

Sammanhang i elevtext

En studie av textbindning i finskspråkiga
gymnasisters B-svensk uppsatser

Tanja Mertanen

Tammerfors universitet

Fakulteten för språk, översättning och litteratur

Nordiska språk

Avhandling pro gradu

Maj 2013

Tampereen yliopisto

Pohjoismaiset kielet

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

MERTANEN, TANJA: Sammanhang i elevtext – En studie av textbindning i finskspråkiga gymnasisters B-svensk uppsatser

Pro gradu -tutkielma, 93 sivua + 1 liitesivu

Toukokuu 2013

Oleellinen osa *tekstin* määritelmää on yhtenevyys. Siihen vaikuttavat merkittävästi erilaiset tekstin sidoksisuusmekanismit, kuten viittaussuhteet ja tematiikka. Tekstisidoksisuutta on tutkittu laajasti eri kielillä. Tutkimus on pääasiassa keskittynyt äidinkieliisiin teksteihin, sekä julkaisua varten kirjoitettuihin että oppilaiden kirjoittamiin. Lisäksi myös englanniksi kirjoitetut vieraskieliset tekstit ovat saaneet huomiota. Melko olematonta on kuitenkin ollut tekstisidoksisuuden tutkiminen suomenkielisten oppilaiden ruotsinkielisissä teksteissä. Opetussuunnitelman perusteet B-tason ruotsissa eivät myöskään ota huomioon tekstiä yhtenevänä kokonaisuutena. Tämä herätti kysymyksen, osaavatko suomenkieliset lukiolaiset kirjoittaa yhtenäistä tekstiä toisella kotimaisella kielellään.

Tutkimusaineistona tässä tutkimuksessa ovat B-ruotsin kirjoitelmat kahden suomenkielisen lukion kolmelta eri ryhmältä. Tutkimusaineisto käsittää yhteensä 30 kirjoitelmaa, jotka on kirjoitettu keväällä 2012.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miltä tekstisidoksisuus näyttää lukiolaisten B-ruotsin kirjoitelmissa. Tavoitteena oli saada selville, mitä sidostyyppejä kirjoitelmissa esiintyy, sekä selvittää, kuinka sidokset toimivat ja millaisia ongelmia niissä mahdollisesti esiintyy.

Tutkimuksen tuloksena selvisi, että kirjoitelmia hallitsevat viittaussuhdesidokset sekä leksikaaliset sidokset. Lukiolaiset hallitsevat sidoksisuuden pääasiassa hyvin, mutta myös ongelmia esiintyy. Tällaisia ovat muun muassa virkkeiden merkitysyhteydet sekä ”du” ja ”man” pronominiin viittaussuhteet.

Avainsanat: Elevtext, textbindning, referensbindning, lexikalisk bindning, tematisk bindning, konnektivbindning

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1 Inledning | 1 |
| 1.1 Syfte | 5 |
| 1.2 Material och metodval | 5 |
| 1.3 Tidigare forskning | 10 |
| 2 Centrala begrepp | 14 |
| 2.1 Text | 15 |
| 2.2 Textens enhetlighet | 16 |
| 2.3 Textvård: textriktighet och textnormer | 22 |
| 3 Textbindning | 24 |
| 3.1 Referensbindning | 26 |
| 3.1.1 Tre huvudtyper av referensbindning | 27 |
| 3.1.2 Ledfamiljer och lexikalisk bindning | 28 |
| 3.2 Tematisk bindning och dess huvudtyper | 30 |
| 3.3 Konnektivbindning och dess huvudtyper | 33 |
| 4 Skolkontext | 36 |
| 4.1 Skrivandet i skolan – elevtexter | 37 |
| 4.2 Textproduktion och textbindning i läroplansgrunderna | 40 |
| 4.2.1 Modersmålet finska | 40 |
| 4.2.2 B-svenska | 43 |
| 5 Metod | 45 |
| 5.1 Analys av bindingsstrukturen | 48 |
| 5.1.1 Referensbindning och lexikalisk bindning i analysen | 48 |
| 5.1.2 Tematisk bindning i analysen | 49 |
| 5.1.3 Konnektivbindning i analysen | 50 |
| 5.2 Analys av hur bindningarna fungerar | 51 |
| 6 Analys av materialet | 52 |
| 6.1 Hur textbindningen ser ut | 53 |
| 6.1.1 Referensbindning | 53 |
| 6.1.2 Lexikalisk bindning | 56 |
| 6.1.3 Tematisk bindning | 57 |
| 6.1.4 Konnektivbindning | 60 |
| 6.2 Hur bindningarna fungerar | 62 |
| 6.2.1 Referensbindning | 63 |
| 6.2.2 Lexikalisk bindning | 68 |
| 6.2.3 Tematisk bindning | 71 |
| 6.2.4 Konnektivbindning | 75 |
| 6.2.5 Övriga explicita fall | 79 |
| 6.3 Sammandrag av resultaten | 81 |
| 7 Slutdiskussion | 86 |

| | |
|---|-----------|
| Litteraturförteckning | 94 |
| Bilaga ”Utdrag från nivåskalan för språkkunskaper” | 99 |

Tabeller

| | |
|---|----|
| Tabell 1: ”Undersökningsmaterialets omfattning” | 10 |
| Tabell 2: ”Referensbindning som siffror” | 53 |
| Tabell 3: ”Referensbindningens bristtyper i materialet” | 55 |
| Tabell 4: ”Lexikalisk bindning som siffror” | 56 |
| Tabell 5: ”Tematisk bindning som siffror” | 57 |
| Tabell 6: ”Konnektivbindning som siffror” | 60 |
| Tabell 7: ”Konnektivbindningens bristtyper i undersökningsmaterialet” | 62 |
| Tabell 8: ”Tätheter av bindningarna per 10 rader” | 82 |
| Tabell 9: ”Frekvenser av bristerna i undersökningsmaterialet” | 82 |
| Tabell 10: ”Bristerna jämförda med de fungerande bindningarna” | 83 |

NOTATIONSMARKERINGAR

| Notation | Betydelse |
|-----------------|--|
| R | Referensbindning |
| Ra, Rb osv. | R med samma bokstav handlar om samma referens |
| L | Lexikalisk bindning |
| La, Lb osv. | L med samma bokstav hör till samma semantiska fält |
| T | Tematisk bindning |
| Tu | Temaupprepning |
| Tp | Temaprogession |
| K | Konnektivbindning (satskonnektion) |
| ? | Svag sammanhangsbrist: osäkert eller otydligt fall |
| * | Stark sammanhangsbrist: bindningen fungerar inte; avbrott i sammanhanget |

1 Inledning

Texter har blivit en allt vanligare del av vår vardag och på skriftlig framställning läggs allt mer uppmärksamhet. Hellspong och Ledin (1997: 7) föreslår till och med att ”vi lever i en skriftkultur” för vi möter olika slags texter varje dag och de spelar en viktig roll i vår verksamhet. Skrivandet är alltså en anmärkningsvärd del av vår interaktion idag, både på fritiden och i arbetslivet. Skolan är det ställe där skrivandet vanligen övas och således är det nödvändigt att betrakta elevtexter för att reda ut hurdan situationen faktiskt är hos elever, så att undervisningen kan utvecklas och förbättras vid behov. Kompetent skrivande begränsar sig dessutom inte enbart till skrivandet på modersmålet i nutidens globala värld utan förmåga att producera text hör också till kompetens i främmande språk.

En längre tid har det varit den så kallade traditionella grammatiken med stavning, ordböjning, ordval och meningsbyggnad, dvs. *språkriktighet* (*Textvård*¹, 2006: 5), som har varit i fokus i skriftlig framställning. Nuförtiden, när texter produceras och konsumeras mer än tidigare, har emellertid också *textriktighet*, dvs. textens funktion, struktur och perspektiv (*Textvård*, 2006: 5–6), kommit att ha en allt större betydelse. Textriktighet handlar alltså om hur text fungerar, vilket jag anser vara en viktig del av skriftlig framställning och textproduktion. Hur en text fungerar beror i hög grad på hur texten är byggd, och därför är det relevant att undersöka textens struktur (Hellspong & Ledin, 1997: 11).

Om en text fungerar eller inte är alltså beroende av om texten är välformad eller inte, och en väsentlig del av textens fungerande uppbyggnad är att den hänger ihop och bildar en meningsfull enhet. Holm och Larsson (1980) pratar om skriftliga framställningens meningar och ställer vissa krav för dem. Ett av kraven är att meningarna i texten ”bör vara förknippade med varandra”, vilket betyder att ”meningarna ska ha en sådan utformning att de tillsammans bildar en helhet som hänger ihop” (Holm & Larsson, 1980: 107). Det vill säga att det är väsentligt för en skriven text att bilda en funktionell och innehållslig enhet som är relativt självbärande, med andra ord ska budskapet vara fullständigt och sammanhängande, annars kan mottagaren inte förstå det (Holm & Larsson, 1980: 108). Den som skriver har till reds olika språkliga

¹ Boken heter *Textvård - Att läsa, skriva och bedöma texter* men i avhandlingen refereras till boken enbart som *Textvård*.

uttryck och mekanismer för att signalera till mottagaren hur allt hänger samman. Sådana explicita² textinternas mekanismer kallas för *textbindning*.

Textbindning handlar om hur satser och meningar är kopplade och samspelar med varandra i texten (Hellspong & Ledin, 1997: 80). Det vill säga att en text kan vävas ihop och organiseras till en sammanhängande helhet med hjälp av sammanhållet innehåll och sambandsmarkerande textuella mekanismer, alltså genom textbindning³ (Hedeboe & Polias, 2008: 229; Nyström, 2001: 9–10). Till exempel satsen ”Där har man allt bättre!”, som är hämtad från en gymnasist uppsats, tycks fungera grammatiskt som en sats, men utan sin egentliga kontext är det omöjligt att veta vad som faktiskt pratades om, vad ”där” refererar till. När satsen sätts in i sin kontext blir det tydligt precis hur ordet ”där” förknippar satsen med föregående mening så att de bildar en sammanhängande helhet: ”Om du saknar lugnt liv och mindre stress rekommenderar jag för dig att flytta på landet. Där har man allt bättre!”. Det är främst den referentiella bindningen mellan leden⁴ ”på landet” och ”där” som väver ihop meningarna.

Läsaren lägger vanligtvis inte märke till textbindningen om texten hänger bra ihop, men när textbindningen inte fungerar, när den saknas eller det finns brister i bindningen, märker läsaren den, troligen inte minst eftersom texten blir svårt att följa och förstå. Om skribenten till den ovannämnda uppsatsen inte t.ex. hade explicit nämnt ”landet”, eller om ”där” (eller ”dit”) hade kommit före ”landet” som ger referenten, skulle det ha varit väldigt besvärligt för läsaren att veta hur meningarna hänger ihop. Hellspong och Ledin (1997: 81), bland andra, konstaterar träffande att det alltså är viktigt för den som skapar en text att tänka på textbindningen, på hur information smidigt löper genom texten och på att det finns logiska band mellan tankarna i texten. Wikborg och Björk (1989: 9–10) framlägger att det är en central färdighet att kunna föra resonemang i skrift, såväl i studier som i yrkeslivet senare, och de menar att precis

² Explicit betyder sådant som ”uttryckligen står i texten”. Implicit betyder däremot sådant som ”med större eller mindre säkerhet följer av det som står”. (Källgren, 1979: 21.) Implicit har alltså inte något särskilt uttryck i texten utan det antyds och tolkas medan explicit har ett tydligt språkligt uttryck i texten.

³ Textens sammanhängande behandlas närmare i kapitel 2.2 Mer omfattande beskrivning av *textbindning* och de olika mekanismerna finns i kapitel 3.

