näslunds (1981) *tid* respektive *kontrast*. Angående Ledins (1998) resultat påpekar Collberg (2020:167) att en jämförelse med dessa resultat är svår, på grund av en ”radikalt annorlunda kategorisering” än hans egen. Utifrån Ledins (1998) egna jämförelser med Näslund (1981) resultat skriver Collberg (2020:167) att diskursrelationerna *Utveckling*, *Fortsättning*, *Resultat* och *Förklaring* är vanligt förekommande även hos elever på låg- och mellanstadiet.

4.2.3 Relaterad forskning

Ytterligare relevant forskning inom området är det pilotprojekt som Collberg och Lundin (2026a, 2026b, u.u) genomfört inför projektet *Högläsning för skrivutveckling*. Detta pilotprojekt har genererat tre artiklar, varav två beskriver resultatet av två studier inom projektet. I en av de två artiklarna beskrivs resultatet från Collberg och Lundins (u.u) processororienterade studie av användningen av så kallade *comma splices*, när huvudsatser separeras med ett kommatecken, och *run-on sentences*, när huvudsatser inte separeras grafiskt, i fyra 15-åriga elevers texter. Utifrån analyser av elevtexter, intervjuer med de elever som har skrivit texterna och insyn i elevernas skrivprocess genom program som loggar elevernas skrivande, har Collberg och Lundin (u.u) kunnat se hur elevernas färdiga texter, skrivprocess och språkliga medvetenhet skiljer sig mycket åt. Gällande elevernas färdiga texter visar resultatet av undersökningen att tre av fyra elever främst använder comma splices för att uttrycka underordnade relationer medan en student främst använder comma splices och run-on

sentences för att uttrycka samordnade relationer (Collberg & Lundin u.u). Angående elevernas revideringsmönster visar resultaten av undersökningen att flera av eleverna går tillbaka i sina texter och gör revideringar vid satsgränser (Collberg & Lundin u.u). Vid vissa tillfällen resulterar revideringarna i satsradning, i form av comma splice, och i andra i två grafiska meningar. Denna skrivprocess med tillhörande revideringar menar Collberg och Lundin (u.u) indikerar en osäkerhet på interpunktion. En sådan osäkerhet uttrycker även flera elever själva, som i intervjuerna lyfter att de inte fått någon undervisning om hur man använder skiljetecken korrekt (Collberg & Lundin u.u). Vidare framgår det i intervjuerna att eleverna ofta kan motivera och resonera om meningsbyggnaden i sina texter, även om denna meningsbyggnad inte alltid är korrekt (Collberg & Lundin u.u).

I Collberg och Lundins (2026a) andra studie inom pilotprojektet undersöks meningsbegreppet hos elever i årskurs 9. Utgångspunkten för undersökningen är meningen som bestående av tre aspekter: ”en grafisk aspekt som rör användning av skiljetecken, en syntaktisk aspekt som gäller språklig uppbyggnad och en innehållslig aspekt som motsvarar en avgränsad informationsenhet” (Collberg & Lundin 2026a:73). Resultatet av analyser av elevtexter, intervjuer med eleverna samt skriftliga svar från eleverna om vad som definierar en mening visar att eleverna har varierande uppfattningar om meningsbegreppet (Collberg & Lundin 2026a:80–88). Gällande elevernas texter visar resultatet av analyserna att eleverna generellt producerar innehållsrika och långa meningar, med ett medianvärde på cirka 25 ord, och att de flesta elever markerar de syntaktiska gränserna för satserna grafiskt med stort skiljetecken (Collberg & Lundin 2026a:83–86). I intervjuerna resonerar eleverna om meningen främst utifrån grafiska och innehållsliga aspekter, medan ”resonemang om meningarnas syntaktiska struktur lyser [...] med sin frånvaro” (Collberg & Lundin 2026a:88). Ett fokus på meningens grafiska och innehållsliga aspekter synliggörs även i elevernas skriftliga svar om vad som definierar en mening, där 17 av 21 elever berör den grafiska aspekten av meningen och 14 elever den innehållsliga (Collberg & Lundin 2026a:81). Den syntaktiska aspekten av meningen berörs endast av 12 elever (Collberg & Lundin 2026a:82). Som slutlig kommentar i artikeln skriver Collberg och Lundin (2026a:89) att eleverna behöver förstå meningens syntaktiska och innehållsliga aspekter för att kunna utveckla sitt skrivande och att grammatikundervisningen där kan erbjuda begrepp och verktyg.

Även Palmér och Hussenius (2023) har undersökt texter skrivna av elever på mellanstadiet, mer specifikt elever i årskurs 6. Fokus för Palmér och Hussenius (2023) undersökning ligger på elevernas skrivutveckling och materialet utgörs av berättande och argumenterande texter skrivna i det nationella provet för årskurs 6. Resultatet av Palmér och

Hussenius (2023:38) undersökning visar att meningslängden är längre i argumenterande texter än i berättande texter. Palmér och Hussenius (2023:41) menar att detta resultat dels kan bero på de krav det diskursiva skrivandet ställer på eleverna, såsom att utveckla resonemang och därmed använda sam- och underordning, dels att uppgiften att utveckla resonemang är så pass krävande att eleverna skriver längre och felkonstruerade meningar, med exempelvis satsradning, i försök att skapa ett komplext innehåll. Därtill visar resultatet av en kvalitativ analys på nio elevers texter att samordning av satser är vanligare än underordning (Palmér & Hussenius 2023:81). Resultatet visar även att sex elever har få bisatser i förhållande till syntaktiska meningar (Palmér & Hussenius 2023:81). Tre av dessa sex elever skriver Palmér och Hussenius (2023:82) uppvisar en osäker meningsbyggnad, där "[i]stället för indelning av syntaktiska meningar i grafiska meningar, eller användning av sam- och underordning, radas här de syntaktiska meningarna efter varandra, med eller utan komma. Det är alltså fråga om satsradning". Då dessa satsradningar ofta förekommer utan kommatecken menar Palmér och Hussenius (2023:82) att satsradningarna verkar göras på ett omedvetet sätt, som ett resultat av att eleverna inte har förstått meningsbyggnaden, snarare än ett medvetet stildrag. Palmér och Hussenius (2023:82) framhäver att underlaget är litet men att resultatet indikerar att vissa elever i årskurs 6 "har problem att konstruera korrekta meningar i skrift". Satsradningarna i vissa av elevtexterna, tillsammans med den stora mängden samordning i som återfunnits i materialet, menar Palmér och Hussenius (2023:83) pekar på att en grupp elever "ännu inte har tillägnat sig konsten att använda underordning som ett medel att utveckla ett resonemang".

Likt Palmér och Hussenius (2023) har även Johansson (2009) undersökt elevers skrivutveckling, dock med fokus på 10-åriga elever, 13-åriga elever, 17-åriga elever samt universitetsstuderande. Materialet består bland annat av skrivna berättande texter och skrivna diskursiva texter (Johansson 2009:44). Resultatet av undersökningen visar att alla åldersgrupper har fler ord per mening i sina diskursiva texter (Johansson 2009:101). Resultatet visar dock inte några större skillnader mellan 13-åriga och 17-åriga elever, vilket Johansson (2009:101) menar indikerar en stor variation i dessa åldersgrupper. Därtill framhåller Johansson (2009:102) att de diskursiva texterna har en mer komplex syntax än de narrativa texterna. Slutligen framgår det att de högskolestuderande eleverna producerar fler satser per syntaktisk enhet än de andra åldersgrupperna (Johansson 2009:105).

5 Material

I följande avsnitt presenteras undersökningens material och de etiska överväganden som har gjorts. I avsnitt 5.1 beskrivs materialet och i avsnitt 5.2 presenteras de etiska övervägandena.

5.1 Materialbeskrivning

Undersökningens material utgörs av 20 texter. Tolv av dessa texter är noveller och resterande är resonerande texter. Urvalet av texttyper är baserat på den undervisande svensklärarens terminsplanering. Därmed har varken jag eller det övergripande projektets forskare varit involverade i texternas utformning eller formuleringen av skrivuppgifterna, vilket blir viktigt för materialets autenticitet.

Att högstadieelever ska arbeta med olika typer av texter inom ramen för svenskundervisningen framgår av det centrala innehållet för ämnet svenska i årskurs 7–9 i Lgr22 (Skolverket 2022). I detta centrala innehåll beskrivs det hur eleverna genom undervisningen i ämnet ska få arbeta med skönlitteratur liksom sakprosa, i form av exempelvis argumenterande och utredande texter, samt få möjligheten att skriva olika typer av texter och lära sig anpassa sitt skrivande till den aktuella textens språkdrag och uppbyggnad (Skolverket 2022). I betygskriterierna för årskurs 9, här visat genom betygskriterierna för betyget E, ska eleverna exempelvis kunna skriva ”olika slags texter med **viss** språklig variation, **i huvudsak fungerande** struktur och innehåll samt **viss** anpassning till texttyp, syfte, mottagare och sammanhang” (Skolverket 2022).

På grund av undersökningens omfång och tidsram har ett urval gjorts utifrån de 12 elever som har gett skriftligt samtycke till att delta i det övergripande projektet *Högläsning för skrivutveckling*. Urvalet har gjorts efter en första fullständig analys av samtliga elevers noveller, eftersom det var den text som eleverna skrev först, och 8 elever har valts ut. Urvalet av elever att följa i undersökningen har gjorts utifrån antalet satsradningar, meningsfragment, ofullständiga meningar samt adverbiala bisatser som funnits i elevernas noveller. De fyra elever med högst antal satsradningar har valts ut, då elevers satsradningar ligger i fokus för följande undersökning. Likaså har de två elever som använder flest meningsfragment/ofullständiga meningar i sina noveller valts ut, på grund av dessa konstruktioners koppling till talspråket. Dessutom har de två elever med högst antal adverbiala bisatser i novellerna valts ut, eftersom de adverbiala bisatserna har ansetts ha närmare koppling till satsradningar än de relativa samt nominala bisatserna.

5.2 Etiska överväganden

Då följande undersökning ingår i ett större forskningsprojekt har de övergripande etiska övervägandena gjorts av det projektets forskare. Med detta sagt har jag följt de etiska ställningstaganden som har gjorts av forskarna, vilket innebär att denna undersökning följer de etiska principer som har etablerats för forskningsprojektet.

Det övergripande forskningsprojektet *Högläsning för skrivutveckling* uppfyller de fyra forskningsetiska principerna som etablerats av Vetenskapsrådet (2002; se även *God forskningssed* 2024), vilka Christoffersen och Johannessen (2015:45–46) skriver är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att informanterna ska bli informerade om syftet med forskningen och samtyckeskravet innebär att informanterna själva får bestämma om de vill medverka i undersökningen (Christoffersen & Johannessen 2015:46). Konfidentialitetskravet och nyttjandekravet innebär i sin tur att uppgifter om informanterna ska ges konfidentialitet i så hög utsträckning som möjligt, samt att endast behöriga ska kunna ta del av personuppgifter, och att uppgifter om informanter bara får användas i forskning (Christoffersen & Johannessen 2015:46). Gällande informationskravet och samtyckeskravet har forskningsprojektets projektledare informerat eleverna och deras vårdnadshavare om projektet vid ett föräldramöte och därefter inhämtat skriftligt samtycke om att delta i projektet av såväl elever som vårdnadshavare. Därtill kommer både elever och vårdnadshavare att ges möjligheten att upprepa sitt samtycke under projektets gång. Angående informanternas konfidentialitet har samtliga elever getts ett annat namn än deras riktiga namn i min undersökning. Elevernas kön betraktas inte som en central variabel i undersökningen men då det i tidigare forskning, såsom hos Collberg (2020), Näslund (1981) och Östlund-Stjärnegårdh (2002), har framgått att det finns skillnader i flickor och pojkars användning av satsradning har eleverna i mitt arbete fått ett namn som speglar deras kön. När det gäller konfidentialitet kan det påpekas att jag varken har träffat eller kommer att träffa de aktuella eleverna under undersökningens genomförande. Gällande nyttjandekravet används mitt empiriska material, liksom forskarnas i det övergripande projektet, endast för forskning inom området.

6 Teori och analysmetoder

I följande avsnitt presenteras undersökningens teoretiska ramverk och den metod som används för analys av undersökningens material. I avsnitt 6.1 *Collbergs teori och modell* presenteras Collbergs (2020) version av *Segmented Discourse Representation Theory* samt den modell som han har skapat utifrån teorin. I avsnitt 6.2 *Samordnande diskursrelationer* och avsnitt 6.3 *Underordnande diskursrelationer* lyfts ett urval av de diskursrelationer som presenteras i Collbergs (2020) modell fram. Urvalet motiveras av Collbergs (2020) resultat, som visar att de samordnande diskursrelationerna *Fortsättning*, *Motsättning*, *Sekvens* och *Resultat* samt de underordnande diskursrelationerna *Utveckling*, *Förklaring* och *Kommentar* är de relationer som oftast förekommer i de undersökta elevtexterna. En komplett tabell över alla Collbergs (2020)

diskursrelationer återfinns i Bilaga 1 och 2. I avsnitt 6.4 *Genomförande* beskrivs sedan hur undersökningens analyser har gått till och i avsnitt 6.5 *Metoddiskussion* diskuteras slutligen den valda metoden.