⁴ I den här avhandlingen betyder ett *led* en konstituent, dvs. en beståndsdel, i en textuell bindning. Sambandet mellan konstituenterna bildar bindningen. Konstituenterna som är bundna till varandra kallas också för *ledfamiljer*. De sinsemellan förknippade leden bildar alltså en ledfamilj. Mera om *led*, och om *ledfamiljer*, finns bl.a. i delkapitel 3.1.2.

tydliga bindningar i tankegången är en förutsättning för andra viktiga egenskaper hos texten.

Enligt min uppfattning är målet med att lära sig ett främmande språk det att man kan kommunicera med andra på språket. Det är viktigt att man kan uttrycka sig själv så att andra förstår vad man menar. I skolundervisning i främmande språk läggs traditionellt stor vikt på grammatik, men vad lönar det sig att eleven kan grammatiken och meningar är korrekta på så viset om det som sägs eller skrivs inte hänger annars ihop, om det inte är begripligt för mottagaren vad sändaren menar? Det som sägs eller skrivs kan dessutom vara helt förståeligt trots grammatiska fel om det annars bildar en logisk helhet. Därför anser jag att det är avsevärt viktigt att behandla också textriktighet och textbindning i undervisning, alltså hur texten ska struktureras och hur den fungerar. Textriktigheten gäller alltså texter skrivna både på modersmålet och på främmande språk, så att detta inte borde underskattas i främmandespråksundervisning heller.

Textbindningen tas dock inte tydlig upp i de finska läroplansgrunderna i främmande språk eller i det andra inhemska språket⁵. Textens sammanhang behandlas i läroplansgrunderna i modersmålet, men räcker det? Hur klarar de finskspråkiga elever av textbindning på främmande språk, på svenska? Flera forskare berättar om oron för skolelevens och studerandes skrivkunnighet i modersmålet och i engelskan, både i Finland och i andra länder. Kompetensnivån har sjunkit generellt: skrivfel har blivit vanligare, logiken har försvagats och sammanhanget har fördunklats (se t.ex. Evensen, 1986, 1987; Wikborg & Björk, 1989; Ranta, 2008: 15–18). Jag anser att dessa erfarenheter ur skolan och tidigare studier ger anledning till att också betrakta situationen i B-svenska, svenska som främmande språk, i Finland.

I den här undersökningen analyserar jag textbindning i texter av B-svenska gymnasister för att ta reda på hur textbindningen ser ut i gymnasisttexter och hur den fungerar. Jag gör detta genom att undersöka om gymnasisterna använder textbindning, vilka bindningstyper förekommer i gymnasistexterna och hur dessa bindningar fungerar.

Med analysen får vi reda på om gymnasister kan textbindning eller om de har problem med den när de skriver på svenska. Textbindningen behandlas inte riktigt i

⁵ Härefter används termen *B-svenska* för det andra inhemska språket, för så är situationen hos de elever vars texter undersöks i den här studien. De lär sig det svenska språket i skolan i formell undervisning som ett främmande språk (Dahl, 2000: 281–282; Språkboken, 2001: 61) på B-nivån, alltså som medellång lärokurs som börjar på sjunde klass.

läroplansgrunderna så att analysen kan avslöja om textbindningen borde framhåvas mera i undervisningen. Analysen kan sedan även fungera som diskussionsöppnare om textbindningen borde inkluderas i läroplansgrunderna i B-svenskan för att förbättra elevernas textuella kompetens om eleverna inte har tillräckligt bra kunskaper i att skapa en sammanhängande text på svenska.

Jag anser alltså att en fungerande textbindning är en väsentlig del av textens struktur och allmänna fungerande, för textbindningen bidrar till att texten bildar en sammanhängande helhet, att texten flyter och blir rätt förstådd. Fast den här studien koncentrerar sig på skrivna texter gäller principen för sammanhängandet förstås också muntliga texter, så att även om läroplansgrunderna i främmande språk skulle understryka muntlig kommunikation blir textriktigheten inte mindre viktig. Dessutom menar jag förstås inte att grammatikundervisning borde läggas ned helt och hållet, inte alls, eftersom grammatiken också kan vara förknippad med textriktigheten och påverka textens begriplighet.

I min pro gradu avhandling preciserar jag först närmare undersökningens syfte och presenterar materialet, metodval samt tidigare forskning inom fältet. Innan jag presenterar metoden närmare och hur de olika bindningstyperna behandlas i analysen och för själva analysen, är det nödvändigt att behandla viktiga begrepp och centrala aspekter för ämnet för att underlätta beskrivningen och diskussionen. Jag redogör följaktligen först för de centrala begreppen: *text*, textens enhetlighet och *textvård*. Jag presenterar därefter närmare *textbindning*, de olika bindningstyperna och deras största underkategorier⁶. Avhandlingen rör skriftlig framställning och textproduktion av elever så jag ger en överblick över dessa i skolkontext. Basen för skriftlig framställning skapas redan under de första årsklasserna i den grundläggande utbildningen och i den senare undervisningen utvecklas, vidgas och fördjupas färdigheterna. Jag behandlar skrivandet i skolan allmänt, elevtexter samt läroplansgrunderna i modersmålet finska och i svenska som B-språk för att ge en helhetsbild om ämnet och för att presentera bakgrundsförhållandena för avhandlingen.

⁶ Vanligen urskiljs fyra huvudtyper av textbindning: referensbindning, tematisk bindning, konnektivbindning och retorisk bindning. Jag anser emellertid att i denna undersökning är det inte meningsfullt att analysera alla aspekter av textbindningen närmare och därför ägnar jag mig åt de tre förstnämnda bindningstyperna.

1.1 Syfte

Denna avhandling rör den textuella strukturen i texten, närmare sagt textbindningen. Jag vill ge en god insikt precis i textbindningsdrag i gymnasistuppsatserna eftersom en väl fungerande textbindning är en viktig del i att skapa sammanhang i en text och således i att bilda en text som är en förståelig helhet. Syftet med avhandlingen är att undersöka hur textbindningen ser ut i svenskspråkiga texter skrivna av finska gymnasieelever i B-svenska och hur gymnasieeleverna behärskar textbindningen. Avsikten är att göra en kvantitativ redovisning av bindningarna och analysera deras förekomst och fungerande med kvalitativa inslag.

Avhandlingens syfte är alltså tvådelat och forskningsfrågorna i undersökningen är följande:

- Vilka textbindningsmekanismer förekommer i gymnasistuppsatserna?
- Hur fungerar bindningarna i uppsatserna?

1.2 Material och metodval

Som material använder jag B-svenska gymnasieelevtexter. Hellspång och Ledin (1997: 7, 11) pratar om brukstexter, alltså om texter som har en praktisk funktion i människors verksamheter, och anser att på grund av den här praktiska, vardagliga, användningen är sådana texter värda att undersöka. Det är alltså nödvändigt att undersöka alla slags texter, inte bara konstnärliga eller skönlitterära texter såsom traditionellt har gjorts sedan länge (Hellspång & Ledin, 1997: 11). Alla elevtexter är inte skönlitterära men i linje med Hellspång och Ledin är de värda att undersöka. Å ena sidan tjänar elevtexter ofta som träning för de texter som behövs och används i livet, dvs. brukstexter. Å andra sidan är elevtexter i sig brukstexter eftersom de har en praktisk funktion i våra verksamheter för de är nödvändiga som del av inlärningsprocessen. Skrivandet inlärs och övas alltså i stor mån i skolan, och jag anser att för att få bättre förståelse för elevers kunskaper för att sedan förbättra undervisningen och således elevers kunskaper, är det avsevärt viktigt att undersöka elevtexter.

Elevtexterna i undersökningen är uppsatser skrivna av gymnasister under den sista obligatoriska kursen i B-svenska i gymnasiet. Jag anser att uppsatserna från

den kursen är passande för då kan det förutsättas att elevernas språkkunskaper är på tillräckligt hög nivå för att eleverna kan skriva längre texter på svenska. Jag anser också att i den här fasen av sina studier borde eleverna vara kapabla till att skriva sammanhängande text om de har haft förutsättningar att lära sig det.

Jag bestämde mig att undersöka B-svenska uppsatser därför att de är på sätt och vis typfall i Finland. De flesta eleverna lär sig svenska som B-språk i Finland: År 2011 började endast 4,4 procent av eleverna i grundskolan i årskurserna 1–6 lära sig svenska som A1- eller A2-språk, de flesta valde engelska (SVT, 2012). Samma år lärde sig ca 91,1 procent av alla som studerade svenska språket som B1-språk i årskurserna 7–9, och bara ca 8,9 % som A-språk (SVT, 2012). Av de som slutförde gymnasieutbildningen år 2011 hade ca 90,5 procent lärt sig svenska som B1-språk (SVT, 2011). Att jag valde B-språk betyder givetvis att kunskapsnivån i språket inte nödvändigtvis är lika hög som i A-språk, men jag anser att det inte minskar undersökningens värde eller betydelse; även enklare texter med eventuella grammatiska fel kan, och borde, vara sammanhängande för att de blir förstådda rätt. Brister i språkkunskaper kan dock naturligtvis påverka också textens enhetlighet och jag diskuterar detta senare i avhandlingen.

Materialet kommer från tre olika grupper med tre olika lärare i två gymnasier. Det ena gymnasiet ligger i Tammerfors och det andra i Tavastehus. Båda gymnasierna är finskspråkiga och uppsatserna skrevs under våren 2012. Såsom också Kronholm-Cederberg (2005: 43) konstaterar, är forskaren ansvarig för att inte felhantera information samt för att inte förorsaka en oönskad exponering av de delaktiga. Även om jag inte undersöker enskilda elever utan texter, är varken gymnasierna, grupperna eller antalet lärare inblandade så stora att det skulle vara helt riskfritt att nämna gymnasierna. Jag ville respektera elevernas och lärarnas rätt till anonymitet och därför bestämde jag mig för att inte ange namnen på gymnasierna. Jag anser emellertid att undersökningens tillförlitlighet inte är beroende av detta.

Jag ville ha texter från flera än ett gymnasium och från olika städer för att resultaten skulle vara mera generaliserbara. Jag gör dock ingen jämförande analys mellan gymnasierna utan behandlar gymnasistexterna som ett material, och på grund av den ovannämnda anonymiteten presenterar jag inte gymnasierna närmare. För resultatens skull anser jag det dock värt att nämna att gymnasierna är tämligen

medelklassiga i fråga om betygsgränsen för att komma in på gymnasiet. Det lägsta betygsmedeltal från grundskolan som elever behöver för att få börja studera i gymnasiet är kring åtta i båda gymnasierna (KOULUTA-tilastot, 2009, 2010, 2011).

Målet med dessa elevuppsatser har först och främst varit språkövning och kompetensbevisning under en svenskurs och uppsatsernas teman är tättknutna till de ämnen som hade genomgåts under kursen. Sändaren är eleven och mottagaren läraren. Relationen mellan sändaren och mottagaren är i viss mån asymmetrisk för läraren kan anses ha bättre språkkunskaper och makten så att det var läraren som slutligen bestämde de olika alternativen för uppsatserna och bedömde texterna. Texterna var dock inte direkt adresserade till läraren utan målgruppen kan på sätt och vis sägas vara en allmännare publik, även om texternas medium var slutet eftersom bara vissa personer hade tillgång till texterna.

Texter brukar ofta kategoriseras i olika grupper enligt vissa kriterier, vanligen i texttyper och genrer, och förekomsten av vissa textbindningsmekanismer är ofta förknippade med textens texttyp eller genre (se Nyström, 2001; Hellspong, 2001; Hellspong & Ledin, 1997). Jag använder begreppet *texttyp* i den här avhandlingen för hela texten för att beskriva textens allmänna karaktär utan att analysera varje del av texten närmare (jfr Nyströms, 2001: 140–143, definition för *texttyp*). Vanligen innebär begreppet *genre* en funktion i kontext (Nyström, 2001: 142) men detta är problematiskt på grund av skoltextens särdrag. Sådana här texter tycks öva någon genre men förekommer i en skolsituation utan en verklig kontext som vanligen hör till genren. När jag pratar om elevtexternas *genre* i avhandlingen använder jag begreppet för att beskriva den avsedda, potentiella genren.

Gymnasisterna i båda gymnasierna skrev debattartiklar eller insändare och texttypen är argumenterande. Jag tar inte hänsyn till elevernas argumentation i sig, dvs. om jag tycker att den är hållbar eller inte, utan analyserar om resonemanget är lätt eller svårt att följa utgående endast från textbindningen.

Innehållsligt kan materialet delas in i tre grupper: cykling som miljövänligt kommunikationsmedel, staden eller landsbygden som boplats samt att vara känd. Alla elevgrupper hade använt *Galleri* som läroboksserie i sin svenskundervisning i gymnasiet och ämnena, rubrikuppgifterna, för uppsatserna är tagna ur läroboken *Galleri 5*. Elever i olika grupper har alltså till och med skrivit om samma ämnen.

Elevgrupperna använde ”uppgift 11” i kapitel 2 *Mot strömmen* samt ”uppgift 10” i kapitel 3 *Verkligen bakom kulisserna*. I uppgift 11 hade eleverna följande rubriker att välja mellan:

- Att bo på landet är det bästa jag vet!
- Att bo i stan är det bästa jag vet!
- Jag – en typisk lantis/stadsbo
- Det lönar sig att cykla!

(ur Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M. & Salonen, A., 2011: *Galleri Kurs 5*. Helsinki: Otava)

I uppgift 10 kunde eleverna välja mellan följande alternativ:

- Slopa dokusåporna!
Varför borde man sluta sända dokusåpor? Vilka är de största nackdelarna med den här typen av serier?
- Dokusåpan ändrade mitt liv
Du har varit med i en dokusåpa. Tävlingen ändrade ditt liv totalt. På vilket sätt? Berätta!
- Kändis till vilket pris som helst
I dagens värld gör människor nästan vad som helst för att bli kändisar. Varför? Har du själv drömt om att bli känd? Varför / Varför inte?
- Svara på nedanstående annons. Skriv en ansökan för att komma med i dokusåpan.
TVNorden söker deltagare till den nya dokusåpan. ”Lapplands hjälte”, som ska börja i juni. Vi sätter igång den i det svenska Lappland. [...]

(ur Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M. & Salonen, A., 2011: *Galleri Kurs 5*. Helsinki: Otava)

Eleven skulle alltså välja ett av ämnena. Ordantalet var inte begränsat. Eleverna fick använda hjälpmedel som ord-, grammatik- och läroböcker vid skrivandet. Det kan alltså konstateras att uppsatserna är sådana som vanligen skrivs i gymnasiet under kurserna i B-svenska utan några särskilda instruktioner som gäller precis denna studie. Gymnasisterna var inte medvetna om att studien behandlar just textbindningen men de visste att uppsatserna används som undersökningsmaterial.

Lärarna i alla grupper berättade dessutom för mig att textbindning och texter som helhet inte hade diskuterats särskilt omfattande under kurserna. Lärarna berättade att enbart bindning med konjunktioner och vissa adverb hade tagits upp närmare.

Det bör anmärkas att examensarbetets ramar påverkar materialets omfång. Antalet uppsatser jag fick var 70 men det var nödvändigt att avgränsa materialet. Jag bestämde mig att välja de fem längsta och de fem kortaste uppsatserna i varje grupp. Det är troligt att de längsta uppsatserna är bland de bästa och de kortaste uppsatserna bland de svagaste av alla 70 uppsatser, så att genom att ha med båda ändarna får jag troligtvis en representativ bild av hela materialet. Sammanlagt består undersökningsmaterialet alltså av 30 uppsatser, vilket jag anser vara tillräckligt för att dra sådana slutsatser om situationen vilka jag eftersträvar.

De längsta uppsatserna omfattar 136–250 ord var och de kortaste 62–113. De här svenska uppsatserna är alltså inte särskilt långa i jämförelse t.ex. med uppsatser skrivna under modersmålslektioner. Jag anser emellertid att även om uppsatserna är relativt korta är de ändå värda att undersöka och kan ge betydelsefull information. Enligt min mening är textbindning inte beroende av textens längd utan också kortare texter ska vara sammanhängande.

I den här undersökningen hade jag inte rum för könsjämförelser - en aspekt som i sig är ett intressant studieobjekt också när det gäller elevtexter, men som kräver resurser och data jag inte har. Jag koncentrerar mig här på elevtexter, hur textbindningen ser ut i dem och hur textbindningen fungerar, och jag anser att då spelar könet en mindre roll. Det som är centralt om skribenterna är att de är finskspråkiga gymnasister, ungefär i samma ålder och har tagit kurser på samma nivå i B-svenska. Grunden för uppsatsvalet var längden inte könet.

Jag fick en del av materialet fotokopierat från handskrivna texter. Detta betyder att för att underlätta hanteringen av materialet har jag skrivit uppsatserna i elektronisk form men så att jag har bevarat den ursprungliga menings- och styckestrukturen. Resten av materialet fick jag direkt i elektronisk form. Jag har inte gjort korrigeringar i uppsatserna utan har bevarat alla eventuella grammatik-, stav- och ordfel. Alla uppsatser har dock anpassats ytligt till analysens form och skrivits med samma font, teckenstorlek och radlängd så att materialet blev likformigt. Detta betyder att enskilda rader kan skilja sig från originaluppsatserna men möjliggör jämförbar räkning av bindningarna i texterna.

Materialet består alltså av 30 uppsatser. Antalet rubriker är dock 28 för två uppsatser saknar en rubrik. Av tabell 1 framgår materialets omfattning i siffror.

Tabell 1 Undersökningsmaterialets omfattning

| Enhet | antal: |
|-------------------|---------------|
| Uppsatser | 30 |
| Rader | 349 |
| Grafiska meningar | 306 |
| Rubriker | 28 |

Den här studien handlar om en strukturell textanalys, närmare sagt är det en textbindningsanalys som jag genomför i undersökningen. Mitt metodval i undersökningen är både kvantitativt och kvalitativt. Jag bestämde mig för kvantitativ redovisning eftersom jag ansåg att på så vis får jag tydligast fram hur textbindningen ser ut i gymnasisttexterna. Jag redogör kvantitativt både för tätheter av bindningar och för förekomster av bindningsbrister i analysen. Dessutom är mitt syfte att analysera hur bindningarna fungerar, och jag diskuterar därför kvalitativt i analysen vad som fungerar eller inte fungerar i textbindningen, hurdana förtjänster och brister det finns i materialet, för att få vidare förståelse för gymnasisternas kunskaper i textbindning på svenska.

I analysfasen segmenterade jag först materialet i mindre stycken. Sedan avsåkte, identifierade, markerade och kategoriserade jag bindningsleden i de olika bindningstyperna: referensbindningen, den lexikaliska bindningen, den tematiska bindningen och konnektivbindningen. Jag markerade också alla fall där det förekom en brist i sammanhanget i texten. Förkortningar och förklaringar för notationsmarkeringarna presenteras efter innehållsförteckningen. Jag presenterar metoden närmare i kapitel 5. I det kapitlet preciserar jag också hur de olika bindningstyperna behandlas i analysen och på vilka grunder jag bedömer hur bindningarna fungerar.

1.3 Tidigare forskning

Elevtexternas egenart har studerats tidigare, först och främst har man dock då koncentrerat sig på modersmåselevtexter. I undersökningar av modersmåselevtexter har också textbindning berörts. Främmandespråkselevtexter har undersökts

uppenbarligen mindre, och ännu sällsyntare är textbindningsforskning i främmandespråkstexter.

Några undersökningar där elevtexter i modersmålet och deras karaktär har undersökts är Karlssons *Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas* (1997) och Hultman och Westmans *Gymnasistsvenska* (1977). I sin undersökning jämför Karlsson (1997) insändare skrivna i skolkontext med autentiska insändare. Hultman och Westman (1977) gör en jämförelse mellan gymnasisters och vuxna skribenters språkbruk i skrift. De kartlägger ordförråd, ordklassfördelning, syntax och grafiska förhållanden i olika typer av texter för att ta reda på i vilken utsträckning gymnasister har nått målet för skrivträningen som uppställs i läroplanen. Dessutom behandlar bl.a. Kronholm-Cederberg (2005), Teleman (1991) samt Hedeboe och Polias (2008) elevtexternas särdrag. Dessa undersökningar och redovisningar handlar alltså om hurdana elevtexter, först och främst i modersmålet, är generellt och jämfört med andra typer av texter. De behandlar alltså inte aspekter som t.ex. språkriktighet eller textbindning. Jag återkommer till elevtexter och skrivandet i skolan i kapitel 4.1.

Josephson, Melin och Oliv har gjort en relativt omfattande studie – *Elevtext: Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9* (1990) – av tio modersmålelevtexter (svenskan), av ett barnbrev och av ett kapitel ur en barnbok för att förmedla analysredskap för språkanalys. De tar upp textbindningen men analyserar också språkfunktioner, disposition, syntax, ord och ordformer, ortografi samt tecken i texterna. Ranta (2008) har däremot undersökt gymnasisters processkrivande på modersmålet (finskan) i sin undersökning *Kirjoittamisprosessi teksteinä – Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Hennes syfte är att reda ut hur gymnasisters texter förändras och utvecklas från skisser till färdiga textprodukter. Hon studerar bearbetningen särskilt ur kohesions och informationsstrukturens synvinkel, med andra ord behandlar hon också textbindningen.

Nyström har varit aktiv i textbindningsundersökningar och har till och med undersökt en typ av textbindning i gymnasisttexter, men också hon har koncentrerat sig på modersmålstexter. Hon har gjort både en allmänare undersökning gällande skrivandet av gymnasieelever – *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang* (2000a) – och en närmare analys av referensbindning i

gymnasisttexter – *Ledfamiljer och referentrelationer. En modell för analys av referensbindning tillämpad på gymnasisttexter* (2000b).

När det gäller texter på främmande språk har det genomförts ett intressant samnordiskt projekt på 80-talet, *Nordskriv-projektet*, där elevers textproduktion på engelska har studerats. Under projektet har nordiska forskare från Sverige, Norge, Danmark och Finland undersökt elevtexter i främmande språk, i engelskan, med huvudsyftet att studera hur skrivförmågan utvecklas under skoltiden. Olika forskare tar sedan upp olika aspekter i sina undersökningar men det är alltså skriftlig framställning som står i centrum. De märker elevernas svårigheter med att producera text på engelska och framhäver engelskans betydelse för små länder i utländsk kommunikation. Textdrag som särskilt ligger i fokus i undersökningarna är textbindning (bl.a. lexikal kohesion, textuell informationsstruktur och konnektiver) och verbformer. Projektplan och resultat diskuteras bland annat av Evensen (1986; 1987) i *Trondheimsskrifter i anvendt språkvitenskap* 2 och 3. Av de olika forskarna presenterar t.ex. Lintermann-Rygh (1985) sin delstudie om konnektivfrekvenser i *Nordic Research in Text Linguistics and Discourse Analysis*. Lindeberg (1985) presenterar åter sin studie ”Cohesion, coherence patterns, and EFL essay evaluation” i *Coherence and Composition: A Symposium*. I sin studie syftar Lindeberg till att finna och beskriva mönster av kohesion, slutligen koherens, vilka urskiljer bra engelskessäer från dåliga. Hon vill alltså finna kohesiva mönster vilka är typiska drag i goda essäer och vilka saknas i svaga essäer.