För att uppnå undersökningens syfte och för att besvara de forskningsfrågor som har formulerats används en kombination av kvantitativ och kvalitativ metod. Den kvantitativa metoden utgörs av en analys av elevtexterna utifrån parametrar såsom antal satsradningar och antal bisatser. Därefter appliceras Collbergs (2020) modell på satsradningarna i elevtexterna, vilket utgör det kvalitativa inslaget i undersökningen.

6.1 SDRT och Collbergs modell

Segmented Discourse Representation Theory, förkortat SDRT, utgör det övergripande teoretiska ramverket för föreliggande undersökning och uppsats. Emellertid har teorin modifierats och utvecklats av Collberg (2020) och det är hans presentation av, tillägg till och version av SDRT som används i följande undersökningsanalyser.

SDRT beskrivs som ”en teoretiskt orienterad modell för beskrivning av diskursstruktur med särskilt fokus på tolkningen av koherens” (Collberg 2020:71). Teorin introducerades av Asher 1993, men utvecklades främst i Asher och Lascarides 2003 (Collberg 2020:71). I SDRT utgör diskursrelationer en central roll, vilka är relationer som ”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” (Collberg 2020:72). En av modellens utgångspunkter är föreställningen om att koherens, det vill säga ”det avsedda tankeinnehållet” (Collberg 2020:40), skapas av möjligheten att identifiera diskursrelationer (Collberg 2020:80–81). Enligt SDRT struktureras diskurs hierarkiskt genom ”diskursrelationer som samordnar respektive underordnar propositioner i förhållande till varandra” (Collberg 2020:81).

Som tidigare nämnts är SDRT en teoretiskt orienterad modell. I olika beskrivningar av teorin ligger fokus på sambandet mellan enkla huvudsatser i separata meningar (Collberg 2020:81). Collbergs (2020:81) tillägg till teorin beskrivs möjliggöra en applicering av teorin på autentiskt språk, som inte alltid utgörs av just separerade och enkla huvudsatser. Collberg (2020:101) har gjort två tillägg till teorin i form av ”beskrivningar om hur diskursens tolkning påverkas av språkliga faktorer i textytan”. Dessa beskrivningar berör bland annat grafiska och syntaktiska faktorer vid diskurssegmentering (Collberg 2020:101). Gällande de grafiska och syntaktiska faktorerna presenterar Collberg (2020:91) den ”grafiska meningen som en överordnad diskursenhet och huvudsatsen som en sekundär”. Utöver detta diskuterar Collberg (2020:91–92) det faktum att satsradningar kan uttrycka både samordnande och underordnande

diskursrelationer samt att konjunktionen *och* ”förefaller blockera tolkningen av underordnande relationer”.

Utifrån SDRT och de tillägg han gjort till denna teori har Collberg (2020) skapat en modell. Modellen grundar sig delvis i de tio diskursrelationer som presenteras i SDRT, vilka är *Narration*, *Continuation*, *Result*, *Contrast*, *Alternation*, *Elaboration*, *Consequence*, *Parallel*, *Background* och *Explanation* (Collberg 2020:103). Till dessa tio diskursrelationer har Collberg (2020:103) adderat ytterligare två relationer, närmare bestämt *Commentary* och *Source/Attribution*. Dessa tolv diskursrelationerna har Collberg (2020:103–104) gett svenska benämningar, vilka han själv anser ”fångar innebörden i relationen”. I modellen presenteras därmed de samordnande relationerna *Sekvens*, *Fortsättning*, *Likhet*, *Resultat*, *Alternativ*, *Motsättning* och *Konsekvens* samt de underordnande relationerna *Kommentar*, *Förklaring*, *Bakgrund*, *Utveckling* och *Tillskrivning* (Collberg 2020:104).

6.2 Samordnande diskursrelationer

En samordnande diskursrelation innebär, som tidigare nämnts, att de olika enheterna befinner sig på samma innehållsliga nivå (Collberg 2020:104). Nedan presenteras de fyra vanligast förekommande samordnande diskursrelationerna som Collberg (2020:142) har identifierat utifrån sina analyser av elevtexter, närmare bestämt *Fortsättning*, *Motsättning*, *Sekvens* och *Resultat*.

6.2.1 *Fortsättning*

Den samordnande diskursrelationen *Fortsättning* är en additiv relation (Collberg 2020:108). Denna typ av diskursrelation utmärks av att diskursenheterna *a* och *b* är underordnade en överordnad diskursenhet *y* (Collberg 2020:108). Exempelvis kan enheterna *a* och *b* ge förklaringar till sakförhållandet i enhet *y* (Collberg 2020:108). Inte sällan förenas enheterna *a* och *b* med konjunktionen *och* och skapar därmed en ”sammanhängande tanke” (Collberg 2020:108). Nedan exemplifieras diskursrelationen *Fortsättning*. Samtliga exempel i avsnitt 6, inklusive det nedan, är egenkonstruerade men baserade på de exempel som presenteras i Collberg (2020).

- (4) [i]Familjen gjorde sig redo för middag. [ii]Mamman dukade bordet och [iii]pappan tände ljusen.

Exempel (4) innehåller två grafiska meningar och tre huvudsatser, där de två huvudsatserna [ii] och [iii] samordnas med konjunktionen *och*. De två huvudsatserna [ii] och [iii] är underordnade huvudsatsen [i] och agerar därmed som en fortsättning på det som presenteras i [i].

6.2.2 *Motsättning*

Den samordnande diskursrelationen *Motsättning* appliceras på led som uttrycker kontrasterande innehåll (Collberg 2020:110). I typfallet innebär relationen att leDET *b* kontrasterar slutsatsen som kan dras av leDET *a*, eller att leDET *b* ”framstår som anmärkningsvärt mot bakgrund av *a*” (Collberg 2020:110). Den klassiska användningen av konjunktionen *men* motsvarar därmed relationen mellan de två leden, men den kan även motsvaras av adverb såsom *däremot*, *ändå* och *istället* (Collberg 2020:110–111). I (5) exemplifieras diskursrelationen *Motsättning*.

(5) [i]Kossor idisslar. [ii]Det gör inte alla djur.

De två grafiska meningarna i (5) uttrycker kontrasterande innehåll, där innehållet i huvudsatsen [ii] står i motsats till innehållet i [i].

6.2.3 *Sekvens*

Sekvens är likt *Fortsättning* en additiv relation, men till skillnad från *Fortsättning* innehåller *Sekvens* ett temporalt och rumsligt förhållande (Collberg 2020:106–108). Relationen illustrerar ”en följd av isolerade, icke-överlappande händelser”, genom att *a* följs av *b* och *b* föregås av *a* (Collberg 2020:106). De lexikala markörerna som ofta indikerar det temporala förhållandet i *Sekvens* är bland annat *sedan* och *därefter*. De lexikala markörer som visar på det rumsliga förhållandet menar Collberg (2020:107) är svårare att identifiera. Eftersom den rumsliga relationen i *Sekvens* inte har identifierats i någon av de satsradningar som Collberg (2020) har funnit i sitt material, exemplifieras nedan endast det temporala förhållandet i diskursrelationen.

(6) [i]Hon klev upp på scenen och [ii]publiken jublade.

Exempel (6) visar på en temporal sekvens där innehållet i huvudsatsen [i] följs av innehållet i huvudsatsen [ii].

6.2.4 *Resultat*

Resultat uttrycker en kausal relation, där led *a* presenterar orsak och led *b* verkan (Collberg 2020:109). Den uttrycker även en additiv och en temporal relation, vilket gör att den kan ses som en starkare variant av *Sekvens* (Collberg 2020:109). Relationen *Resultat* kan göras explicit genom konjunktioner såsom *så* eller adverb såsom *därför* (Collberg 2020:109). Nedan följer ett exempel på *Resultat*.

(7) [i]Jag fryser. [ii]Jag tar på mig en extra tröja.

I exemplet ovan presenterar huvudsatsen [i] orsaken till huvudsatsen [ii] och relationen mellan de två satserna blir därmed *Resultat*.

6.3 Underordnande diskursrelationer

En underordnande diskursrelation innebär att enheterna befinner sig på olika innehållsliga nivåer, exempelvis ”genom att det andra ledet beskriver en annan aspekt av eller ger mer information om innehållet i det första ledet” (Collberg 2020:104). Nedan presenteras *Utveckling*, *Förklaring* och *Kommentar*, som är de tre underordnande diskursrelationerna som framträder vid flest tillfällen i Collbergs (2020:152) material.

6.3.1 *Utveckling*

Gällande den underordnande relationen *Utveckling* framgår denna relation vid led där led *b* ger tilläggsinformation till det som framgår i led *a* (Collberg 2020:117). Led *b* är alltså införlivat i led *a* (Collberg 2020:117). Nedan presenteras två meningar som exempel på *Utveckling*.

(8) [i]Lydia är duktig på många olika sporter. [ii]På fotboll är hon suverän.

I exempel (8) är innehållet i [ii] införlivat i innehållet i [i], vilket gör att den andra satsen ger en utveckling på vilka sporter som Lydia är duktig på.

6.3.2 *Förklaring*

Förklaring innefattar en kausal relation mellan två diskursenheter, där det i ledet *b* ges en orsak till sakförhållandet i led *a* (Collberg 2020:121). Således uttrycker relationen *Förklaring* ett omvänt tidsförhållande, där sakförhållandet i led *b* har skett innan sakförhållandet i led *a* (Collberg 2020:121). Relationen kan exempelvis uttryckas med subjunktionerna *eftersom* eller *därför att* samt konjunktionen *för*. I (9) exemplifieras relationen *Förklaring*.

(9) [i]Robert fick näsblod. [ii]Nathalie slog honom.

I exemplet ovan ges det i satsen [ii] en förklaring till sakförhållandet i [i]. Således blir relationen med de två satserna *Förklaring*.

6.3.3 *Kommentar*

Relationen *Kommentar* beskriver, som namnet antyder, en relation där led *b* uttrycker en kommentar till sakförhållandet i led *a* (Collberg 2020:123). Denna kommentar kan till exempel innehålla en värdering eller åsikt (Reese et al. 2007:15f; Asher 2000:41 refererad i Collberg 2020:123). Ord som typiskt indikerar relationen *Kommentar* är exempelvis adverbialen

verkligen, kanske, lyckligtvis och *självklart* (Collberg 2020:124). Relationen exemplifieras i (10).

- (10) [i]Robert fick näsblod. [ii]Det var hemskt.

Huvudsatsen [ii] ovan uttrycker en åsikt om sakförhållandet i satsen [i], nämligen det faktum att Robert fick näsblod. Därmed blir relationen mellan de två satserna *Kommentar*.

6.4 Genomförande

Vid analys av elevernas texter har jag räknat antal grafiska meningar (GM), syntaktiska meningar (SM), satsradningar (SR)², ofullständiga meningar (OM), meningsfragment (MF) och bisatser (B) (se avsnitt 3.2). Bisatserna har jag kategoriserat utifrån adverbiala bisatser (AB), relativa bisatser (RB) samt nominala bisatser (NB). Därtill har jag applicerat Collbergs (2020) modell om diskursrelationer på de 8 elevernas satsradningar (se avsnitt 5.1) för att få syn på vilken relation som dessa konstruktioner uttrycker. Samtliga diskursrelationer har analyserats utifrån de relationer som presenteras i Collbergs (2020) modell, men endast de mest frekventa lyfts fram i resultatavsnittet.

Gällande elevernas noveller innehåller majoriteten av dessa dialoger och/eller monologer av olika slag, i större eller mindre utsträckning. Då syftet inte har varit att undersöka huruvida eleverna kan skriva olika typer av dialoger har passager med dialoger strukits från de analyserade texterna och därmed inte kategoriserats utifrån parametrarna nämnda ovan. Avsnitt med dialoger innehåller naturligt nog dessutom talspråkliga drag, och om dessa hade inkluderats hade det påverkat resultaten av min analys. Vilka passager som har kategoriserats som dialoger baseras på förekomsten av direkt anföring eller liknande som grafisk markör, vilket har indikerat en början eller slutet av en dialog. Även meningar för vilka det inte har gått att utföra en fullständig satslösning har exkluderats ur materialet. Sådana meningar, som jag framöver kommer att referera till som ”strukna meningar”, har varit 3 till antalet och finns i en elevs novell.