En samhörande undersökning med en intressant synvinkel är genomförd av Wikborg och Björk (1989). I sin undersökning analyserar de 144 uppsatser skrivna av svenska studenter vid Stockholms universitet i följande ämnen: juridik, journalistik, företagsekonomi, litteraturvetenskap och engelska. Wikborg och Björk (1989: 9) anmärker på oron över skolungdomars och universitetsstuderandes bristfälliga skrivförmåga i Sverige och i Förenta Staterna och konstaterar att det problem som vållar de flesta tolkningsproblem är sammanhangsbrister. Sammanhangsbrist kommenterar de att betyda det ”som händer när läsaren tappar tråden i en text till följd av att hon inte förstår funktionen hos en viss textenhet” (Wikborg & Björk, 1989: 11). I den första delen av sin undersökning är Wikborg och Björk (1989: 10) ute efter att kartlägga vad som ”förorsakar brist på sammanhang i en text”. Även om den här undersökningen är relativt gammal, för uppsatserna var skrivna under åren 1981–82, är den av intresse för

mig eftersom den syftar till att reda ut sammanhangsbrister i studerandes uppsatser i allmänheten och undersökningsmaterialet innehåller också främmandespråkstexter. Jag återkommer till Wikborgs och Björks kategorier för sammanhangsbrister i delkapitel 5.2.

De svenska eller samnordiska undersökningarna av engelskspråkiga texter är emellertid inte direkt jämförbara med min undersökning eftersom läroplaner i finska och svenska, eller andra utländska, skolsystem inte är jämställda. En svensk elev har alltså troligen annorlunda förutsättningar och utgångspunkter än en finsk elev till att skriva texter på främmande språk. Kompetensnivån är troligen också olik hög i gymnasiet än i grundskolan eller på universitetet. Dessutom är engelska som främmande språk inte jämförbar med svenska som främmande språk för de är olika språk med olika roller och synlighet i det finska samhället. Eleverna börjar dessutom språken i olika faser av sin skolgång i Finland: de finska eleverna börjar engelska senast som A2-språk i lågstadiet och i den här undersökningen är det svenska som B-språk som är i fokus.

Svenskspråkiga främmandespråkselevtexter har emellertid varit av intresse i akademiska examensarbeten och i kortare språkvetenskapliga studier. Meriläinen (1989) har t.ex. studerat svenskuppsatser av finskspråkiga gymnasister men hans fokus har legat på syntax. Hinkka (1988) har också studerat syntaxen i svenska främmandespråkstexter av gymnasister och universitetsstuderande i sin pro gradu-avhandling. Löfgren (1995) har i sitt examensarbete studerat språklig interferens mera generellt och har genomfört en felanalys i finskspråkiga gymnasisters fria skriftliga framställningar i svenska som främmande språk. Vuorinen (2007) har däremot studerat språklig transfer i finskspråkiga gymnasisters uppsatser i svenska som främmande språk i sin pro gradu-avhandling. Ingen av dessa arbeten behandlar alltså dock textbindningen.

Muuronen (2007) har studerat textens flyt i universitetsstudenters svenskuppsatser i sin biämnes-pro gradu-avhandling. Hon gör en felanalys och betraktar flytet både ur ordföljdens och ur textbindningens synvinkel. Hon tar dock med endast referensbindning och satskonnektion av textbindningen. Muuronens studie är inte väldigt omfattande men hon konstaterar att ”textbindningen spelar en stor roll som en del av begreppet *flytande text*” (Muuronen, 2007: 18). Syftet i hennes studie är dock till sist inte att reda ut hur textbindningen ser ut i uppsatserna eller om studenternas

uppsatser är sammanhängande utan diskutera hur begreppet *flyt* definieras och vilka element som hör samman med begreppet och hur *flytande text* behandlas i den allmänneuropeiska referensramen på färdighetsnivåerna B1 och B2.

Undersökningar där textbindningen skulle studeras ordentligt i svenskuppsatser av finska studerande är alltså få. Dessutom har jag inte lyckats finna en enda undersökning där det är textbindningen precis i svenskspråkiga elevtexter av finskspråkiga *gymnasister* som studeras. Detta talar för behovet av den här undersökningen.

2 Centrala begrepp

I det här kapitlet reder jag ut de centrala begreppen för avhandlingen. Först definierar jag begreppet *text*. Sedan redovisar jag olika begrepp för beskrivning av textens enhetlighet: *koherens*, *kohesion* och *textbindning*. Dessutom behandlar jag kortfattat kontextens roll i sammanhangsbildande samt övriga textuella medel som gör en text mer sammanhängande. Sist presenteras *textvård* och dess position i textproduktion och skriftlig framställning.

Teorigrunden i undersökningen baserar sig på vad som har skrivits inom systemisk-funktionell grammatik (se t.ex. Halliday & Hasan, 1990; Holmberg & Karlsson, 2006). Synen på språket i undersökningen är alltså närmast funktionell: språket är ett symbolsystem men också bruk med funktion. Enligt systemisk-funktionell grammatiken kan språkbruket och systemet inte avskiljas utan de bildar tillsammans grammatiken. Inom systemisk-funktionell grammatiken urskiljs tre olika metafunktioner av språket, dvs. övergripande funktioner: den *ideationella*, *interpersonella* och *textuella* metafunktionen. Dessa metafunktioner innebär att människor beskriver sina erfarenheter av världen med språk, att människor är i kontakt med andra med språk respektive att den språkligt förmedlade informationen organiseras kongruent. (Halliday, 2004; Halliday & Hasan, 1990; Holmberg & Karlsson, 2006.) Således har också språkets konstruktioner funktion, inte bara inom satser utan också som del av text, som del av interaktion. I denna studie är det närmast den textuella metafunktionen som står i centrum.

2.1 Text

Text är förknippad med talande, skrivande, lyssnande och läsande, med andra ord med att uttrycka sig själv och kommunicera med andra. Det är möjligt att betrakta text ur två perspektiv - som produkt och som process. Texten anses vara process när det handlar om att röra sig genom meningspotential, att kontinuerligt göra semantiska val när man går genom texten. Vanligen refererar *text* dock till produkten av yttrande, så också i den här avhandlingen. Texten är då någonting som har en viss struktur, den är en ”output” som kan förvaras och studeras som objekt. (Halliday, 2004: 524; Halliday & Hasan, 1990: 10.)

Hasan (Halliday & Hasan, 1990: 52) framlägger att den mest enastående egenskapen hos texten är enhetlighet, att grunden för att göra åtskillnad mellan en text och en icke-text ligger i uppfattning om enhetlighet, dvs. att texten ska ha textur. En text ska alltså vara sammanhängande; ordet *text* har sitt ursprung i latin, i ordet *textus* som faktiskt betyder ’väv’ eller ’sammanfogning’ (Hedeboe & Polias, 2008: 229). För att vi alltså kan kalla en grupp meningar för *text* ska meningarna handla om samma saker, det ska så att säga finnas en röd tråd i texten (Forsberg, 2008:43). Ifall det inte finns meningsfulla relationer mellan satser i en ”text” är det bara fråga om en osammanhängande lista av satser (Källgren, 1979: 67). Text innebär dessutom att språket är funktionellt. Det vill säga att språket ska fylla en funktion i en kontext och således skapar isolerade ord, fraser eller satser som inte har någon roll i kontexten, som inte bär betydelse i sin kontext, inte text (Halliday & Hasan, 1990: 10). Med andra ord kan det sammanfattas att det som krävs av en text är alltså att den bildar en meningsfull helhet i sin kontext (Nyström, 2001: 9).

Det kan också konstateras att text inte bara är vad som skrivs utan också vad som sägs. Den kan alltså vara både skriftlig och muntlig, förstått i vid mening, så att man kan tänka sig att text också kan förmedlas genom något annat uttrycksmedel än det typiska talet och skriften, till exempel på teckenspråk. (Halliday & Hasan, 1990: 10; Nyström, 2001: 10.) I den här undersökningen ska dock enbart skriftliga texter behandlas. Textproduktion blir då ett synonymt begrepp med skrivande i den här avhandlingen.

Hellspång och Ledin (1997) gör en redovisning av hur de uppfattar begreppet text. De behandlar skriven text och förknippar vissa egenskaper med texten, och jag anser det relevant att ta upp vissa av dem också här för avhandlingen gäller precis skrivna texter. För det första anser Hellspång och Ledin (1997: 30) att ”en text består av tecken, ting som står för andra ting”. Tecken är alltså konkreta uttryck för teckens innehåll, och ett krav för att tecken fungerar är att läsaren kan tolka dem. Definierat närmare kan det konstateras att texten består av språkliga tecken, av ord, som har en symbolfunktion. Orden står för olika begrepp, de har en grundbetydelse, denotation, men också användas i sammanhanget en speciell referens och även bibetydelser, konnotationer. På grund av allt detta är text verbal; latinets *verbum* betyder ’ord’. Verbalitet orsakar också det att en text har en speciell uppbyggnad, den är nämligen linjär. (Hellspång & Ledin, 1997: 30, 33, 34.)

Utöver att texten är verbal är den också kommunikativ, intentionell, konventionell och koherent (Hellspång & Ledin, 1997: 31–38). En text är ett kommunikationsmedel för att förmedla något från en sändare till en mottagare (Hellspång & Ledin, 1997: 31). Även om textens avsikt kan variera är en text planerad för någon verkning, den är intentionell (Hellspång & Ledin, 1997: 32). En text sägs vara konventionell eftersom texten vanligen följer vissa normer och regler, för det är konventioner som oftast styr hur en skribent skapar text (Hellspång & Ledin, 1997: 37).

Den viktigaste av dessa egenskaper som Hellspång och Ledin framlägger, ur textbindningens synvinkel, är det att texten är koherent. Enligt Hellspång och Ledin (1997: 35) försäkras den att läsaren automatiskt försöker leta efter föreningsband i texten, foga ihop texten och tolka olika delar av texten så att de passar i ett sammanhang. Det väsentligaste för den här avhandlingen är precis uppfattningen om texten som avsiktlig, skriftlig produkt, i detta fall skriven på svenska, som är en sammanhängande enhet.

2.2 Textens enhetlighet

Enligt definitionen är en text ”ett yttrande som i sitt kommunikativa sammanhang bildar en meningsfull helhet” (Nyström, 2001: 9). Det som karaktäriserar en text är alltså att den är en sammanhängande enhet (Halliday & Hasan, 1990: 48).

Textens enhetlighet beskrivs ofta med begreppen *koherens* och *kohesion*. Dessa begrepp är vanliga särskilt i studier på engelska. Användningen av termerna är dock inte helt konsekvent inom lingvistikens utan olika forskare definierar termerna olika. Termerna används ibland till och med nästan synonymt, som allmänna begrepp för sammanhängandet, fast de oftast tycks särskiljas i teoretiska verk. Engelska termerna ”*connexity*” och ”*connectedness*” tycks vanligen användas som överbegrepp till sammanhängandet i engelskspråkiga studier, fast ”*connexity*” även kan sammanfalla med ”*cohesion*”. (Se t.ex. *Connexity and Coherence – Analysis of Text and Discourse*, 1989; *Text connexity, text coherence - Aspects, methods, result*⁷, 1985.) I följande stycke redogör jag för hur termerna används i den här avhandlingen.