6.5 Metoddiskussion

Centrala frågor när det gäller val av metod är huruvida det insamlade empiriska materialet är relevant och tillförlitligt (Christoffersen & Johannessen 2015:21–22). I forskningssammanhang

² I exempelvis Ledin (1998) räknas antal satsradningar per 1000 ord. Då en majoritet av de analyserade texterna i föreliggande undersökning består av mindre än 1000 ord, räknas satsradningarna utifrån antalet grafiska- och syntaktiska meningar.

kallas ofta datas relevans för datans *validitet* och berör då i vilken utsträckning man undersöker det som man påstår sig undersöka (Christoffersen & Johannessen 2015:22; Lagerholm 2010:29). Begreppet *reliabilitet* syftar i sin tur på forskningsdatans tillförlitlighet och handlar om ”vilka data som används, sättet de samlas in på och hur de bearbetas” (Christoffersen & Johannessen 2015:21). Föreliggande undersökning kan sägas ha hög validitet eftersom de analysmetoder som används har valts utifrån undersökningens syfte och forskningsfrågor och mäter det som jag undersöker. Gällande undersökningens reliabilitet kan även denna sägas vara hög, dels då datan är relevant och har samlats in inom ett större projekt, dels då det empiriska materialet har bearbetats på konsekvent samma sätt. Däremot kan det finnas ett visst mått av subjektivitet i de tolkningar som har gjorts av exempelvis diskursrelationer i satsradningar, då jag själv har analyserat och tolkat materialet. Denna subjektivitet kan dock sägas vara förhållandevis liten, eftersom jag i mina analyser har utgått från Collbergs (2020) modell om relationer i satsradningar och av mig på förhand formulerade definitioner av centrala konstruktioner i texterna. Undersökningens reliabilitet har stärkts också genom det faktum att ytterligare en person har upprepat delar av undersökningen, en metod som kallas för *interreliabilitet* (Christoffersen & Johannessen 2015:22), genom att analysera diskursrelationerna i satsradningarna och sedan diskutera och jämföra sina resultat med mig och mina resultat. Våra tolkningar och resultat av diskursrelationerna stämde i mycket hög utsträckning överens; endast i enstaka fall skiljde sig resultaten åt.

Det kan noteras att Collbergs (2020) modell av diskursrelationer i satsradningar endast har använts i Collbergs (2020) egen undersökning. Modellen är därmed relativt obeprövad, även om den teori som modellen grundar sig på (SDRT) är etablerad sedan tidigare. Å ena sidan indikerar detta ett behov av att applicera modellen på fler elevers texter och meningar och därmed eventuellt öka generaliserbarheten för Collbergs (2020) resultat. Å andra sidan innebär detta att endast en studies underlag och applicering av modellen går att jämföra med min användning och tolkning av modellen. Därtill kan det påpekas att vissa diskursrelationer kan vara svåra att särskilja. Collberg (2020:110) lyfter bland annat fram att gränsen mellan *Sekvens* och *Resultat* kan vara svår att avgöra, då vad som är en orsak eller en temporal följd inte alltid framgår tydligt. Sammantaget har appliceringen av Collbergs (2020) modell på mitt material fungerat väl.

7 Analys och resultat

I följande avsnitt redovisas undersökningens resultat. I avsnitt 7.1 behandlas de 8 elevernas noveller och resonerande texter utifrån parametrarna nämnda i 6.4. Därefter behandlas

diskursrelationerna i satsradningarna i de två texttyperna i avsnitt 7.2 respektive 7.3. Slutligen presenteras en sammanställning av samtliga diskursrelationer i 7.4, tillsammans med jämförelser med tidigare forskning.

7.1 Novell och resonerande text

Som tidigare har nämnts har samtliga noveller och resonerande texter analyserats utifrån antal ord, både med och utan dialoger och strukna meningar, antal grafiska meningar (GM), antal syntaktiska meningar (SM), antal satsradningar (SR), antal ofullständiga meningar (OM) och meningsfragment (MF) samt antal adverbiala (AB), relativa (RB) och nominala (NB) bisatser. I Bilaga 3 presenteras en fullständig sammanställning av resultatet av analyserna av novellerna och i Bilaga 5 presenteras en liknande sammanställning av de resonerande texterna. I Bilaga 4 och 6 framgår den totala summan samt medelvärdet av de olika parametrarna för varje texttyp.

Resultatet av analyserna av de 8 novellerna visar att dessa texter skiljer sig mycket åt i samtliga parametrar. Antalet ord, inklusive dialoger och strukna meningar, varierar från 598 till 1000 och antal ord exklusive dialoger och strukna meningar varierar från 426 till 934. Gällande antalet grafiska meningar varierar detta från 28 till 88 meningar, med ett medelvärde på 58,63. De syntaktiska meningarna varierar i sin tur från 54 till 118, med ett medelvärde på 83,63. Antalet satsradningar skiljer sig likaså från text till text, med en spridning på 0 till 32. Det totala antalet satsradningar i novellerna är 69, vilket ger ett medelvärde på 8,63 satsradningar per novell. Gällande antalet ofullständiga meningar är användningen av dessa konstruktioner i novellerna minimal, där endast en novell innehåller 1 ofullständig mening. En större spridning går dock att se i användningen av meningsfragment, som varierar från 0 till 19. Även användningen av bisatser varierar, med en spridning från 6 till 47 bisatser. Den mest förekommande bisatstypen i novellerna är de relativa bisatserna, med ett medelvärde på 12,63. De adverbiala och nominala bisatserna har i sin tur ett totalt antal på 87 respektive 48, vilket ger ett medelvärde på 10,88 för de adverbiala bisatserna och 6 för de nominala bisatserna. De nominala bisatserna är därmed de bisatser som förekommer minst antal gånger i elevernas noveller.

Likt novellerna skiljer sig de 8 elevernas resonerande texter åt, dock inte i samma utsträckning som novellerna. En spridning går att iaktta dels i antal ord, som varierar från 501 till 846, dels i de grafiska meningarna som varierar från 26 till 55. De syntaktiska meningarna varierar i sin tur från 25 till 56. Medelvärdet för de grafiska meningarna är således 33,50 och för de syntaktiska meningarna 37,25. Antalet bisatser varierar likaså från text till text med en spridning mellan 28 och 59 bisatser. Liksom i novellerna är den bisatstyp som används mest

frekvent de relativa bisatserna, med ett medelvärde på 18 per resonerande text. De adverbiala bisatserna förekommer minst antal gånger, med ett medelvärde på 9,75. De nominala bisatserna har i sin tur ett medelvärde på 14,75. Gällande ofullständiga meningar och meningsfragment skiljer däremot inte detta antal sig särskilt mycket åt mellan de resonerande texterna. Mer specifikt varierar antalet ofullständiga meningarna från 0 till 7 och meningsfragmenten från 0 till 4. Medelvärdet för antal ofullständiga meningar i de 8 resonerande texterna är därmed 1,13 och för meningsfragment 0,63. Användningen av satsradningar är likaså förhållandevis liten i de resonerande texterna. Det förekommer totalt 11 satsradningar i dessa texter, vilket ger ett medelvärde på 1,38 satsradningar per text. Då det förekommer 69 satsradningar i novellerna och 11 i de resonerande texterna, blir det totala antalet satsradningar i det analyserade materialet 80.

Vid jämförelse av elevernas noveller och resonerande texter blir det tydligt att de två texttyperna skiljer sig mycket åt. Skillnader går bland annat att iaktta i antalet ord, som generellt är högre i novellerna än i de resonerande texterna. Även medelvärdet för antalet grafiska och syntaktiska meningar är högre i de berättande texterna än i de diskursiva texterna. Gällande satsradningar, meningsfragment och ofullständiga meningar visar en jämförelse av texttyperna att de två förstnämnda konstruktionerna oftare förekommer i elevernas noveller än i deras resonerande texter. De ofullständiga meningarna, å sin sida, uppträder vid fler tillfällen i de resonerande texterna än i novellerna. Vid jämförelse av antal bisatser mellan de två texttyperna framgår det att de resonerande texterna innehåller fler bisatser än novellerna.³ En likhet mellan de två texttyperna är dock att de relativa bisatserna är de bisatser som främst förekommer både i elevernas noveller och resonerande texter.

I följande genomgång presenteras resultatet av de 8 elevernas noveller och resonerande texter. Varje avsnitt inleds med en tabell där data för respektive parameter förs fram. Den första raden i tabellen behandlar eleven i frågas novell och den andra raden elevens resonerande text. Den första kolumnen i respektive tabell står för totalt antal ord i texten, det vill säga inklusive dialoger och strukna meningar, och den andra kolumnen står för antal ord exklusive dialoger och strukna meningar. Då dialoger av olika slag och strukna meningar endast förekommer i elevernas noveller, är denna kolumn markerad med ett X i de resonerande texterna.

³ Mer specifikt rör det sig om en skillnad på 58 gällande antalet satsradningar i de två texttyperna, där det i novellerna förekommer 69 satsradningar och i de resonerande texterna 11 satsradningar. Gällande meningsfragment uppträder dessa vid 41 tillfällen i novellerna och vid 5 tillfällen i de resonerande texterna, vilket skapar en skillnad på 36 mellan de två texttyperna. Ofullständiga meningar förekommer i sin tur vid 1 tillfälle i novellerna och vid 9 tillfällen i de resonerande texterna. Slutligen innehåller novellerna 236 bisatser totalt och de resonerande texterna 340, vilket skapar en skillnad på 104 bisatser mellan de två texttyperna.

7.1.1 Nina

Tabell 1: Ninas novell och resonerande text

Texttyp	Ord	Ord exkl.	GM	SM	SR	OM	MF	AB	RB	NB	B
Novell	952	538	28	59	16	0	1	11	11	5	27
Resonerande text	726	X	26	40	5	0	0	14	19	20	53

Ninas novell innehåller först och främst många dialoger, vilket resulterar i en skillnad på mer än 400 ord mellan kolumnerna 1 och 2. Gällande grafiska och syntaktiska meningar innehåller Ninas novell mer än dubbelt så många syntaktiska meningar som grafiska meningar. Detta beror dels på det relativt höga antalet satsradningar i novellen, dels på att flera huvudsatser ingår i samma grafiska mening men separeras med en konjunktion, såsom *och* och *men*.

Novellen har valts ut på grund av dess relativt höga antal satsradningar. Nedan följer två av de satsradningar som återfunnits i Ninas novell, där satsradningskonstruktionerna är understrukna. Genomgående för alla elevexempel i detta avsnitt, inklusive det nedan, har jag inte korrigerat eventuella stavfel eller särskrivningar.

- (11) [i]Innan någon av oss ens vågade knacka stirrade vi på dörren, [ii]den hade ett litet rektangelformat fönster med färgat glas, [iii]jag hann bara inse att det skulle föreställa en svart katt innan dörren flög upp.

Den grafiska meningen i (11) innehåller tre syntaktiska meningar, där huvudsatserna [ii] och [iii] separeras från föregående huvudsatser med kommatecken och skapar två satsradningar. Det totala antalet satsradningar i novellen är 16. Antalet satsradningar per grafisk mening blir därmed 0,57, vilket innebär att ungefär hälften av novellens grafiska meningar innehåller minst en satsradningskonstruktion. Därtill är antalet satsradningar per syntaktisk mening 0,27. Samtliga satsradningar i novellen är markerade med kommatecken.

Vidare innehåller Ninas novell ett meningsfragment och 27 bisatser. Antalet bisatser ger ett medelvärde på 0,96 bisatser per grafisk mening och 0,45 per syntaktisk mening. Gällande paratax och hypotax indikerar det relativt höga antalet satsradningar på en parataktisk satsstruktur medan det relativt höga antalet bisatser indikerar en hypotaktisk satsstruktur.

Ninas resonerande text består i sin tur av 726 ord, 26 grafiska meningar och 40 syntaktiska meningar. Att antalet grafiska meningar och syntaktiska meningar skiljer sig åt beror delvis på de fem satsradningar som återfunnits i texten. Nedan följer en av dessa fem satsradningar. Satsradningen är understruken.

- (12) [i]Programmet har även en till tydlig nackdel- nämligen att den saknar APL (arbetsplats för lärande) [ii]detta är negativt eftersom det teoretiska tillslut kan trötta ut en.

Den grafiska meningen i (12) innehåller två syntaktiska meningar som sammanfogas utan konjunktion, vilket skapar en satsradning. De två huvudsatserna i (12) separeras inte heller med ett skiljetecken, vilket skapar en konstruktion som Collberg och Lundin (u.u) benämner som *run-on sentence*. Satsradningen i (12) är den enda av de fem satsradningskonstruktionerna i Ninas resonerande text som inte föregås av ett kommatecken. Antalet satsradningar per grafisk mening är 0,19 och per syntaktisk mening 0,12.

I övrigt innehåller Ninas resonerande text inga ofullständiga meningar eller meningsfragment. Texten innehåller dock 53 bisatser, där majoriteten är nominala sådana. Per grafisk mening är antalet bisatser cirka 2 och per syntaktisk mening 1,33, vilket innebär att Ninas grafiska meningar i genomsnitt innehåller minst två bisatser och hennes syntaktiska meningar minst 1 bisats. Utifrån bisatsfrekvensen kan Ninas resonerande text därmed sägas präglas av hypotax.

Vid jämförelse skiljer sig Ninas novell och resonerande text åt, med en relativ markant minskning av antal satsradningar och ökning av antalet bisatser i den resonerande texten i relation till novellen. Mer specifikt är antalet satsradningar och bisatser i Ninas novell 16 respektive 27 och i hennes resonerande text 5 respektive 53. Den markanta skillnaden i antal satsradningar och bisatser mellan de två texttyperna skulle kunna indikera en anpassning till den aktuella textgenren, där talspråkliga konstruktioner såsom satsradningar kan ha ansetts mer accepterade och stilistiskt motiverade i novellen än i den resonerande texten. Därtill kan en användning av bisatser ha setts mer som ett krav i den resonerande texten än i novellen. Likaså talar det faktum att Ninas resonerande text domineras av hypotax för att meningsuppbyggnaden i texten har anpassats till genren. Att Ninas novell sedan till viss del präglas av paratax kan likaså sägas peka mot att texten anpassats till den berättande texttypen.