Koherens betyder ”de djupt liggande innehållssamband som bildar texten” (Nyström, 2001: 11). Genom koherensen är en text inte en slumpmässig rad av meningar utan texten överför en större betydelse på grund av strukturerade relationer mellan de olika delarna (Fasold & Connor-Linton, 2006: 171). Giora (*TC*, 1985: 23–25) konstaterar att för att en text ska vara koherent måste alla dess delar handla om ”*discourse topic*” eller vara markerade som avvikelser om de inte gör det. Dessa ”*discourse topics*” är textens teman, eller makroteman, dess huvudämnen, alltså vad texten handlar om (Hellspång, 2001: 35). Kärnan i koherensen är alltså att texten är en meningsfull helhet, att det finns den röda tråden, men det förutsätter inga explicita språkliga signaler på textytan (Hellspång & Ledin, 1997: 35). *Koherens* refererar alltså till sambanden mellan meningarna i texten vilka mottagaren skapar med sina kunskaper utanför själva texten (Renkema, 2004: 103). Till exempel ”Johan kom inte till jobbet i dag. Vi förlorade miljoner.” har inga explicita sambandsmarkörer men ändå kan de flesta läsare förstå den här korta texten, den är begriplig. Troligen tolkar många det som ”Eftersom Johan inte kom till jobbet i dag förlorade vi miljoner” utifrån kunskap om arbetslivet.

Kohesion innebär sambandsmekanismer på textytan (Nyström, 2001: 11). De här mekanismerna är lingvistiska resurser som språket har för att förknippa och sammanbinda olika delar av texten (Halliday & Hasan, 1990: 48). Kohesiva samband manifesterar sig i själva texten (Renkema, 2004: 103), dessa kohesiva strategier är alltså textinterna (Halliday, 2004: 533; Halliday & Hasan, 1990: 48). Till exempel i följande

⁷ Boken heter *Text connexity, text coherence - Aspects, methods, results*, men i avhandlingen förkortas boken här efter som *TC*.

textexempel (ur Nyström, 2001: 11) är det bland annat konjunktioner som bidrar till att skapa kohesion i texten (konnektiverna är kursiverade): ”Dill är en ettårig kryddväxt, *men* persilja är en tvåårig. *Eftersom* jag inte vill lägga ned för mycket arbete på trädgården, odlar jag mest persilja.” Med konnektiverna markeras samband mellan meningarna explicit; *men* anger motsättning, *eftersom* markerar orsak, ”att det följande är en förutsättning för huvudsatsen” (Nyström, 2001: 11). Genom de kohesiva resurserna kan alltså olika delar av texten bindas samman, både inom en sats och utanför satsen (Halliday, 2004: 536).

Det bör dock påpekas att saknandet av kohesionsmarkörer kan förklara att en text inte är sammanhängande, men att det inte nödvändigtvis gör det. Kohesionsmarkörer garanterar inte sammanhängandet, de kan också vara problematiska, t.ex. när de tycks sakna referens. (TC, 1985: 1, 5.) Yttre kohesion är alltså varken någon garanti eller någon absolut nödvändighet för att texten är koherent (Hellspong & Ledin, 1997: 35). Till exempel i ”Ivar Lo-Johanssons genombrott kom året därpå med den epokgörande romanen *Godnatt, jord*. Jorden lämpar sig inte för potatis. Årets första halkolycka skedde därför på natten.” finns det olika signaler för sammanhang mellan meningarna, nämligen ämnesmässig koppling mellan *jord* och *Jorden* samt *Godnatt* och *natt* samt ordet *därför* som är en orsaksmarkör, men ändå är det svårt att se ”texten” som helhet eftersom en övergripande innebörd, ett makrotema, saknas (Hellspong & Ledin, 1997: 36). Också Giora (TC, 1985: 16) konstaterar att många forskare är eniga om att kohesion kan vara nödvändig men att den inte är tillräcklig för att bilda en sammanhängande text. Utan kontext kan t.ex. en ”text” som tillfredsställer kohesion med tema–rema -principen ändå vara dålig formad när det inte är tydligt vilket makrotema den handlar om (TC, 1985: 16). Också kohesion ska alltså vara förknippad med makroteman och organiserad i relation till dessa för att en text ska bilda en helhet (TC, 1985: 16).

Textinterna mekanismer innebär ett sammanhållet innehåll och vissa sambandsmarkerande textuella mekanismer vilka kan bli essentiella komponenter i textskapandet, i att bilda en meningsfull helhet (Nyström, 2001: 9). Charolles (TC, 1985:1) konstaterar att en text med välformade satser men utan några förbindelselänkar mellan dem inte är en text för den saknar struktur. Forsberg (2008: 43) kommenterar att när det inte är tydligt hur händelserna i en text hänger ihop blir författarens tankegångar

svåra att följa. Hon fortsätter med att säga att ”en bra text innehåller ord och uttryck som binder ihop meningarna och klargör sambanden” (Forsberg, 2008: 44). Dessa olika textinterna mekanismer för att skapa samband och sammanhang i texten kallas för *textbinding* (Nyström, 2001: 10). Textbindningsmekanismer bidrar i stora drag till textens kohesion men de kan också ha koherenta aspekter. Textbindingens fyra huvudtyper är *referensbinding*, *konnektivbinding*, *tematisk binding* och *retorisk binding*. Jag behandlar textbindingen och dess olika typer som är relevanta för avhandlingens syfte närmare i kapitel 3.

Utöver att sammanhanget kan konstrueras med textinterna mekanismer går det också att skapa sammanhang medelst kontext (Nyström, 2001: 10). I fråga om koherensen är det oftast precis kontexten som bidrar i att skapa enhetligheten. Charolles (TC, 1985: 2) framlägger att alla texter är koherenta i teorin, att till vilken text som helst kan tänkas en kontext där koherensen bildar sambandet mellan olika delar av texten, att det alltid är möjligt att skapa en ad hoc situation där sambandet finns. (TC, 1985: 2–3.) Jag delar Charolles åsikt om teoretisk koherens men anser det orimligt att föreställa mig alla möjliga kontexter i vilka en text kan förekomma för att texten ska tolkas begripligt, särskilt i den här studien där kontextsituationen, dvs. en skoluppgift med givna instruktioner, är känd.

Kontexten påverkar textens samband ytterligare på ett sätt. Sammanhanget kan nämligen också konstrueras med den funktion som texten har i en kontext (Nyström, 2001:10). En text förekommer alltså alltid i en kontext där texten uppfyller en funktion, och för att fylla den här funktionen i kontexten förutsätts vissa saker av texten. Kontexten gör att en text vanligtvis tillhör någon genre, vilket i sin tur innebär att den är utformad på ett visst sätt, att texten har vissa drag och en viss form. Den här kända textuella formen bidrar till att läsaren uppfattar texten som en enhet. (Nyström, 2001: 9.) Det är alltså genren och textens syfte som gör att texten går framåt karakteristiskt, som förorsakar att vi som läsare förväntar oss något av texten när vi känner igen mönster i texten (Hedeboe & Polias, 2008: 25, 29). Med andra ord hjälper kontexten och genren därefter avsändaren att skapa sammanhang i texten och mottagaren att tolka sammanhanget när genren är känd. I den här studien koncentrerar jag mig dock på textbindingen och gör ingen närmare kontext- eller genreanalys, men

eftersom eleverna skrev debattartiklar och insändare förväntar jag mig logisk argumentation i texterna.

Ett explicit sätt till för att markera hur textens olika delar sammanhänger är att använda *metatext*, dvs. text om text. I detta fall betyder det att skribenten har med text som kommenterar textens uppbyggnad för att underlätta för läsaren att förstå hur textens delar hänger ihop (Nyström, 2001: 100). Jag anser emellertid att det här redskapet spelar en mindre eller icke existerande roll i de elevtexter som jag analyserar i den här studien och hör inte riktigt till textbindningen. Därför behandlas metatext inte närmare i avhandlingen.

Ytterligare ett textuellt sätt att förbinda sådant som hör ihop i en skriven text är styckeindelning. En allmän huvudregel är att ett stycke ska innehålla en enhet, dvs. en huvudidé eller en huvudtanke (Forsberg, 2008:45). Nyström (2001: 123) konstaterar att läsaren ofta tar hjälp av den här styckeindelningen när han eller hon läser texter och strukturerar innehållet, vilket leder till att textens styckeindelning har betydelse för sammanhanget. Jag tar allmänt hänsyn till styckeindelningen i analysen för den är ett explicit textuellt sätt att strukturera text och att visa vad som hör ihop.

Andra explicita textuella faktorer som påverkar textens enhetlighet men som inget teoriverk jag bekantade mig med tar upp är rubriksättningen, ordningen av meningarna i texten, användningen av stora skiljetecken och fråga-svar -strukturen.

Vissa slags texter kräver rubriker, det hör till konventionen och hjälper läsaren att uppfatta texten. Jag anser att rubriken är en utgångspunkt för texten och som sådan påverkar den textens sammanhängande.

Jag anser också att ordningen av meningarna i texten har betydelse för sammanhanget för läsaren väntar vanligen att innehållet i texten går logiskt framåt. Om skribenten kastar om meningarna så att innehållet står i ologisk följd påverkar detta hur läsaren upplever textens samband.

I samband med mening konstaterar Hultman (2003: 279) att i sakprosa bör man ”låta interpunktionen avspegla den syntaktiska strukturen, d.v.s. hålla sig nära den regel som säger att bisatser ska ingå i samma grafiska mening som den överordnade huvudsatsen och att huvudsatser bör skiljas åt genom stort skiljetecken och stor bokstav eller bindas samman med konjunktioner i samma mening”. Jag anser att i sakprosa, som också debattartiklar och insändare i stort sett är, väntar läsaren detta slags textuella

strukturering och användning av stora skiljetecken. Om skribenten avviker från detta påverkar det alltså hur läsaren upplever sambandet mellan meningarna.

Enligt min uppfattning är användningen av fråga-svar -strukturen närmast en retorisk teknik för att föra fram idéer i en text. Att skribenten själv ställer en fråga som han eller hon sedan besvarar är ett sätt att länka samman delar av texten. De här ovannämnda faktorerna hör inte riktigt till textbindningen men eftersom de är explicita textuella fall som påverkar textens enhetlighet anser jag dem värda att lyfta fram. Jag återkommer till dessa i delkapitel 6.2.5 i analysen.

Det måste ytterligare tilläggas att det om en text hänger bra ihop eller inte beror till sist på mottagaren. Det är slutligen läsaren som avgör med sin tolkning och med sina kunskaper om texten är förståelig för honom eller henne eller inte. Både Nyström (2001: 154) och Källgren (1979: 24) framhäver att först när texten möter läsaren avgörs om texten fungerar, om texten lyckas eller misslyckas, alltså om läsaren förstår texten och reagerar på den på det avsedda sättet. Källgren (1979: 25) sammanfattar lämpligt en viktig observation när han konstaterar att ”en text som är ”fel” för en person kan vara ”rätt” för en annan”. Det är alltså svårt att utesluta mottagarsidan i textanalyser. Det att läsaren bidrar med sin kunskap i läsningen för att bilda den meningsfulla enheten kallas för *inferens* (Nyström, 2001: 154–155). Källgren (1979: 24) konstaterar att textanalys genomförs främst som mottagare men att det då är viktigt att på sätt och vis ”höja sig en bit över den vanliga mottagarnivån” för forskarens individuella tolkningar av en text är oftast mindre intressanta.