7.1.2 Kevin

Tabell 2: Kevins novell och resonerande text

Texttyp	Ord	Ord exkl.	GM	SM	SR	OM	MF	AB	RB	NB	B
Novell	1000	888	53	114	32	0	0	12	11	4	27
Resonerande text	501	X	28	25	4	7	1	11	18	10	39

Likt Ninas novell innehåller Kevins novell flera dialoger, men den innehåller även 3 meningar för vilka en fullständig satslösning inte har kunnat utföras och som därmed har strukits. Dialogerna och de strukna meningarna resulterar i en differens på 112 ord mellan kolumn 1 och 2. Ett värde som utmärker sig av analysen av Kevins novell är skillnaden mellan antal grafiska och syntaktiska meningar. En anledning till att antalet syntaktiska meningar skiljer sig markant från antalet grafiska meningar är de många satsradningskonstruktioner som återfinns i novellen, vilket även är anledningen till att denna text har valts ut. Totalt är antalet satsradningar 32, där antalet satsradningar per grafisk mening är 0,60 och per syntaktisk mening 0,28. Nedan följer två av Kevins satsradningskonstruktioner. Satsradningarna är understrukna.

(13) [i]Jag hörde en hög explosion, [ii]det kändes som att den var precis bredvid mig.

(14) [i]Jag hade kommit till Ica [ii]dem automatiska dörrarna öppnades framför mig

I exempel (13) består den grafiska meningen av två syntaktiska meningar. Huvudsatsen [ii] sammanfogas med huvudsatsen [i] med ett kommatecken, vilket skapar en satsradning. Exempel (14) består likaså av två syntaktiska meningar, dock länkas huvudsatserna [i] och [ii] inte samman med vare sig konjunktion eller kommatecken. Därmed skapas två satsradningar.

Mer än en tredjedel av de satsradningar som förekommer i novellen, närmare bestämt 12 stycken, är inte markerade med kommatecken. Detta skapar vad Collberg och Lundin (u.u) benämner som *run-on sentences*. Dessa 12 satsradningar är de enda satsradningarna utan kommatecken som förekommer i samtliga elevers noveller.

I övrigt innehåller novellen inte några meningsfragment eller några ofullständiga meningar men den innehåller 27 bisatser. Bisatsfrekvensen blir därmed 0,50 per grafisk mening och 0,23 per syntaktisk mening. Det relativt låga antalet bisatser tillsammans med den stora mängd satsradningar indikerar att novellen domineras av en parataktisk satsstruktur.

Kevins resonerande text består av 501 ord, 28 grafiska meningar och 25 syntaktiska meningar. Texten innehåller 39 bisatser, där majoriteten av dessa är relativa. Per grafisk mening är antalet bisatser 1,39 och per syntaktisk mening 1,56, vilket ger ett värde på cirka 1,50 bisats per grafisk och syntaktisk mening. I övrigt innehåller Kevins resonerande text 4 satsradningar, 7 ofullständiga meningar och 1 meningsfragment. Nedan följer en av satsradningarna och en av de ofullständiga meningarna som identifierats i Kevins text. I (15) presenteras satsradningen, där den aktuella konstruktionen är understruken, och i (16) den ofullständiga meningen.

(15) [i]Sammanfattningsvist efter mycket tänkande genom att reflektera om fördelar och nackdelar tycker jag att ekonomiprogrammet blir det bättre valet för min förmågor och intressen, [ii]ekonomiprogrammet erbjuder en inriktning inom aktier, pengar, matematik, procent och dessutom företagande.

(16) När jag inser att jag ska följa det som jag vill jobba som samt det som intresserar mig.

De två konstruktionerna ovan följer inte normen för vad en grafisk mening bör bestå av. I (15) består den grafiska meningen av två huvudsatser staplade efter varandra utan konjunktion, vilket skapar en satsradning. Den grafiska meningen i (16) består i sin tur av flera bisatser. Då det saknas väsentliga delar av meningen för att den ska bli komplett, kategoriseras meningen i (16) som en ofullständig mening.

På grund av den höga bisatsfrekvensen i texten kan texten sägas utmärkas av hypotax. Vad som däremot talar mot detta är det faktum att texten i relativt hög grad präglas av olika talspråkliga konstruktioner, såsom satsradningar, ofullständiga meningar och meningsfragment. Dessa konstruktioner kan i stället sägas tala för att texten präglas av paratax.

Vid jämförelse skiljer sig Kevins novell och resonerande text markant åt. Iögonfallande är framför allt skillnaden i antal satsradningar mellan de två texttyperna, där novellen innehåller 32 satsradningar medan den resonerande texten endast innehåller 4. Minskningen av antalet satsradningar från novellen till den resonerande texten skulle kunna bero på en anpassning till texttypen, där satsradningarna kan ha upplevts som mer befogade i den berättande texttypen än i den diskursiva. Ytterligare anmärkningsvärda skillnader mellan de två texterna ligger i antalet ofullständiga meningar, meningsfragment och bisatser. Till skillnad från hans novell, som varken innehåller ofullständiga meningar eller meningsfragment, innehåller Kevins resonerande text 7 ofullständiga meningar och 1 meningsfragment. Gällande antalet bisatser är detta större i den resonerande texten än i novellen. Angående just ofullständiga meningar, meningsfragment och bisatser är det värt att uppmärksamma att de icke- satsformade meningarna i Kevins resonerande text till stor del består av en eller flera bisatser, såsom i (16). Detta kan sägas indikera ett försök att anpassa språket i texten till den aktuella texttypen och en tanke om att utveckla sina resonemang och strukturera informationen hierarkiskt med hjälp av bisatser. Gällande paratax och hypotax är ytterligare en skillnad mellan de två texterna att novellen domineras av paratax och att den resonerande texten präglas både av en parataktisk och en hypotaktisk satsstruktur.

7.1.3 Thea

Tabell 3: Theas novell och resonerande text

Texttyp	Ord	Ord exkl.	GM	SM	SR	OM	MF	AB	RB	NB	B
Novell	988	934	88	118	10	0	1	16	9	10	35
Resonerande text	660	X	32	36	1	0	0	5	26	6	37

Till skillnad från Nina och Kevins noveller innehåller Theas novell ett relativt lågt antal dialoger, därav en relativt liten skillnad mellan kolumn 1 och 2. Gällande grafiska och syntaktiska meningar skiljs dessa åt med 30, vilket bland annat beror på mängden satsradningar i novellen. Antalet satsradningar är tio totalt. Antal satsradningar per grafisk mening blir därmed 0,11 och antal satsradningar per syntaktisk mening blir 0,08. Således är det mycket få av novellens grafiska och syntaktiska meningar som innehåller satsradningskonstruktioner.

Precis som Ninas och Kevins noveller har Theas novell valts ut på grund av mängden satsradningar. Nedan följer två av novellens satsradningar, där dessa är understrukna.

- (17) [i]Jag frös, [ii]det var mörkt och [iii]jag var vilse, [iiii]kunde det bli värre?

Exempel (17) består av en grafisk mening med fyra syntaktiska meningar. Huvudsatsen [iii] sammanfogas med huvudsats [ii] med konjunktionen *och* medan huvudsatserna [ii] och [iiii] länkas samman med föregående huvudsats med kommatecken, därmed skapades två satsradningar. Samtliga satsradningar i novellen är avgränsade med kommatecken.

Vidare innehåller Theas novell ett meningsfragment, inga ofullständiga meningar och 35 bisatser. En majoritet av novellens bisatser är adverbiala sådana. Antalet bisatser per grafisk och syntaktisk mening är 0,39 respektive 0,29, vilket indikerar att novellen snarare domineras av paratax än hypotax.

Theas resonerande text består i sin tur av 660 ord, 32 grafiska meningar samt 36 syntaktiska meningar. Texten innehåller 37 bisatser, där en majoritet av dessa är relativa bisatser. Per grafisk mening är antalet bisatser 1,15 och per syntaktisk mening 1,02, vilket innebär att texten innehåller cirka en bisats per grafisk och syntaktisk mening. Den relativt höga bisatsfrekvensen indikerar att texten utmärks av hypotax och inte paratax. Därtill innehåller Theas resonerande text inte några ofullständiga meningar eller meningsfragment, däremot en satsradning. I (18) visas denna satsradning. Konstruktionen är understruken.

- (18) [i]Naturvetenskapsprogrammet erbjuder kunskaper angående sammanhanget i naturen, kemiska samband och matematik, [ii]du lär dig även att tänka kritiskt och resonera logiskt.

Den grafiska meningen i (18) består av två huvudsatser som sammanfogas med ett kommatecken, vilket skapar en satsradning.

Vid jämförelse med hennes novell skiljer Theas resonerande text sig främst i antalet satsradningar. Likt Ninas och Kevins fall så innehåller Theas resonerande text ett lägre antal satsradningar än hennes novell. Mer specifikt innehåller Theas novell 10 satsradningar och hennes resonerande text 1 satsradning. Skillnaden i antalet satsradningar mellan de två texttyperna skulle kunna indikera en genreanpassning, där satsradningskonstruktionerna kan ha ansetts som mer stilistiskt motiverade och accepterade i novellen än i den resonerande texten. Även det faktum att Theas novell i högre grad domineras av paratax än hypotax, och att det motsatta förhållandet råder i hennes resonerande text, talar för en anpassning till texttypen. Angående antal bisatser så skiljer sig Theas novell och resonerande text inte särskilt mycket åt, utan novellen innehåller 35 bisatser och den resonerande texten 37 bisatser.

7.1.4 Line

Tabell 4: Lines novell och resonerande text

Texttyp	Ord	Ord exkl.	GM	SM	SR	OM	MF	AB	RB	NB	B
Novell	598	426	40	66	9	0	1	4	1	1	6
Resonerande text	514	X	29	31	1	1	0	6	10	12	28

Likt Ninas och Kevins noveller innehåller Lines novell relativt många dialoger, vilket skapar en skillnad på cirka 170 ord mellan kolumn 1 och 2. En skillnad på 26 mellan antal grafiska meningar och syntaktiska meningar beror dels på de nio satsradningar som återfunnits i texten, dels på den mängd samordning mellan huvudsatser i form av konjunktioner såsom *och* och *men* som förekommer i texten. Mängden bisatser är i denna text låg, med endast sex bisatser totalt, där en majoritet av bisatserna är adverbiala bisatser. Antalet bisatser per grafisk mening är 0,15 och per syntaktisk mening 0,09, vilket indikerar att texten domineras av en parataktisk satsstruktur. I texten återfinns ett meningsfragment men inga ofullständiga meningar.

Likt Ninas, Kevins och Theas noveller har Lines novell valts ut på grund av mängden satsradningar. Totalt innehåller Lines novell 9 satsradningar. Per grafisk mening är antalet

satsradningar 0,22 och per syntaktisk mening är värdet 0,13. I exemplet nedan visas en av Lines satsradningar. Satsradningen är understruken.

- (19) [i]Trä skåpet såg gammalt och skadat ut, [ii]min kropp fylles av en märkvärdig känsla

Den grafiska meningen i (19) innehåller två syntaktiska meningar. Det faktum att huvudsatsen [ii] inte följer den första huvudsatsen [i] med en konjunktion, utan med ett kommatecken, skapar en satsradning. Samtliga satsradningar i Lines novell är markerade med kommatecken.

Gällande Lines resonerande text består denna av 514 ord, 29 grafiska meningar samt 31 syntaktiska meningar. Angående bisatser innehåller texten 28 sådana konstruktioner, där majoriteten är nominala bisatser. Per grafisk mening är antalet bisatser 0,96 och per syntaktisk mening 0,90, vilket innebär att texten innehåller strax under 1 bisats per grafisk och syntaktisk mening. På grund av den relativt höga bisatsfrekvensen kan Lines resonerande text sägas vara präglad av en hypotaktisk satsstruktur snarare än en parataktisk sådan. Därtill innehåller texten inga meningsfragment men den innehåller en satsradning och en ofullständig mening. Nedan följer dessa konstruktioner; i (20) presenteras satsradningen och i (21) den ofullständiga meningen.

- (20) [i]Konsekvenserna kan dock vara att man blir fysiskt utmattad och utsliten, [ii]detta är dock en kortsiktig nackdel men kan se i arbetet också.

- (21) Som således betyder att om jag hade ångrat mig i framtiden så har jag inget annat val än att ombilda mig.

Den grafiska meningen i (20) består av två huvudsatser som länkas samman med ett kommatecken, vilket skapar en satsradning. I (21) utgörs den grafiska meningen av flera bisatser, som inte ingår i en huvudsats, vilket skapar en ofullständig mening.

Lines resonerande text skiljer sig markant från hennes novell gällande antal satsradningar och bisatser. Novellen innehåller 9 satsradningar och 6 bisatser, medan den resonerande texten innehåller 1 satsradning och 28 bisatser. Gällande bisatserna sker den största ökningen i antalet relativa och nominala bisatser, från 1 relativ bisats och 1 nominal bisats i novellen till 10 relativa och 12 nominala bisatser i den resonerande texten. Skillnaden i antalet satsradningar mellan texterna skulle kunna bero på genremedvetenhet och en anpassning till texttypen, där satsradningarna kan ha ansetts som mer motiverade och passande i novellen än i den resonerande texten. Ökningen av antalet bisatser från novellen till den resonerande texten skulle likaså kunna vara ett resultat av tanken om att syntaktisk underordning i högre grad är

nödvändig i den resonerande i texten än i novellen. Ytterligare en skillnad mellan Lines två texter är att hennes novell präglas av en parataktisk satsstruktur och hennes resonerande text av en hypotaktisk satsstruktur.

7.1.5 Sofia

Tabell 5: Sofias novell och resonerande text

Texttyp	Ord	Ord exkl.	GM	SM	SR	OM	MF	AB	RB	NB	B
Novell	820	773	68	65	1	0	19	7	32	3	42
Resonerande text	700	X	26	30	0	0	0	8	20	19	47

Gällande Sofias novell är den minimala skillnaden mellan kolumn 1 och 2 baserat på att relativt få meningar har analyserats som dialoger. Skillnaden mellan antal grafiska meningar och syntaktiska meningar beror delvis på det höga antal meningsfragment som finns i novellen. Att det finns 19 meningsfragment i Sofias novell är anledningen till att novellen har valts ut. Antalet meningsfragment per grafisk mening är 0,27 och antalet meningsfragment per syntaktisk mening är 0,29, vilket innebär att lite mindre än en tredjedel av novellens grafiska och syntaktiska meningar består av ett meningsfragment. Nedan följer sex av de meningsfragment som återfinns i Sofias text. Meningsfragmenten är understrukna.

- (22) Istället för kvinnan får jag syn på något annat jag inte heller kan sudda ur minnet. Skuggan. Skuggan som nu kommer rusande mot mig. Skuggan som egentligen är en man, vars högra hand håller i en kniv som redan blivit instucken i kvinnan som livlöst hänger över mig. Skuggan, vars hand droppar av blod, vilket lämnar ett spår bakom honom som därefter snabbt suddas ut av regnet. Skuggan, vilken bara en sekund senare sticker in en kniv i hjärtat på mig, och som äntligen får tyst på alla tankar, alla ljud, och alla minnen. Skuggan, som inte är inbillning, inte heller hade den någonsin varit det.

I (22) återfinns som sagt sex av novellens 19 meningsfragment. Förutom det första meningsfragmentet i exemplet ovan innehåller samtliga meningsfragment en eller flera relativa bisatser. UpprepanDET av nominalfrasen *skuggan* skapar en anafor som kan sägas vara typisk för den aktuella genren. Värt att belysa är dock att resterande meningsfragment i Sofias text inte är lika utbyggda som i exempel (22). Se exempelvis exempel (23) nedan.

- (23) Det är inte vatten, färgen är röd. Blodröd.

I exempel (23), som för övrigt innehåller novellens enda satsradning, är meningsfragmentet inte lika utbyggt som i exempel (22). I Sofias novell varierar längden på meningsfragment från flera ord, som i exempel (22), till enstaka ord, som i exempel (23).

I övrigt innehåller Sofias novell ett högt antal bisatser, närmare bestämt 42. Majoriteten av dessa bisatser är relativa bisatser som ger tilläggsinformation till nominalet i fråga, såsom i (22). Per grafisk mening är antalet bisatser 0,61 och per syntaktisk mening 0,64. Det relativt höga antalet bisatser skapar en hypotaktisk satsstruktur i novellen, vilket kan sägas vara mindre typiskt för genren novell.

Sofias resonerande text består i sin tur av 700 ord, 26 grafiska meningar och 30 syntaktiska meningar. Texten innehåller inte några satsradningar, ofullständiga meningar eller meningsfragment. Däremot innehåller Sofias resonerande text 47 bisatser, där 8 av dessa är adverbiala bisatser, 20 är relativa bisatser och 19 är nominala bisatser. Nedan presenteras tre av Sofias relativa bisatser. Bisatserna är markerade med hakparanteser.

- (24) Utbildningen ger mig grundläggande kunskaper i flera intressanta och moderna ämnen [som jag tror kommer att komma till användning i det nutida samhälle [vi lever i, [som hela tiden fortsätter att utvecklas]]]

Två av de relativa bisatserna i (24), närmare bestämt den första och den tredje bisatsen, inleds med pronomet *som*. Den andra relativa bisatsen inleds inte med detta pronomen, men på grund av satsens struktur samt dess tillägg till nominalet *samhälle* klassificeras även denna sats som en relativ bisats.

Bisatsfrekvensen i Sofias resonerande text är hög, med ett medelvärde på 1,80 per grafisk mening och 1,56 per syntaktisk mening. På grund av bisatsfrekvensen kan texten sägas vara präglad av hypotax, vilket kan sägas vara typiskt för genren.

Vid jämförelse med Sofias novell är skillnaden i antal meningsfragment anmärkningsvärd. I Sofias novell återfinns 19 meningsfragment, medan det i hennes resonerande text inte finns några meningsfragment. Då meningsfragment inte anses vara "eftersträvarsvärda i diskursivt skrivande" (Lundin 2023:41), kan den radikala minskningen av antal meningsfragment från novellen till den resonerande texten bero på anpassning till den aktuella genren. Gällande bisatsfrekvensen och texternas komplexitet präglas både Sofias novell och resonerande text av hypotax, vilket kan sägas vara typiskt för den resonerande texten men mindre typiskt för en berättande texttyp såsom novell.

7.1.6 Judith

Tabell 6: Judiths novell och resonerande text

Texttyp	Ord	Ord exkl.	GM	SM	SR	OM	MF	AB	RB	NB	B
Novell	985	773	78	92	0	0	16	6	7	6	19
Resonerande text	846	X	46	50	0	0	0	20	20	19	59

Judiths novell innehåller relativt många dialoger, därav en skillnad på cirka 200 ord mellan kolumn 1 och 2. Gällande grafiska och syntaktiska meningar skiljer sig dessa med ett antal på 14, vilket innebär cirka en syntaktisk mening per grafisk mening. Gällande antal satsradningar och ofullständiga meningar finns det inga av dessa i Judiths novell. Däremot innehåller novellen 19 bisatser med en relativt jämn fördelning av adverbiala, relativa och nominala bisatser. Bisatsfrekvensen i novellen är 0,24 per grafisk mening och 0,20 per syntaktisk mening, vilket tyder på att texten utmärks av en parataktisk satsstruktur.

Anmärkande med Judiths novell är antalet meningsfragment, vilket även är anledningen till att denna novell har valts ut. Antalet meningsfragment är 16, vilket ger ett värde på 0,20 per grafisk mening och 0,17 per syntaktisk mening. Nedan följer ett exempel på tre av de meningsfragment som återfunnits i Judiths novell. Meningsfragmenten är understrukna.

- (25) [i]Väl uppe möttas jag av flertal kartonger. [ii]Fyrkantiga, orörda kartonglådor.
[iii]Fyllda med allt möjligt. [iiii]Böcker, kläder, söndriga leksaker.

I exempel (25) synliggörs tre meningsfragment. Samtliga meningsfragment kan sägas utveckla huvudsatsen [i] men då det saknas väsentliga delar av meningen kategoriseras dessa som meningsfragment.

Judiths resonerande text består av 846 ord, 46 grafiska meningar och 50 syntaktiska meningar. Den innehåller varken satsradningar, ofullständiga meningar eller meningsfragment. Däremot innehåller texten 59 bisatser, där 40 av dessa är relativa och adverbiala bisatser och resterande nominala bisatser. Per grafisk mening är antalet bisatser 1,28 och per syntaktisk mening 1,18. På grund av den höga bisatsfrekvensen kan Judiths novell sägas vara präglad av en hypotaktisk satsstruktur. Nedan följer en grafisk mening ur Judiths text som innehåller två relativa bisatser. Bisatserna är markerade med hakparenteser.

- (26) Programmet [som skulle passa mig bäst] och [som skulle ge mig en bättre karriärmöjlighet] är ekonomiprogrammet inriktning juridik.

Den grafiska meningen ovan innehåller två bisatser som inleds med pronomenet *som* och som ger tilläggsinformation till nominalet *programmet*, vilket skapar två relativa bisatser.

Anmärkningsvärt vid jämförelse med Judiths novell är skillnaden i antal meningsfragment och bisatser. Judiths novell innehåller nämligen 16 meningsfragment och 19 bisatser, medan hennes resonerande text innehåller 0 meningsfragment och 59 bisatser. Att de två texterna skiljer sig i dessa parametrar skulle kunna bero på en anpassning till den aktuella genren, där exempelvis meningsfragment anses vara mindre passande i diskursiva texter såsom resonerande text. Den markanta skillnaden i antal bisatser skulle likaså kunna tyda på en anpassning till texttypen, där de diskursiva texterna kräver syntaktisk underordning i högre grad än de berättande texterna. Ytterligare en skillnad mellan Judiths två texter är att hennes novell domineras av en parataktisk satsstruktur, medan hennes novell utmärks av en hypotaktisk sådan.

7.1.7 Elin

Tabell 7: Elins novell och resonerande text

Texttyp	Ord	Ord exkl.	GM	SM	SR	OM	MF	AB	RB	NB	B
Novell	988	810	46	54	0	0	1	16	21	10	47
Resonerande text	637	X	26	30	0	1	0	8	13	11	32

Även Elins novell innehåller olika typer av dialoger, vilket resulterar i en skillnad på något mindre än 180 ord mellan kolumn 1 och 2. Angående grafiska meningar och syntaktiska meningar skiljer sig antalet mellan dessa inte särskilt mycket åt. Gällande satsradningar och ofullständiga meningar går det inte att finna några sådana i texten, däremot finns ett meningsfragment. Elins novell har valts ut på grund av dess många bisatser, framför allt dess adverbiala sådana då dessa betraktas ha den närmaste kopplingen till satsradningar. I (27) framgår en av Elins adverbiala bisatser. Bisatsen är markerad med hakparanteser.

(27) [När jag hade skakat av förvåningen] fick jag mina läppar att röra sig igen.

Adverbiala bisatser, som den i (27), finns vid 16 tillfällen i Elins novell. Detta resulterar i ett värde på 0,34 adverbiala bisatser per grafisk mening. Antal adverbiala bisatser per syntaktisk mening är i stället 0,29. Den totala mängden bisatser i Elins novell är 47, vilket ger ett medelvärde på 1,02 per grafisk mening och 0,87 per syntaktisk mening. Den relativt höga

bisatsfrekvensen tyder på att texten domineras av en hypotaktisk satsstruktur snarare än en parataktisk satsstruktur.

Elins resonerande text består i sin tur av 637 ord, 26 grafiska meningar och 30 syntaktiska meningar. Gällande bisatser innehåller Elins text 32 bisatser, där en majoritet av dessa är relativa bisatser. Medelvärde för antal bisatser per grafisk mening är i texten 1,23 och per syntaktisk mening 1,06, vilket tyder på att texten snarare domineras av hypotax än paratax. Elins text innehåller för övrigt inte några satsradningar eller meningsfragment men innehåller en ofullständig mening. Nedan följer den ofullständiga meningen.

- (28) Å ena sidan ger en stabil grund till hur naturen fungerar och låter mig fördjupa mina förmågor i problemlösning, kritiskt tänkande och ledarskap.

Den grafiska meningen i (28) är inte satsformad, utan den saknar ett subjekt. Således är meningen i (28) en ofullständig mening.

Likt hennes novell innehåller Elins resonerande text relativt många bisatser. Anmärkningsvärt är dock det faktum att Elins novell innehåller fler bisatser än hennes resonerande text. Mer specifikt innehåller novellen 47 bisatser och den resonerande texten 32 bisatser, vilket skapar en differens på 15. Att novellen innehåller fler bisatser än den resonerande texten skulle kunna beskrivas som mindre typiskt, då den berättande texttypen inte ställer samma krav på syntaktisk underordning som de diskursiva texterna. Även det faktum att novellen präglas av hypotax kan sägas vara oväntad, eftersom en sådan satsstruktur inte beskrivs vara vanlig i de berättande texterna.

7.1.8 Markus

Tabell 8: Markus novell och resonerande text

Texttyp	Ord	Ord exkl.	GM	SM	SR	OM	MF	AB	RB	NB	B
Novell	990	930	68	101	1	1	2	15	9	9	33
Resonerande text	836	X	55	56	0	0	4	6	18	21	45

Likt Thea och Sofias noveller innehåller Markus novell inte särskilt många dialoger, vilket skapar en skillnad på 60 ord mellan kolumn 1 och 2. Det finns en ofullständig mening i novellen samt två meningsfragment och en satsradning. Således baseras skillnaden mellan grafiska och syntaktiska meningar på att det finns många konjunktioner, såsom *och* samt *men*, som binder ihop huvudsatser.

Texten har valts ut på grund av dess många adverbiala bisatser. Nedan följer en av de adverbiala bisatser som finns i Markus novell. Bisatsen är markerad med hakparenteser.