Mottagaranpassning är emellertid också en del av textproduktion. För att en text ska bli så tydlig som möjligt ska den anpassas för den tänkta mottagaren (Forsberg, 2008: 13). När mottagaren är känd borde sändaren alltså anpassa texten för mottagaren om sändaren vill att texten blir förstådd på så vis som sändaren själv menade. I den här undersökningen är det fråga om texter som var skoluppgifter vilka läraren läste och bedömde. Mottagaren, dvs. läraren, var alltså känd för gymnasisterna när de skrev texterna. Jag anser mig vara tillräckligt lik lärarna i detta fall för jag är en blivande språklärare själv med avlagda pedagogiska studier och erfarenhet av arbetsliv, och jag lever i samma finska samhälle som lärarna och eleverna. Dessutom var gymnasisterna medvetna om att jag kommer att använda deras uppsatser som undersökningsmaterial. Således tror jag att mottagaranpassningen i detta fall gäller

också för mig ifall den har utförts av gymnasisterna. Å andra sidan är många av uppsatserna avsedda som debattartiklar eller insändare och tycks vända sig till en vidare, mera allmän och främmande publik än enbart läraren. I sådana fall är det lätt att tänka att också jag skulle kunna ingå i den här mottagargruppen och jag borde kunna förstå texterna. Jag är dock medveten om den subjektivitet som hör till ämnet. I analysen försöker jag vara så öppen som möjligt i min redogörelse och anlitar teorin.

Textens enhetlighet kan alltså närmas och beskrivas på olika sätt och ur olika synvinklar. Det finns olika sätt att konstruera sammanhang i en text. Hela textens sammanhang är ”den sammanlagda effekten av kohesion och koherens” (Nyström, 2001: 154), alltså av explicita uttryck för att markera sammanhang och av implicit sammanhangsbildande. Jag anser att det väsentligaste just är indelningen av faktorer i koherensaspekter och i kohesionsmarkörer. Sammanhang är alltså summan av olika faktorer och det finns både implicita kännetecken och explicita kännetecken. Kontext och inferens kan påverka textens enhetlighet men de får inte alltid textytliga markörer utan bidrar till koherensen. Skribenten kan dock också använda mekanismer som tar en form på textytan, till exempel metatext, styckeindelning, mottagaranpassning och textbindning. Textbindningen betyder textinterna medel att skapa sammanhang och dess mekanismer är alltså främst kohesiva. I den här undersökningen koncentrerar jag mig precis på textbindningen men i vissa fall kommenterar jag också andra textuella, sammanhangsbildande mekanismer.

2.3 Textvård: textriktighet och textnormer

Textvård betyder textinriktad språkvård och den syftar på att diskutera och lösa textproblem. Det tycks dock inte finnas några regelrätta handledningar och de som sysslar med textvård kan även ha olika tyngdpunkter och skiftande utgångspunkter. Syftet med textvård verkar för närvarande vara att föra diskussion och ge redskap för den som behöver. Två viktiga begrepp inom textvård är *textriktighet* och *textnormer*. (Textvård, 2006.)

Textriktighet berör alltså textens funktion, struktur och perspektiv, det att texten ses som helhet och hur texten fungerar. Textriktighet handlar om ”språk i funktion” (Textvård, 2006: 6). Kunskap om *textnormer*, vilka ingår i textriktighet,

skulle kunna hjälpa i att förstå hur en text fungerar, hur man kan producera fungerande texter (*Textvård*, 2006: 10). Många forskare framhäver väsentlighet av textriktighet och textnormer anses vara lika viktiga som språkriktighetsnormer: En text vars ord är rättstavade och meningar riktigt uppbyggda med rätta ord kan ändå inte fungera om texten saknar sammanhang och struktur. Om en text har brister i textriktighet, om den bryter mot textnormer, kan det alltså hända att texten fungerar dåligt eller inte alls. (*Textvård*, 2006: 5–7.)

Till skillnad från språkriktighet finns det dock få absoluta regler för textriktighet (*Textvård*, 2006: 9). Källgren (1979: 24) konstaterar att en text kan vara felaktig, men att den knappast är ”ogrammatisk på samma sätt som en sats kan vara det”. Källgren (1979: 24) menar att det ännu inte har formulerats ”några regler som en text absolut måste följa för att vara en riktig text”. Några texter tycks alltså vara uppenbart bättre än några andra, men texters misslyckande är inte alltid entydigt att förklara och fastslå. Även Halliday (2004: 524) konstaterar att textens uppställning är hellre semantisk än formalistisk, att textens struktur är mycket lösare än grammatiska enheters struktur. Trots att textnormer anses vara vagare än språkriktighetsnormer finns det ändå vägledningar och handböcker som riktar in sig på texter och textriktighet (*Textvård*, 2006: 7). Medan språkriktighetsnormer oftast gäller allmänt för alla texter, är textnormer ofta inriktade på en viss typ av texter och bundna till en viss genre. Textnormer är alltså oftast genrespecifika (*Textvård*, 2006: 6–8). Dessutom är textnormer ofta även institutions- eller arbetsplatspecifika och starkt situationsanpassade (*Textvård*, 2006: 8).

Det bör också konstateras att textnormer ofta är relativa, inte entydigt rätta eller fel. De bedöms alltså oftast på en glidande skala från bra till dåligt eller från lyckat till misslyckat (*Textvård*, 2006: 8). Exempelvis kan det konstateras att i sakprosa lönar det sig att börja ett stycke med en sammanfattande kärnmening för då blir stycket oftast mer lättläst, men att det inte är fel att välja någon annan strategi (*Textvård*, 2006:9).

Dessutom finns det olika inriktningar inom textriktighetsforskning. I allmänheten finns det en stark fokusering på text som helhet men olika inriktningar koncentrerar sig på olika drag i texten (*Textvård*, 2006: 11). Den inriktningen som står närmast syftet i den här avhandlingen och textbindningsanalysen är *textlingvistisk inriktning*. I den textlingvistiska inriktningen är det dispositionsmönster,

sambandsmarkörer, sambandsled samt styckenas uppbyggnad som står i fokus (*Textvård*, 2006: 12). Genom textlingvistisk bedömning kan det undersökas om en text hänger ihop och om den har någon struktur (*Textvård*, 2006: 18). Det finns några typiska textlingvistiska frågor, såsom vilka sambandsled och uttryckliga sambandsmarkörer det finns i texten och hur de är placerade, vilken dispositionsprincip texten följer, hur styckena är uppbyggda samt hur metatext används (*Textvård*, 2006: 18).

Det kan dock kritiseras att en undersökning av ovannämnt slag rör sig på textytan och bedömningen kan bli för mekanisk, vilket leder till att någonting viktigt och betydelsefullt hos texten kan missas (*Textvård*, 2006: 19–20). Josephson (*Textvård*, 2006: 20) kritiserar textytlig undersökning och ställer en fråga om vad en väl sammanhållen text hjälper till om textens perspektiv och underliggande förutsättningar inte stämmer med de förväntningar som mottagaren har. Jag anser emellertid att textlingvistiska faktorer, i detta fall textbindning, kan bidra avgörande till att en text bildar en begriplig helhet eftersom om den inte fungerar kan det hända att textens perspektiv inte ens kommer fram för läsaren. Därmed är också textlingvistiska faktorer värda att undersöka.

Textens struktur, funktion och perspektiv är alltså viktiga för att texten blir rättförstådd. Textriktighet är dock ett forskningsfält som inte än har genomforskats grundligt. Jag anser att den här avhandlingen bidrar till textriktighetsforskning genom att lyfta fram text som sammanhängande enhet samt textens struktur; dess sambandsmarkörer, sambandsled och dispositionsmönster.

3 Textbindning

Ett samlingsbegrepp för olika textinterna mekanismer som sammanfogar text är som sagt textbindning. Det finns alltså olika språkliga redskap att välja mellan när man skriver. Dessa redskap är textuella resurser och de används för att konstruera och organisera text. (Hedeboe & Polias, 2008: 229.) Skribenten har alltså möjligheten att styra textens struktur och ”binda samman satserna och styckena till en sammanhängande logisk enhet” (Hedeboe & Polias, 2008: 230). Genom fungerande

textbindning tydliggörs relationer mellan olika delar i en text och satser som följer varandra förvandlas till en sammanhängande text (Källgren, 1979: 67).

Nyström (2001) indelar textbindningen i tre huvudtyper: referensbindning, satskonnektion och tematik. Hellspong och Ledin (1997) indelar typerna i referentiell bindning, logisk bindning och tematisk bindning samt till retorisk bindning. Hedeboe och Polias (2008) pratar om följande tekniker inom textbindningen: referensbindning, konnektivbindning och lexikalisk kohesion. Referensbindning och referentiell bindning sammanfaller, så gör också tematik och tematisk bindning. Satskonnektion, logisk bindning och konnektivbindning betyder i stort sett detsamma. Lexikalisk kohesion kan anses vara en typ eller en utvidgning av referentiell bindning. Det finns alltså olika benämningar för samma saker. Jag väljer att använda termerna *referensbindning*, *lexikalisk bindning*, *konnektivbindning*, *tematisk bindning* och *retorisk bindning*. I följande presenterar jag närmare de olika bindningstyperna och deras underkategorier.

Trots att jag är ute efter att ge en bred överblick insikt anser jag emellertid att i alla förhållanden är det inte meningsfullt att analysera alla aspekter av textbindningen närmare. Till sist ger en enskild analysmodell ändå inte en heltäckande bild av texten och det beror på studiens avsikt och på forskningsmaterialet vad som är relevant. Av denna anledning koncentrerar jag mig på *referensbindning*, *lexikaliska bindning*, *konnektivbindning* samt *tematisk bindning*, och utelämnar *retorisk bindning*.

Den retoriska bindningen handlar om att skribenten upprepar vissa element i sin text. Dessa element kan vara fonetiska, syntaktiska eller lexikaliska, och avsikten är vanligen att skapa en påfallande effekt. (Hellspong & Ledin, 1997: 94.) Enkvist (1978: 108–113) pratar om ikonisk kohesion men betydelsen är densamma som i retorisk bindning. Fonetisk ikonicitet handlar om upprepningen av ljud och rytm, t.ex. allitterationer och slutrim (Enkvist, 1978: 108–109). Syntaktisk ikonicitet handlar om överensstämmelser i textens ytstrukturer, t.ex. satsers uppbyggnader (Enkvist, 1978: 110). Lexikalisk ikonicitet handlar på motsvarande sätt om upprepningen, men av ord. Förutom den påfallande effekten kan upprepningen dessutom leda till att texten, eller en del av texten, blir sammanhängande på grund av likheten. Sådana här likartade element bildar alltså retoriska bindningar. Retoriska bindningar sägs också ha en estetisk eller emotionell verkan och vara typiska i skönlitteratur och traditionell poesi, men mindre vanliga i sakprosa (Enkvist, 1978: 109; Hellspong & Ledin, 1997: 94). Jag kan också

tänka mig att retoriska bindningar kan vara vanliga i texter som försöker påverka mottagaren på något sätt, för såsom Hellspång och Ledin (1997: 94) säger, smyckar de ofta språket ”och sätter känslorna i rörelse”. Jag bestämde mig emellertid att utelämna den retoriska bindningen i min undersökning för gymnasisternas texter är varken skönlitterära eller poetiska, och även om debattartiklar och insändare kan anses vara texter som syftar till att påverka, visade en preliminär genomgång av materialet att gymnasisterna inte utnyttjar den här bindningstypen i den mån att undersökningen av den skulle ge essentiell information.

För avsikten av denna studie räcker det också med en mindre specifik kategorisering av bindningarna. I följande avsnitt presenterar jag således enbart huvudtyperna närmare. Jag kommenterar huvudtypernas större underkategorier men går inte in i detaljerade beskrivningar av alla undertyper.