(29) Gråtandes springer jag efter [medan jag ser de lämna en efter en].

Liknande adverbiala bisatser som den ovan går att finna i Markus text. Totalt antal adverbiala bisatser är 15. Antal adverbiala bisatser per grafisk mening är 0,22 och antal adverbiala bisatser per syntaktisk mening är 0,14. Utöver dessa 15 adverbiala bisatser finns nio relativa bisatser och nio nominala bisatser. Det totala antalet bisatser är därmed 33, vilket ger ett medelvärde på 0,48 per grafisk mening och 0,32 per syntaktisk mening. Den relativt låga bisatsfrekvensen visar på att texten domineras av en parataktisk satsstruktur.

Gällande Markus resonerande text så innehåller denna 836 ord, 55 grafiska meningar och 56 syntaktiska meningar. Texten innehåller inte några satsradningar eller ofullständiga meningar, dock fyra meningsfragment. Nedan följer en av dessa meningsfragment.

(30) Helt enkelt att man lär sig många olika saker via ett varierat lärande.

Den grafiska meningen i (30) är inte satsformad, utan består endast av en fras. Därmed skapas ett meningsfragment.

I övrigt innehåller Markus resonerande text 6 adverbiala bisatser, 18 relativa bisatser och 21 nominala bisatser. Medelvärdet är 0,81 för antalet bisatser per grafisk mening och 0,80 per syntaktisk mening. Den relativt höga bisatsfrekvensen indikerar att texten domineras av en hypotaktisk satsstruktur.

Vid jämförelse med Markus novell framgår det att Markus resonerande text i vissa aspekter skiljer sig från hans berättande text. Exempelvis skiljer sig antalet bisatser mellan de två texttyperna, från 33 bisatser i novellen till 45 bisatser i den resonerande texten. Att den resonerande texten innehåller fler bisatser är novellen skulle kunna beskrivas som en anpassning till den aktuella texttypen, då de diskursiva texterna ställer högre krav på syntaktisk underordning än de berättande texterna. Gällande antal ofullständiga meningar och meningsfragment innehåller Markus novell 1 ofullständig mening och 2 meningsfragment, medan Markus resonerande text innehåller 4 meningsfragment. Eftersom meningsfragment inte anses vara "eftersträvansvärda i diskursivt skrivande" (Lundin 2023:41), bryter Markus användning av dessa konstruktioner i den resonerande texten mot gängse normer för texttypen.

7.2 Diskursrelationer i noveller

Av materialets 80 satsradningar återfinns 69 i elevernas noveller. Av dessa 69 satsradningar uttrycker 41 samordnande relationer och 28 underordnande relationer. I Tabell 9 framgår det vilka diskursrelationer som satsradningarna i elevernas noveller uttrycker.

Tabell 9: Diskursrelationer i noveller

Diskursrelationer			
Samordnande diskursrelationer		Underordnande diskursrelationer	
<i>Fortsättning</i>	16	<i>Utveckling</i>	8
<i>Sekvens</i>	8	<i>Förklaring</i>	13
<i>Motsättning</i>	5	<i>Kommentar</i>	4
<i>Resultat</i>	12	<i>Bakgrund</i>	3
<i>Likhet</i>	0	<i>Tillskrivning</i>	0
<i>Konsekvens</i>	0		
<i>Alternativ</i>	0		

Med 16 förekomster är *Fortsättning* den vanligaste samordnande diskursrelationen i delmaterialet. Därefter följer *Resultat* som den näst mest förekommande samordnande diskursrelationen, följt av *Sekvens* och till sist *Motsättning*. Relationerna *Likhet*, *Konsekvens* och *Alternativ* har i sin tur inte återfunnits i delmaterialet. Gällande de underordnande relationerna i novellernas satsradningar är *Förklaring* den relation som uttrycks flest gånger, närmare bestämt vid 13 tillfällen. Relationen *Utveckling* är den näst mest vanliga underordnande relationen i delmaterialet, följt av *Kommentar* och *Bakgrund*. *Tillskrivning* har inte identifierats i någon av satsradningarna i novellerna. I följande genomgång framhävs de fyra mest förekommande samordnande och underordnande diskursrelationerna, närmare bestämt *Fortsättning*, *Resultat*, *Förklaring* och *Utveckling*.

7.2.1 *Fortsättning*

I novellerna förekommer diskursrelationen *Fortsättning* i sexton satsradningar, vilket därmed utgör den vanligaste samordnande relationen i delmaterialet. Nedan följer fyra av de satsradningar som har kategoriserats som *Fortsättning*.

- (31) [i]Innan jag ens hunnit svara var det som en kraft drog in oss i huset, [ii]dörren bakom oss stängdes med en smäll och [iii]kvinnan bara fortsatte le

- (32) [i]Jag kände mig svag som jag precis hade blivit påkörde av en buss, [ii]min kropp var helt slö [iii]min vänstra fot var bruten, [iiii]det var brännskador överallt på min kropp

Som tidigare nämnts beskriver *Fortsättning* en additiv relation, där två parallella enheter underordnas enheten *y* (Collberg 2020:108). I fallet (31) ovan underordnas satsradningen [ii] huvudsatsen [i] och agerar som en fortsättning på kraften som drog in karaktärerna i huset. I (32) förekommer tre satsradningar där samtliga kategoriseras som *Fortsättning* på grund av dess underordning huvudsatsen [i].

7.2.2 Resultat

Diskursrelationen *Resultat* återfinns i tolv satsradningar i elevernas noveller, vilket gör denna relation till den näst mest förekommande samordnande relationen. I (33) och (34) lyfts två av de satsradningar som har kategoriserats som *Resultat* fram.

- (33) [i]När jag snart hade nått ljuset blev min kropp allt tyngre, [ii]det gick inte att springa mer

- (34) [i]Trä skåpet såg gammalt och skadat ut, [ii]min kropp fylldes av en märkvärdig känsla.

Som tidigare nämnts innebär relationen *Resultat* att led *a* ger orsaken till led *b* (Collberg 2020:109). I fallen (33) och (34) tar led *a* form av huvudsatserna ”När jag snart hade nått ljuset blev min kropp allt tyngre” respektive ”Trä skåpet såg gammalt och skadat ut” och anger orsaken till att det inte gick att springa mer samt varför kroppen fylldes av en märkvärdig känsla.

7.2.3 Förklaring

Diskursrelationen *Förklaring* återfinns i tretton av elevernas satsradningar, vilket gör denna relation till den oftast förekommande underordnande relationen i delmaterialet. Nedan följer några av de satsradningar som har getts relationen *Förklaring*.

- (35) [i]Allting kändes tystare, [ii]vinden lät inte längre

- (36) [i]Det var en katastrof [ii]lamprona började flimra och gnistra, [iii]taket hade fallit sönder [iiii]människor försökte fly och [iiii]några var under det söndriga taket.

I (35) ges en förklaring till varför allting känns tystare i huvudsatsen [ii], närmare bestämt det faktum att vinden inte längre lät. I (36) uttrycks samma relation där det i huvudsatserna [ii], [iii] och [iiii] presenteras orsaken till att situationen upplevdes som en katastrof. På grund av deras kausala samband kategoriseras (35) och (36) som *Förklaring*.

7.2.4 Utveckling

Med åtta förekomster är diskursrelationen *Utveckling* den näst vanligaste underordnande diskursrelationen i novellernas satsradningar. Nedan följer två av de satsradningar som kategoriserats som *Utveckling*.

(37) [i]Långsamt lunkade jag fram till dockan, [ii]huden var vit som snö och [iii]ljus lockigt hår hängde fram till axlarna

(38) [i]Det fanns en röd och grön knapp på sidan av sängen, [ii]det stod på den röda ”Tryck om du vill ha hjälp”

I (37) och (38) utvecklar huvudsatserna [ii] delar av sakförhållandet uttryckt i huvudsatserna [i] och kategoriseras därmed som *Utveckling*.

7.3 Diskursrelationer i resonerande text

Av de 80 satsradningar som återfunnits i elevernas texter finns 11 i elevernas resonerande texter. Av dessa 11 uttrycker 5 samordnande relationer och resterande 6 underordnande relationer. I tabellen nedan framgår vilka diskursrelationer som satsradningarna i de resonerande texterna uttrycker och med hur många förekomster.

Tabell 10: Diskursrelationer i resonerande text

Diskursrelationer			
Samordnande diskursrelationer		Underordnande diskursrelationer	
<i>Fortsättning</i>	3	<i>Utveckling</i>	2
<i>Sekvens</i>	0	<i>Förklaring</i>	1
<i>Motsättning</i>	1	<i>Kommentar</i>	3
<i>Resultat</i>	1	<i>Bakgrund</i>	0
<i>Likhet</i>	0	<i>Tillskrivning</i>	0
<i>Konsekvens</i>	0		
<i>Alternativ</i>	0		

Med 3 förekomster är *Fortsättning* den samordnande diskursrelation som flest satsradningar i elevernas resonerande texter uttrycker. Med en förekomst vardera följer sedan *Motsättning* och *Resultat* som de näst vanligaste samordnande relationerna. Resterande fyra samordnande diskursrelationer har inte identifierats i delmaterialet. Gällande de underordnande relationerna är *Kommentar* den underordnande diskursrelation som förekommer vid flest tillfällen i

delmaterialet, närmare bestämt vid tre tillfällen. Med 2 förekomster är sedan *Utveckling* den näst vanligaste underordnande relationen, följt av *Förklaring*. Relationerna *Bakgrund* och *Tillskrivning* har inte identifierats i de resonerande texterna. Följande genomgång presenterar de tre vanligast förekommande samordnande relationerna i delmaterialet, det vill säga *Fortsättning*, *Motsättning* och *Resultat*, och de två vanligaste underordnande relationerna, närmare bestämt *Kommentar* och *Utveckling*.

7.3.1 *Fortsättning*

Den samordnande diskursrelationen *Fortsättning* återfinns i tre av delmaterialets satsradningar och är därmed den oftast förekommande samordnande diskursrelationen i de resonerande texterna. Nedan följer en av de tre satsradningar som har kategoriserats som *Fortsättning*.

- (39) [i]Naturvetenskapsprogrammet erbjuder kunskaper angående sammanhanget i naturen, kemiska samband och matematik, [ii]du lär dig även att tänka kritiskt och resonera logiskt.

I meningen ovan ger satsradningen i [ii] mer information om vad som erbjuds på naturvetenskapsprogrammet. Programmet i fråga blir här den överordnade enheten.

7.3.2 *Motsättning*

Motsättning förekommer i en satsradning i de resonerande texterna. Nedan följer denna satsradningskonstruktion.

- (40) [i]Konsekvenserna kan dock vara att man blir fysiskt utmattad och utsliten, [ii]detta är dock en kortsiktig nackdel men kan se i arbetet också.

I (40) uttrycker satsradningen [ii] ett kontrasterande innehåll till det som presenteras i meningens första huvudsats. Således uttrycker satsradningen diskursrelationen *Motsättning*.

7.3.3 *Resultat*

Diskursrelationen *Resultat* förekommer precis som *Motsättning* i en av delmaterialets satsradningar. Nedan följer denna satsradning.

- (41) [i]Problemet med detta är att världen i stunden verkar vara oförutsägbar och ingen riktigt vet hur ekonomin kommer se ut i framtiden, [ii]av denna anledning vill många ha en säker och stabil inkomst vilket kan bli en utmaning om man inte studerar vidare

Innehållet i satsradningen [ii] i (41) agerar som resultatet av innehållet uttryckt i föregående huvudsats. Därav kategoriseras satsradningen med diskursrelationen *Resultat*.

7.3.4 Utveckling

Den underordnande diskursrelationen *Utveckling* förekommer i två satsradningar i elevernas resonerande texter. I (42) lyfts en av de satsradningar som uttrycker diskursrelationen fram.

- (42) [i]Oavsett om detta program också är väldigt teori-baserat ska alla elever ha minst 15 veckors praktiskt lärande där man får arbeta som om det vore på riktigt, [ii]det innebär att man nästan får en hel termin till bara praktiskt lärande.

I exemplet ovan utvecklar satsradningen [ii] enheten ”15 veckors praktiskt lärande” och uttrycker därmed diskursrelationen *Utveckling*.

7.3.5 Kommentar

Den underordnande diskursrelationen *Kommentar* förkommer i tre av delmaterialets satsradningar. Nedan följer en av de två satsradningar som uttrycker diskursrelationen.

- (43) [i]Först och främst har samhällsvetenskapsprogrammet en mycket bred utbildning vilket innebär att man efter gymnasiet kommer ha flera olika studie möjligheter, [ii]i mitt fall är detta positivt eftersom jag inte är säker på vad jag önskar arbeta med i framtiden

I (43) ovan uttrycker satsradningen en subjektiv kommentar om det faktum att samhällsvetenskapsprogrammet ger en mycket bred utbildning och olika studiemöjligheter, vilket resulterar i att satsradningen kategoriserats med diskursrelationen *Kommentar*.

7.4 Sammanställning av diskursrelationer i novell och resonerande text

Tabell 11: Diskursrelationer i novell och resonerande text

Diskursrelationer			
Samordnande diskursrelationer		Underordnande diskursrelationer	
<i>Fortsättning</i>	19	<i>Utveckling</i>	10
<i>Sekvens</i>	8	<i>Förklaring</i>	14
<i>Motsättning</i>	6	<i>Kommentar</i>	7
<i>Resultat</i>	13	<i>Bakgrund</i>	3
<i>Likhet</i>	0	<i>Tillskrivning</i>	0
<i>Konsekvens</i>	0		
<i>Alternativ</i>	0		
Summa	46	Summa	34

Som tidigare nämnts är det totalt antalet satsradningar i det analyserade materialet 80. Av dessa uttrycker 46 samordnande diskursrelationer och 34 underordnande diskursrelationer, vilket innebär att elevernas satsradningar oftast uttrycker samordnande relationer. Gällande de samordnande relationerna är de diskursrelationer som främst uttrycks *Fortsättning*, följt av *Resultat* och därefter *Sekvens*. Gällande de underordnande relationerna uttrycks främst diskursrelationen *Förklaring*, sedan *Utveckling* och därefter *Kommentar*.

Vid jämförelse med Collbergs (2020) resultat visar resultatet av denna undersökning att diskursrelationerna i satsradningarna i stor utsträckning är desamma. Collbergs (2020:142) resultat visar att den vanligaste samordnande relationen är *Fortsättning*, med 30 förekomster. Även i denna undersökning är *Fortsättning* den vanligaste samordnande relationen, med 19 förekomster. Den näst vanligaste samordnande relationen är i Collbergs (2020:142) resultat *Sekvens*, där Collberg (2020:142) har identifierat 19 förekomster. Detta resultat skiljer sig från det i föreliggande undersökning, som visar att *Resultat* är den näst vanligaste samordnande diskursrelationen. Med 18 förekomster är *Motsättning* den tredje vanligaste diskursrelationen i Collbergs (2020:142) resultat. Även detta resultat skiljer sig från resultatet i denna undersökning, som visar att *Sekvens* är den tredje mest förekommande diskursrelationen.

Gällande de underordnande diskursrelationerna visar resultatet av Collbergs (2020:152) undersökning att de mest förekommande underordnande relationerna är *Utveckling*, följt av *Förklaring* och slutligen *Kommentar*. Diskursrelationen *Utveckling* har Collberg (2020:152) identifierat vid 68 tillfällen och relationerna *Förklaring* och *Kommentar* vid 20 respektive 16 tillfällen. Collbergs (2020:152) resultat angående de underordnande diskursrelationerna går delvis i linje med de resultat som framkommit av samma diskursrelationer i denna undersökning. Med 14 förekomster är *Förklaring* den vanligaste underordnande relationen i denna undersökning, följt av *Utveckling* med 10 förekomster och *Kommentar* med 7 förekomster.

Vid jämförelse med Näslund (1981) och Ledins (1998) studier av innehållsliga samband i satsradningar uppvisar denna undersökning ett liknande resultat som Näslund (1981) och Ledin (1998). En sådan slutsats dras då resultatet av denna undersökning i mångt och mycket liknar Collbergs (2020) och Collberg (2020:166) själv skriver att hans resultat i sin tur liknar Näslund (1981) och Ledins (1998). Collberg (2020:166) skriver nämligen att hans *Utveckling* motsvarar en tredjedel av de satsradningsrelationer som Näslund (1981) identifierat i sitt material och benämnt som konnektionerna *komplettering* och *exempel*. Därtill skriver Collberg (2020:167) att hans diskursrelationer *Resultat* och *Förklaring* motsvarar ytterligare en tredjedel av Näslunds (1981) satsradningsrelationer, närmare bestämt hans konnektioner *orsak*, *slutsats*

och *förklaring*. Den sista tredjedelen av de relationer som Näslund (1981) har identifierat mellan satsradningar i sitt material skriver Collberg (2020:167) huvudsakligen motsvarar de relationer som han kallar för *Motsättning* och *Sekvens*. Collberg (2020:167) lägger även till att den relation som han benämner som *Fortsättning* skulle kunna motsvara Näslunds (1981) *komplettering*. Gällande Collbergs (2020:167) relation *Kommentar* skriver Collberg (2020:167) att en sådan relation kan ha ”betraktats som utvecklande eller additiva i tidigare studier”. Angående Ledins (1998) resultat framgår det av Ledins (1998:24) egna jämförelser med Näslunds (1981) att hans kausal konnektion motsvarar Näslunds (1981) *förklaring* och *orsak* och hans komparativa konnektion motsvarar Näslunds (1981) *komplettering*.

Eftersom resultatet av denna undersökning i mångt och mycket liknar Collbergs (2020) resultat, och att det resultatet i sin tur beskrivs likna resultaten av Näslunds (1981) och Ledins (1998) undersökningar, är det möjligt att dra slutsatsen att resultatet av föreliggande undersökning stärker det som har framkommit av tidigare studier.

8 Diskussion

I följande avsnitt förs en fördjupad diskussion av de resultat som framkommit av undersökningens analyser och hur dessa resultat förhåller sig till tidigare forskning inom området. Detta görs i avsnitt 8.1 och 8.2. Diskussionen avslutas sedan med en avslutande kommentar i 8.3, där även förslag på vidare forskning presenteras.

8.1 Talspråkliga konstruktioner och meningsbyggnad

Syftet med föreliggande uppsats har varit, utöver att jämföra resultatet av analyserna med Collbergs (2020) resultat (se avsnitt 7.4), att visa vilka mönster som finns i användningen av satsradningar, ofullständiga meningar, meningsfragment och bisatser hos elever i årskurs 8 på grupp- och individnivå. Resultatet av undersökningens analyser visar att de 8 elevernas noveller och resonerande texter skiljer sig mycket åt men även att det finns vissa tydliga mönster gällande användningen av talspråkliga konstruktioner och bisatser i respektive texttyp.

På gruppnivå går det att se en markant skillnad i antalet satsradningar, ofullständiga meningar och meningsfragment mellan elevernas noveller och resonerande texter; samtliga konstruktioner utom en förekommer i betydligt lägre utsträckning i den sistnämnda texttypen än i den förstnämnda. Gällande antal satsradningar rör det sig mer specifikt om en skillnad på 58, där det i novellerna förekommer 69 satsradningar totalt och i de resonerande texterna endast 11. Att majoriteten av satsradningarna förekommer i elevernas noveller är ett resultat som liknar det som framkommit av Collbergs (2020:205), Näslunds (1981:3), Ledins (1998:24–25) och

Östlund- Stjärnegårdhs (2002:136) studier, som även de visar att satsradningar oftare uppträder i berättande texter än i diskursiva texter. Angående hela materialets satsradningar visar resultatet av analyserna att majoriteten av huvudsatserna i dessa konstruktioner separeras med kommatecken och därmed exemplifierar det som Collberg och Lundin (u.u) benämner som *comma splices*. Detta resultat kan jämföras med Näslund (1981:3–4) och Ledin (1998:24), som i sina undersökningar har iakttagit en minskning av antal satsradningar utan kommatecken i och med stigande ålder. Då eleverna i denna undersökning går i årskurs 8, och därmed befinner sig i de senare skolåren, är det möjligt att anta att majoriteten av eleverna har en känsla för satsgränser och att antalet satsradningar utan kommatecken således är förhållandevis låg. Därtill visar resultatet av samtliga analyser att användningen av meningsfragment är betydligt högre i elevernas noveller än i deras resonerande texter. Mer specifikt rör det sig om en skillnad på 36, där det i novellerna förekommer 41 meningsfragment och i de resonerande texterna endast 5. Motsatt förhållande råder dock gällande antal ofullständiga meningar, som i novellerna är 1 och i de resonerande texterna 9. Gällande de ofullständiga meningarna innehåller alltså de resonerande texterna fler talspråkliga konstruktioner än novellerna. Angående bisatser visar resultatet av analyserna att dessa är flera i de resonerande texterna än i novellerna. De resonerande texterna innehåller 340 bisatser totalt, medan novellerna innehåller 236. Att de resonerande texterna innehåller strax över 100 fler bisatser än novellerna visar att dessa texter har en mer komplex syntax än de berättande texterna. Detta resultat liknar det som framkommit hos Johansson (2009:102), vars undersökningsresultat också visar på en mer komplex syntax i diskursiva texter än i berättande texter.

På individnivå går det likaså att se en stor variation i användningen av talspråkliga konstruktioner och bisatser mellan texttyperna. Vissa elever använder satsradningar, ofullständiga meningar och meningsfragment mer eller mindre konsekvent i både novellen och den resonerande texten, som Kevin (se avsnitt 7.1.2), medan andra använder dessa konstruktioner i novellen men inte i den resonerande texten, som Sofia (se avsnitt 7.1.5). Gällande bisatser använder vissa elever, som Elin (se avsnitt 7.1.7), dessa konstruktioner konsekvent i relativt hög utsträckning i både novellen och den resonerande texten. Andra elever, som Thea, Line och Judith (se avsnitt 7.1.3, 7.1.4 och 7.1.6), använder bisatser i förhållandevis låg utsträckning i novellen, men i hög utsträckning i den resonerande texten. Att elevers meningsbyggnad och informationsstrukturering varierar och skiljer sig åt är något som även Collberg och Lundin (2026a) och Johansson (2009) konstaterat. Därtill är det dock tydligt att samtliga 8 elever i lägre utsträckning använder talspråkliga konstruktioner i den resonerande texten än i novellen. Vad det skulle kunna bero på diskuteras i följande avsnitt.

8.2 Anpassning till texttypen

Att elevernas användning av talspråkliga konstruktioner och bisatser skiljer sig markant mellan de två texttyperna talar för att eleverna anpassar sin meningsbyggnad och informationsstrukturering till den aktuella texttypen. Att fler talspråkliga konstruktioner förekommer i novellen än i den resonerande texten skulle kunna bero på det som Näslund (1981:3) beskriver som en potentiell anledning till att eleverna i hans undersökning använder satsradningskonstruktionen mer i den berättande texten än i den argumenterande, nämligen att denna texttyp ”inbjuder till ett språk som ligger ganska nära det vardagliga och omedelbara talspråket”. Med färre krav på att utveckla sina resonemang och mindre fasta regler om vad som är korrekt och inte, kan novellen sägas ge eleverna möjlighet att använda talspråkliga konstruktioner utan att dessa automatiskt stör eller vilseleder läsningen. Även det faktum att talspråkliga konstruktioner kan ha en stilistisk funktion i berättande texter (Lundin 2023:41), är en trolig anledning till att dessa konstruktioner används i högre grad i novellerna än i de resonerande texterna. Att eleverna sedan använder fler bisatser i den resonerande texten än i novellen skulle kunna bero på texttypens krav på utvecklade resonemang och att innehåll och samband i resonemangen ska framgå tydligt. Det är möjligt att eleverna i viss utsträckning är medvetna om att dessa krav kan uppnås med hjälp av bisatser och att de därmed använder dessa konstruktioner för att möta texttypens krav.

Trots att resultatet visar att elevernas resonerande texter generellt innehåller färre talspråkliga konstruktioner än novellerna, kvarstår det faktum att meningsfragment, ofullständiga meningar och satsradningar fortfarande förekommer i de resonerande texterna. Värt att belysa i detta sammanhang är dock att flera av de meningsfragment och ofullständiga meningar som återfunnits i de resonerande texterna består av en eller flera bisatser. Detta skulle kunna tyda på en strävan eller ett försök hos eleverna att utveckla sina resonemang, och därmed anpassa sig till texttypen, men att de ännu inte helt har förstått den syntaktiska aspekten av meningen och därmed inte klarar av att följa skriftspråkets normer och regler till fullo. En parallell kan här dras till Collberg och Lundin (2026a), vars undersökningsresultat visar att den syntaktiska aspekten av meningen i låg utsträckning framhävs av elever i intervjuer och i elevers svar om vad som definierar en mening. Det är möjligt att vissa elever i föreliggande undersökning inte är medvetna om den syntaktiska aspekten av meningen, och därmed är ovetandes om att en bisats inte kan utgöra en syntaktisk mening, och likt eleverna i Collberg och Lundins (2026a) studie inte skulle motivera sina meningar på syntaktisk grund. Gällande satsradningarna är en intressant fråga varför vissa elever använder denna konstruktion, när det tydligt framgår att de kan använda mer normenligt korrekta alternativ, såsom bisatser, för att

uttrycka samband mellan satser. En av anledningarna till att satsradningar förekommer skulle kunna vara att de aktuella huvudsatserna anses ha ett för nära samband för att separeras med ett stort skiljetecken eller att en konjunktion såsom *och* skulle hindra de samband mellan satser som man avser att förmedla. Användningen av satsradningskonstruktionen skulle även kunna bero på att man vill skapa en stilistisk variation, vilket Collberg (2020:207) menar att många satsradningar i hans undersökning framstår som, eller att man inte funnit ett sätt att syntaktiskt samordna- eller underordna den information som man vill uttrycka. Här kan en koppling göras till Palmér och Hussenius (2023), som i sin undersökning har sett att vissa elever använder talspråkliga konstruktioner i form av satsradningar i försök att utveckla sitt innehåll och uppnå de krav som det diskursiva skrivande ställer. Det är möjligt att vissa elever i denna undersökning, likt vissa i Palmér och Hussenius (2023) studie, ännu inte har bemästrat förmågan att syntaktiskt underordna sitt innehåll och att detta resulterar i satsradning. Huruvida användningen av satsradning i mitt empiriska material bör motiveras av stilistisk variation eller att de diskursiva texterna ställer krav som eleverna inte kan uppnå är svårt att avgöra, då användningen av dessa konstruktioner kan ses utifrån olika perspektiv. Å ena sidan kan det faktum att dessa elever använder mer normenliga alternativ för att samordna- respektive underordna information i övrigt tala för att satsradningarna används som stilistisk variation. Å andra sidan kan det faktum att eleverna använder sig av satsradningar i både novellen och den resonerande texten indikera att eleverna ännu inte har förstått den syntaktiska aspekten av meningen och/eller syntaktisk underordning.