3.1 Referensbindning

När sammanhängandet skapas genom att använda och upprepa ord med samma referens är det fråga om *referensbindning* (Nyström, 2001: 11). ”Nyckeln till bindningen ligger i ordens referens, det vill säga deras syftning på ett begrepp, en referent” (Nyström, 2001: 11). Vissa ord i texten pekar alltså ut företeelsen i världen, dvs. referenter (Hellspång & Ledin, 1997: 81), och referensbindning skapar samband genom att länka dessa konstituenten (Halliday, 2004: 534). Det är alltså betydelsen som binder ihop orden (Josephson et.al., 1990:20). Till exempel i ”Lena gick ut i trädgården där *hon* fann *sin* man med staffli och målarpalett i handen.” (Nyström, 2001: 36) finns det en referensbindning mellan ”Lena”, ”hon” och ”sin” för det är samma referent som återkommer i alla fall.

Det bör framhävas att bindningen inte beror på själva orden eller ordens form utan om referenten är densamma finns bindningen (Nyström, 2001: 12; Hellspång & Ledin, 1997: 81). Det är dessutom inte nödvändigtvis i ordets grundbetydelse, i denotation, där bindningen ligger utan i kontexten där konstituenten förekommer (Hedeboe & Polias, 2008: 252). Det finns dessutom ord som får sin betydelse, och referent, först i kontext, t.ex. ”jag”, ”du” och ”här” refererar till något utanför en text (Hedeboe & Polias, 2008: 252). Sådana referenser som syftar utanför texten är

exoforiska (Halliday, 2004: 534). Halliday (2004: 534) konstaterar att det är vanligt i konversation att man refererar till de omedelbara saker som finns i den situation man interagerar i, som finns i kontexten, men att efter sakerna har introducerats är det vanligt att det refereras till dem om och om igen genom *anaforisk referens* (hatten – den; skor – de). Sådana referenser och referentiella kedjor sker inom texten och skapar kohesiv referensbindning. (Halliday, 2004: 534–535.) En sådan bindning som konstrueras i själva texten kallas för *endoforisk referens* (Hedeboe & Polias, 2008: 252).

Allt detta leder till att referensbindning inte bara är en kohesiv bindning utan bidrar också till textens koherens, för det är referens, inte textytan, som ”avgör om en bindning föreligger” (Nyström, 2001: 12). Med andra ord är det referenser som förekommer på textytan som bildar kohesion och de faktiska referenterna skapar textens innehåll och bildar således koherens (Nyström, 2001: 35). Referensbindning anses vara en central teknik för att skapa samband, eftersom ”så länge skribenten håller sig till ämnet kommer automatisk ett innehållsligt samband att uppstå som bidrar dels till textens kohesion, dels till dess koherens” (Nyström, 2001: 14).

3.1.1 Tre huvudtyper av referensbindning

Referensbindning innebär alltså att med varandra förbundna begrepp återkommer i texten (Nyström, 2001: 35). Denna bindning har olika former, och Nyström indelar referensbindning i tre underkategorier: *identitetsbindningar*, ”*semantiska relationer*” och *inferensbindning* (Nyström, 2001: 39). Jag bestämde mig att formulera ett eget begrepp, *semantisk relation*, för Nyström ger inte en entydig överterm för dessa bindningar som utgör gruppen.

Identitetsbindningar innebär att i texten förekommer uttryck som har en identisk referens. Detta betyder dock inte att ett och samma uttryck alltid borde användas, utan samma referent kan anges genom olika uttryck. Detta leder till att även närmare indelning av identitetsbindningstyper kan göras. Det kan urskiljas följande bindningar; *identitet*, *modifierad identitet*, *delidentitet*, *pronominalisering*, *antecedent*, *ellipsis*, *återställning* och *synonymi*. (Nyström, 2001: 39, 40–44.) Till exempel i ”Kalle har *en bil*. *Den* är rostig och bucklig.” (ur Holm & Larsson, 1980: 111) åsyftar ”den” samma referens som ”en bil” genom pronominalisering. I exemplet ”Kalle har *en bil*.

Kärran är rostig och bucklig.” (ur Holm & Larsson, 1980: 111) har ett likbetydande ord ”kärran” används för ”bilen” för att signalera referensbindningen, det är fråga om synonymi. Referenten är alltså densamma.

Referensen behöver dock inte vara identisk utan bindningen kan bygga på att uttrycken ”står i etablerad semantisk relation till varandra”, det finns semantisk släktskap. Uttrycken hör till samma semantiska familj. Olika typer av *semantiska relation* är *komparation, kontrast, hyperonymi, hyponymi, co-hyponymi, generalisering, specificering* och *co-specificering*. (Nyström, 2001: 39, 45–47.) Till exemplet är satserna ”Många räknade fel. Få klarade sig.” (ur Holm & Larsson, 1980: 111) förknippade genom de kontrastiva, alltså motsatta orden, ”många” och ”få”. I exemplet ”*Tulpanerna* hade börjat knoppa sig. *Påskliljorna* stod i full blom.” (ur Holm & Larsson, 1980: 111) är ”tulpanerna” och ”påskliljorna” förknippade genom ett underförstått överordnat begrepp ’blomma’, de olika blomsorterna är alltså co-hyponymer.

Inferensbindning beror på läsarens erfarenheter, på läsarens kunskap om ämnet. Det är läsarens egen erfarenhet och uppfattning som gör att begreppen tycks höra ihop. Sambandet mellan konstituenten är alltså inte entydigt klart genom samma referent eller semantisk relation utan läsaren bidrar själv med sin förkunskap till textens sammanhang. T.ex. sambandet mellan *persilja* och *trädgård* kan i en viss text av en viss läsare bildas genom inferensbindningen. (Nyström, 2001: 12.) Den här bindningen, som innesluter bara en typ, nämligen *inferens*, bygger alltså på att konstituenten uppfattas vara relaterade till varandra genom läsarens erfarenhet av verkligheten (Nyström, 2001: 39, 47–48). Denna typ av bindning kallas också för associativ bindning (Hellspång 2001: 29; Hellspång och Ledin 1997: 83, 84.)

3.1.2 Ledfamiljer och lexikalisk bindning

Även om bindningar i analysmodeller oftast är metodisk förenklade och begränsade så att relationen tycks föreligga mellan två konstituenten (Nyström, 2001: 35), är det inte alltid så i verkligheten utan bindningar kan ackumuleras (Nyström, 2001: 62). Referensbindningar kan även bilda semantiska kedjor, ”längsgående sammanhangslinjer”, genom hela texten (Nyström, 2001: 61). Sådana kedjor av

referenter som är bundna till varandra kallas för *ledfamiljer*⁸ (Hellspong & Ledin, 1997: 82). Nyström (2001: 62) konstaterar att det är ”det återkommande omnämmandet av förbundna referenter som skapar dessa kedjor” och således kan alla konstituenten i en bindning också ses som ett led som ingår i en ledfamilj. Ett led i ledfamiljen kallas för sambandsled (Hellspong & Ledin, 1997: 82).

Nyström (2001: 70) konstaterar dessutom att det finns olika slags referentiella ledfamiljer, nämligen sådana som är *centrala*, sådana som är *tematiska* och sådana som anses vara *bakgrundsledfamiljer*. Centrala ledfamiljer ”har betydelse för hela textens sammanhang” (Nyström, 2001: 90). Led i centrala ledfamiljer förekommer tätt och dessa centrala ledfamiljer sträcker sig långt i texten (Nyström, 2001: 70), t.ex. vissa deltagare i texten kan vara centrala och bilda en central ledfamilj. Tematiska ledfamiljer⁹ spelar en viktig roll i textens innehåll för de rör ofta textens ämne, men även om dessa ledfamiljer kan förekomma flera i en text har de ofta relativt kort räckvidd (Nyström, 2001: 71). Bakgrundsledfamiljer ”konstrueras i regel av referenter som i stora delar av texten är underliggande, men som kan aktualiseras med långa mellanrum”, sådana kan t.ex. vara hänvisningar till tidpunkter (Nyström, 2001: 73).

Halliday (2004) samt Hedeboe och Polias (2008) pratar dessutom om lexikalisk kohesion (”lexical cohesion”) och begreppet tycks vara tättnförknippat med referensbindning och ledfamiljer. Jag anser att det egentligen kan anses höra till referensbindningen för det handlar om semantiska relationer mellan enheter och om inferens. Utgående från Nyströms (2001) kategorisering närmar lexikalisk bindning sig snarast en tematisk ledfamilj. Jag använder dock termen *lexikalisk bindning* i avhandlingen för jag anser den vara en så särskild kategori och vill att den är i linje med andra benämningar för bindningstyper.

Lexikalisk bindning opererar alltså med ordförrådet och den skapas genom att välja lexikaliska ord, dvs. innehållsord, vilka relaterar texten till något fält (Halliday, 2004: 535; Hedeboe & Polias, 2008: 254). Det är precis de innehållsorden som förekommer i texten som kan skapa lexikalisk bindning, inte grammatiska ord eller

⁸ Jag utvidgar begreppet i min undersökning till att gälla också andra bindningstyper, inte bara referensbindningen. Dvs. att med varandra bundna led också i tematisk bindning och i lexikalisk bindning bildar ledfamiljer. Det kan dock anmärkas att det är den referensbindningsliknande egenskapen av dessa andra bindningar som möjliggör ledfamiljer, m.a.o. det att konstituenten är förknippade genom att de handlar helt eller delvis om samma sak eller de står i en semantisk relation.

⁹ Det är bra att bära i minnet att i detta fall betyder *tematisk* ’ämnesmässig’, till skillnad från tema i tematisk bindning. Närmare om tematisk bindning i delkapitel 3.2.

formord (Hedeboe & Polias, 2008: 254). Dessa ord bildar sedan logogenetiska kedjor (Halliday, 2004: 535), alltså ledfamiljer. Med andra ord utgörs den lexikaliska bindningen av ledfamiljer som består av sådana lexikaliska ord som relaterar till ett visst semantiskt fält. Alltså sådana lexikaliska ord som läsaren anser ha en relation sinsemellan, som anses vara semantiskt förknippade, bildar en lexikalisk ledfamilj. Till exempel om läsaren möter ordet ”vinter” i en text blir han eller hon troligen inte överraskad om att sedan möta orden ”skidor”, ”kallt” eller ”snö” (Hedeboe & Polias, 2008: 254) för de tycks oftast höra till samma semantiska fält. Det kan dessutom konstateras att den här relationen också kan finnas mellan enheter större än ett enskilt ord, till exempel mellan olika slags fraser (Halliday, 2004: 537).

3.2 Tematisk bindning och dess huvudtyper

För att läsaren ska kunna följa textens gång och förbli intresserad behövs balans mellan information som är känd och som är ny. Växlingen mellan det kända och det nya anses vara centralt för textens struktur. (Nyström, 2001: 12.) Den sammanhangsmekanismen som har sin grund i textens informationsstruktur kallas för *tematisk bindning*. Den tematiska bindningen handlar om hur meningar som följer på varandra binds ihop (Josephson et.al., 1990: 20).

Det anses vara viktigt att skribenten sätter de rätta sakerna i förgrunden (Hedeboe & Polias, 2008: 230). För att texten ska vara begriplig för läsaren ska varje mening ”anknyta till något som är känt sedan tidigare” (Nyström, 2001: 12). Det är alltså viktigt att det som är nytt bygger på det som är gammalt, att det som är känt för läsaren fungerar som grund för det okända (Hellspong & Ledin, 1997: 84). Det led som är meningens utgångspunkt och står i början kallas för *tema* (Hedeboe & Polias, 2008: 231; Holmberg & Karlsson, 2006: 144). Temat är vanligtvis något bekant eller någon given information (Hedeboe & Polias, 2008: 231), en given bakgrund (Hellspong & Ledin, 1997: 85), alltså det som skribenten och läsaren har gemensamt (Nyström, 2001: 86). Till exempel meningen ”På den klarblå himlen såg vi ett flygande tefat.” (ur Josephson et.al., 1990: 22) är förstaelig eftersom ”den klarblå himlen” som står först i meningen är någonting som alla kan tänkas känna till och det som tycks vara ny information, att där finns ”ett flygande tefat”, kommer senare.