En fördjupning av ovanstående resonemang berör paratax och hypotax. Åtminstone två av de analyserade 16 texterna innehåller tydliga drag av både paratax och hypotax, i form av ett högt antal talspråkliga konstruktioner och en hög bisatsfrekvens. Detta säger något om texternas syntaktiska komplexitet och visar att elevernas förmåga att syntaktiskt underordna information är under utveckling. Att talspråkliga konstruktioner och bisatser används parallellt av dessa elever kan tyda på att eleverna till viss del förstår och kan använda sig av syntaktisk underordning, men att de befinner sig i ett stadie där de ännu inte har gjort sig av med de talspråkliga konstruktioner som de har med sig in i skrivandet och därmed ännu inte kan förmedla samtlig information på ett skriftspråksenligt sätt. Det faktum att dessa elever till viss del kan använda sig av syntaktisk underordning redan nu kan dock sägas båda gott för framtiden och kommande texter, då eleverna förhoppningsvis i och med stigande ålder och mer undervisning kommer att utveckla sina kunskaper om språkets hierarkiska funktion och sin förmåga att hantera och använda bisatser korrekt.

Att det förefaller som om majoriteten av eleverna har en känsla för när talspråkliga konstruktioner möjligtvis lämpar sig och inte, och när en bisatskonstruktion krävs för att illustrera samband mellan satser, skulle kunna indikera att eleverna är relativt kompetenta skribenter. Detta kan sägas gå i linje med att Collberg och Lundin (2026b:92) beskriver eleverna på skolan i fråga som starka.

8.3 Avslutande kommentar

Utifrån undersökningens resultat och i diskussionen ovan har det framgått att elevernas meningsbyggnad och informationsstrukturering skiljer sig mycket åt och att detta till viss del skulle kunna bero på en anpassning till den aktuella texttypen. För att få en djupare inblick i varför eleverna har konstruerat sina meningar och satser som de har gjort hade det varit både intressant och givande att i vidare forskning intervjua eleverna och höras deras resonemang om sin meningsbyggnad, informationsstrukturering och eventuella anpassning till genren.

Ytterligare förslag till vidare forskning berör den modell som har använts vid analys av diskursrelationer i elevernas satsradningar. Då Collbergs (2020) modell endast har använts i föreliggande undersökning och i Collbergs (2020) egen studie, skapas ett behov av att i framtida forskning applicera modellen på fler elevers texter, såväl grundskoleelevers som gymnasieelevers och universitetsstudenter. Därtill vore det intressant att applicera modellen på svagare eller mer lågpresterande elever än de i denna undersökning, för att se om liknande relationer mellan huvudsatser i satsradningar uttrycks av denna typ av elever eller om andra samband mellan satser råder.

Avslutningsvis visar föreliggande undersökning likt tidigare forskning att talspråkliga konstruktioner förekommer i högstadieelevers texter. Så gör dock även bisatser, och det verkar som om de diskursiva texternas krav på utvecklade resonemang och tydliga samband är något som högstadieelever är medvetna om och i varierande utsträckning kan operationalisera genom en korrekt användning av bisatser och andra skriftspråksenliga konstruktioner. Undersökningen visar därmed att det finns en stor variation i elevers meningsbyggnad och informationsstrukturering och att elevernas skrivande i mångt och mycket kan sägas vara under utveckling, där vissa har kommit längre än andra.

Källförteckning

- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Collberg, Philippe (2020). *Meningar i text: Satsradning i teoretisk och empirisk belysning*. Diss. Lunds universitet.
https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/85181006/Meningar_i_text.pdf
- Collberg, Philippe & Lundin, Katarina (2026a). Meningsbegreppet hos elever i de senare skolåren: grafiska, syntaktiska och innehållsliga aspekter. *Nordic Journal of Literacy Research*, 12(1), s. 73–91.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v12.7448>
- Collberg, Philippe & Lundin, Katarina (2026b). Praktiknära forskning i praktiken – erfarenheter från en pilotstudie. I Houmann, Anna & di Lorenzo Tillborg, Adriana (red.). *På spaning efter den ULF praktiknära skolforskning som flytt*. Lunds universitet, s. 89–105.
https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/249602814/P_spaning_efter_ULF.pdf
- Collberg, Philippe & Lundin, Katarina (u.u). Comma splices and run-on sentences in Swedish secondary school students' texts: a process-oriented perspective. Kommer i: *Springer Volume on Educational Linguistics* (EdLing2024).
- Grammatik25. <https://grammatik25.lu.se/> [hämtad: 2026-03-30]
- Johansson, Victoria (2009). *Developmental Aspects of Text Production in Writing and Speech*. Diss. Lunds universitet.
<https://lucris.lub.lu.se/ws/files/5221582/1487260.pdf>
- Josefsson, Gunlög (2009). *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per (2008). *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per (2010). *Språkvetenskapliga uppsatser*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Ledin, Per (1998). Att sätta punkt: Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. *Språk & Stil*, 8, s. 5–48.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-32379>
- Lundin, Katarina (2017). *Tala om språk: grammatik för lärarstuderande*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Lundin, Katarina (2023). *Skrivutveckling med grammatiska redskap: konkreta förslag till klassrumsarbete*. Lund: Studentlitteratur.

- Näslund, Harry (1981). *Satsradningar i svenskt elevspråk* (FUMS Rapport 95). Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Palmér, Anne & Hussenius, Siri (2023). *Skrivutveckling och textkvalitet vid övergången från mellan-och högstadiet. En undersökning av elevtexter från nationella prov* (Svenska i utveckling, Rapport 39). Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
<https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1825226/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket (2022). *Svenska*.
https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/kursplaner-for-grundskolan/subjects/GRGRSVE01?schoolType=GR&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS¤tListHeading=Kursplaner%20i%20grundskolan×pan=LATEST [hämtad: 2026-04-01]
- Svenska skrivregler* (2017). Karlsson, Ola & Institutet för språk och folkminnen (red.). Fjärde upplagan. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed 2024* (VR2405).
<https://www.vr.se/download/18.4c9f221a191e4edf9053a474/1727853946433/God%20forskningssed%20VR%202024.pdf>
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Diss. Uppsala universitet.

Bilagor

Bilaga 1. Modifierad version av Collbergs (2020:138) samordnande diskursrelationer.

Relation	Beskrivning	Formel	Lexikala markörer	Exempel
<i>Sekvens</i>	Additiv och temporal/spatial relation.	a, b	Temporal: <i>sedan, då, därefter</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>Fortsättning</i>	Additiv relation. Leden är tillsammans och samtidigt underordnande en annan enhet.	$y [a, b]$	-	Ensamblen gjorde sig redo för konserterna. Pianisten gjorde fingerövningar och trumpetaren värmdde upp läpparna.
<i>Resultat</i>	Additiv, temporal och kausal relation. Beskriver orsak och verkan.	a, b	<i>så, därför, alltså</i>	Tågen är inställda hela veckan. Vi får arbeta hemifrån.
<i>Motsättning</i>	Relaterar led med kontrasterande innehåll.	a, b	<i>men, däremot, medan, negerad sats + utan, även om</i>	Sverige tar emot kvotflyktingar. Det gör inte alla länder.
<i>Likhet</i>	Relaterar led med överensstämmande innehåll.	$[a, y] b$	<i>också, dessutom</i>	Hjälmen tilltalar fåfången. Den förstör inte frisyren. Dessutom går den att få i olika färger.
<i>Konsekvens</i>	Konditional relation; sanningsvärdet är inte möjligt att utvärdera.	om a så b	<i>eventuellt, i så fall, om... så...</i>	Ät en semla och du blir mätt i två dagar.
<i>Alternativ</i>	Exklusivt disjunktiv relation; endast ett av leden är sant.	a eller b om inte a så b	<i>alternativt, annars, antingen... eller...</i>	Vi hämtar pizza. Alternativt lagar vi lasagne.

Bilaga 2. Modifierad version av Collbergs (2020:139) underordnande diskursrelationer.

Relation	Beskrivning	Formel	Lexikala markörer	Exempel
<i>Utveckling</i>	Har flera undergrupper såsom specificering, precisering, exemplifiering och motivering.	a, b [a överordnad b]	<i>särskilt, närmare bestämt, bland annat, nämligen</i>	Hon behärskar många instrument. På gitarr är hon virtuos.
<i>Bakgrund</i>	Ett överlappande temporalt samband; det ena ledet introducerar en händelse och det andra beskriver ett pågående tillstånd.	a, b [förgrund - bakgrund] b, a [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.	a, b [följd - orsak]	<i>eftersom, nämligen, det beror på, anledningen är, för</i>	Max trillade. John puttade honom.
<i>Kommentar</i>	Ett sakförhållande länkas till en åsikt, värdering eller förstärkning.	a, b [sakförhållande - kommentar]	<i>alltså, lyckligtvis, faktiskt, verkligen, antagligen, kanske, självklart</i>	Max trillade. Det var förfärligt.
<i>Tillskrivning</i>	Ett sakförhållande länkas till en anförande agent.	a, b [anförd sats - anförande sats] b, a [anförande sats - anförd sats]	<i>följande, skriver, säger</i>	Landets befolkning måste förbereda sig. Det säger presidenten. Presidenten säger följande: landets befolkning måste förbereda sig.

Bilaga 3. Resultat noveller.

	12 noveller (alla)	8 noveller (urvalet)
Ord (inkl. dialoger och strukna meningar)	11008	7321
Medelvärde ord (inkl. dialoger och strukna meningar)	917,33	915,13
Ord (exklusive dialoger och strukna meningar)	8973	6072
Medelvärde ord (exkl. dialoger och strukna meningar)	747,75	759
GM	679	469
Medelvärde GM	56,58	58,63
SM	959	669
Medelvärde SM	79,91	83,63
SR	83	69
Medelvärde SR	6,91	8,63
OM	4	1
Medelvärde OM	0,33	0,13
MF	48	41
Medelvärde MF	4	5,13
B	350	236
Medelvärde B	29,16	29,50
AB	129	87
Medelvärde AB	10,75	10,88
RB	147	101
Medelvärde RB	12,25	12,63
NB	74	48
Medelvärde NB	6,16	6

Bilaga 4. Sammanställning av grammatisk analys av noveller.

Elev	Ord	Ord exkl.	GM	SM	SR	OM	MF	AB	RB	NB	B
Elin	988	810	46	54	0	0	1	16	21	10	47
Markus	990	930	68	101	1	1	2	15	9	9	33
Hampus	990	769	59	83	4	3	1	11	9	7	27
Sofia	820	773	68	65	1	0	19	7	32	3	42
Judith	985	773	78	92	0	0	16	6	7	6	19
Thea	988	934	88	118	10	0	1	16	9	10	35
Ingrid	683	606	45	62	2	0	0	9	8	5	22
Annie	1024	606	55	66	6	0	3	13	12	5	30
Line	598	426	40	66	9	0	1	4	1	1	6
Nina	952	538	28	59	16	0	1	11	11	5	27
Kevin	1000	888	53	114	32	0	0	12	11	4	27
Carl	990	920	51	79	2	0	3	9	17	9	35

Bilaga 5. Resultat resonerande text.

Ord	5420
Medelvärde ord	677,50
GM	268
Medelvärde GM	33,50
SM	298
Medelvärde SM	37,25
SR	11
Medelvärde SR	1,38
OM	9
Medelvärde OM	1,13
MF	5
Medelvärde MF	0,63

B	340
Medelvärde B	42,50
AB	78
Medelvärde AB	9,75
RB	144
Medelvärde RB	18
NB	118
Medelvärde NB	14,75

Bilaga 6. Sammanställning av grammatisk analys av resonerande texter.

Elev	Ord	GM	SM	SR	OM	MF	AB	RB	NB	B
Elin	637	26	30	0	1	0	8	13	11	32
Markus	836	55	56	0	0	4	6	18	21	45
Sofia	700	26	30	0	0	0	8	20	19	47
Judith	846	46	50	0	0	0	20	20	19	59
Thea	660	32	36	1	0	0	5	26	6	37
Line	514	29	31	1	1	0	6	10	12	28
Nina	726	26	40	5	0	0	14	19	20	53
Kevin	501	28	25	4	7	1	11	18	10	39