Tumregeln tycks alltså vara att som tema borde helst stå något som är känt för läsaren antingen ur tidigare texten eller ur kontexten. Ett undantag till denna kändhet kan dock förekomma i textens absoluta början, beroende på textens slag och kontext, för då kan det inte alltid förväntas att något skulle vara känt från tidigare. Nyström (2001, 86) kommenterar till detta att då är det typiskt att börja med vanliga och allmänt kända företeelser som ofta står i obestämd form, t.ex. med tids- eller platsadverbial. Jag vill dessutom konstatera att i sakprosa är det vanligen redan kontexten och textkonventionerna som skapar förväntningar om att ett visst tema behandlas, vilket påverkar börjans temaval. Dessutom kan det tilläggas att de konventioner som tycks gälla för andra slags texter ofta bryts i skönlitterära texter (Nyström, 2001: 87).

Där tema är yttrandets startpunkt, är *rema* yttrandets fortsättning (Nyström, 2001: 87). Det nya som kommer efter temat kallas alltså för rema, och det föreslås ofta att allt som följer temat utgör remat och att remat handlar om och utvecklar temat (Hedeboe & Polias, 2008: 231). Det är alltså resten av meningen som sedan på ett eller annat sätt presenterar ny information om temat (Hedeboe & Polias, 2008: 232), ”det som sägs om temat” (Holmberg & Karlsson, 2006: 144). I det tidigare nämnda exemplet är det alltså det flygande tefatet som man såg på himlen remat. Det är remat som betonas i satsen (Hellspong & Ledin, 1997: 85).

Skribenten har alltså möjligheten att styra informationsflöden genom att strukturera delar i satsen på ett visst sätt (Holmberg & Karlsson, 2006: 143). Den ordningsregel där meningen går från tema till rema kallas för tema–rema -principen (Nyström, 2001: 87). Tema–rema -principen innebär att sammanhang skapas genom att växla mellan det bekanta och det obekanta, genom samspelet mellan det tillbakasyftande och det framåttekande (Hellspong & Ledin, 1997: 84–85).

Två huvudtyper av den tematiska bindningen handlar om *temaupprepning* och *temaprogession* (Holmberg & Karlsson, 2006: 161). Ett tema kan användas om i flera satser efter varandra (Holmberg & Karlsson, 2006: 144) och när ett sambandsled på det här sättet återkommer som tema är det fråga om temaupprepning (Hellspong & Ledin, 1997: 86). Temaupprepningen innebär alltså att meningarna som följer varandra har samma tema (Nyström, 2001: 12; Holmberg & Karlsson, 2006: 161), vilket tycks göra texten statisk (Hellspong & Ledin, 1997: 87; Nyström, 2001: 90). Ett exempel på temaupprepning finns i följande textavsnitt: ”*Lantbrukare Vilhelm Stensson* beslöt

därför att gå och hänga sig. *Han* hade väntat på det ljuvliga ljudet av dagsmeja och takdropp.” (ur Nyström, 2001:88). Det som också kommer fram i exemplet är att det är ordens referens som formar bindningen och inte formen, på samma sätt som i referensbindningen (Nyström, 2001: 88).

När ett led i remaposition blir följande menings tema är det fråga om temaprogession (Hellspong & Ledin, 1997: 86; Nyström, 2001: 89). Det nya i en mening kan alltså bli det kända i nästa mening som sedan blir följd av något nytt (Hedeboe & Polias, 2008: 231; Holmberg & Karlsson, 2006: 161). Följande är ett exempel på temaprogession: ”Överdriven bantning och dopingsmissbruk förvånar oss inte längre. *Vi* har skapat det själva.” (ur Nyström, 2001: 89). Att använda temaprogession ger intrycket att texten går framåt, texten verkar dynamisk (Holmberg & Karlsson, 2006: 161; Hellspong & Ledin, 1997: 86; Nyström, 2001: 90).

Nyström (2001: 89) urskiljer ytterligare en typ av tematisk bindning som hon kallar för *sammandragning*. Den innebär att det resonemang som har sagts tidigare i texten sammanfattas på temaplats innan man övergår till ny information (Nyström, 2001: 89). I sammandragningen behöver meningarna dock inte följa på varandra. Nyström konstaterar att hon betraktar analysenheterna som ”förbundna genom det gemensamma temat, trots att de inte gränsar varandra” (Nyström 2001: 89). Jag anser dock att ifall den här typen förekommer är det den referentiella egenskapen hos leden som är starkare än temaplaceringen, och den är referensen som sedan skapar bindningen. Därför räknar jag inte med den här typen som tematisk bidning.

Nyström (2001: 89) pratar sedan också om ”återintroduktion av ett tema”, vilket betyder att en analysenhet inleds med ett tidigare känt tema men ”som inte varit aktuell i en lång textpassage”, men konstaterar att hon inte räknar det som en tematisk bindning. Jag följer detta resonemang för jag anser att om avståndet mellan leden är för långt bryts den kohesiva effekten och det är svårt för läsaren att förstå temabindningen intuitivt. Det kan dock hända att någon annan bindningstyp, t.ex. referensbindning eller lexikalisk bindning, aktualiseras i detta fall.

3.3 Konnektivbindning och dess huvudtyper

Konnektivbindning sägs vara ett grammatisk redskap för att sammanfoga text. Den här bindningen innebär att delar av texten, till slut idéer och händelser, binds ihop logiskt med hjälp av språkliga markörer, med markerade *konnektiver*. (Hedeboe & Polias, 2008: 251–252; Halliday, 2004: 536; Hellspong & Ledin, 1997: 88.) Konnektivbindningen handlar alltså om att ord, satser, meningar och stycken binds ihop explicit med logiska konnektiver (Josephson et.al., 1990: 20). Skribenten ska alltså organisera sin text så att det finns ett logiskt sammanhang mellan olika delar av texten och att resonemangen i texten står i logisk följd (Hedeboe & Polias, 2008, 163–164). Konnektivbindningen bidrar till att hålla texten samman precis genom att den bildar logiska betydelserelationer mellan textens delar (Holmberg & Karlsson, 2006: 116). Med andra ord kan skribenten bilda ordning i texten med konnektiva bindningar (Hedeboe & Polias, 2008: 162) och konnektiver vägleder läsaren i att förstå hur meningarna står i samband (Nyström, 2001: 100).

Konnektivbindningarna skapar kohesion genom att samband mellan delar i en text markeras explicit, så att markeringarna avslöjar hur dessa delar relaterar till varandra (Nyström, 2001: 11, 100). De bindeord som sammanfogar enheter kallas alltså för konnektiver (Hedeboe & Polias, 2008: 162) och de tar ofta formen av samordnande konjunktioner, subjunktioner eller konjunktionella adverb, men också andra slag, s.k. metaforiska konnektiver, är möjliga (Nyström, 2001: 11, 101, 106–107). Wikborg och Björk (1989: 69) konstaterar också att konnektiva uttryck dessutom kan ta formen av satser, som även kan referera till större textpartier, samt till och med av interpunktion (t.ex. kolon bär ofta betydelsen 'nämligen'). Dessa konnektiver hjälper alltså läsaren i att tolka det logiska sammanhanget på så vis som skribenten har menat det (Hedeboe & Polias, 2008: 164). Ifall det inte finns några markerade konnektiver för bindningen utan konnektionen är implicit ligger logiken djupare i texten och i sådana fall är det koherens och läsarens tolkning som håller texten samman.

Vanligen urskiljs fyra typer av konnektivbindning som baserar sig på betydelse, nämligen *additiva*, *komparativa*, *kausala* och *temporal konnektiva bindningar* (Holmberg & Karlsson, 2006: 141; Hellspong & Ledin, 1997: 88; Nyström, 2001: 101). Det är dock inte alltid så entydigt att veta vilken typ av

konnektivbindningen det är fråga om eftersom många konnektiver har olika funktioner beroende på kontexten (Nyström, 2001: 103). Nyström (2001: 108) konstaterar att det är ”kontexten som avgör vilket samband föreligger”. Så att även om jag under ger exempel på vanliga konnektiver är det slutligen i en kontext där de får sin funktion. Wikborg och Björk (1989: 74) till exempel kommenterar att *och* och *också* kan vara väldigt ospecificerade konnektiver för de visar ofta bara att två satser hör ihop men det hur satserna faktiskt hör ihop ska läsaren tolka utifrån kontexten. Konnektiver kan alltså också vara flertydiga och den som analyserar måste vara uppmärksam för den omgivande texten för att tolka konnektivernas funktion.

Den additiva konnektivbindningen innebär tillägg. Ett additivt samband är alltså sådant där konnektiven lägger något till något annat. I exemplet ”Dörren var låst. Dessutom var huset helt mörkt.” (ur Josephson et.al., 1990: 24) markerar ordet ”dessutom” ett sådant här tillägg-samband. Andra additiva konnektiver är t.ex. *och*, *med andra ord*, *också*, *dels – dels* samt *eller* som egentligen hör till en underkategori av den additiva konnektionen för *eller* markerar snarare alternativ än tillägg. (Nyström, 2001: 101; Hellspång & Ledin, 1997: 88.)

Den komparativa konnektivbindningen handlar om jämförelse eller motsats. Till exempel i ”Dörren var låst. Det var *dock* tänt i fönstret.” (ur Josephson et.al., 1990: 25) markerar ”dock” ett motsatssamband. Andra komparativa konnektiver är bland annat *men*, *emellertid*, *som/än*. (Hellspång & Ledin, 1997: 88–89; Nyström, 2001: 102.)

Den kausala konnektivbindningen innebär orsakssamband. Relationen handlar vanligen om orsak eller följd men också om villkor. I exemplet ”Dörren var låst, *för* ingen var hemma.” (ur Josephson et.al., 1990: 25) markerar konnektiven ”för” ett orsakssamband. Andra vanliga kausala konnektiver är t.ex. *eftersom*, *därför att*, *för att* och *om*. (Hellspång & Ledin, 1997: 88–89; Nyström, 2001: 102.)

Den temporala konnektivbindningen rör huvudsakligen tid. Ett temporalt samband är alltså sådant där konnektiven samordnar textdelar i tidsföljd. I exemplet ”*Först* ringde jag på. *Sedan* öppnade han.” (ur Josephson et.al., 1990: 25) är det konnektiverna ”först” och ”sedan” som markerar tidssamband mellan satserna. Andra vanliga temporala konnektiver är t.ex. *då*, *under tiden*, *innan*, *medan*, *men till och med* rumsliga konnektiver, som t.ex. *där*, räknas in i den temporala bindningen:

”Lantbrukare Vilhelm Stensson kände sig ensam *där* han stod i sitt kök” (ur Nyström, 2001: 102). Det är alltså möjligt att sambandet baserar sig på en rumslig relation. (Hellspong & Ledin, 1997: 88–89; Nyström, 2001: 101–102.)

Det viktigaste i textbindningen för denna studie är alltså de följande huvudtyperna: referensbindning, därav separerad lexikalisk bindning, tematisk bindning och konnektivbindning. Referensbindningen betyder att sammanhängandet skapas genom att led refererar till samma referent. Leden kan men behöver inte vara helt identisk: varken ordens form eller betydelsen behöver vara exakt desamma, bara de handlar om samma referent åtminstone delvis eller genom semantisk relation eller inferens. Jag behandlar den lexikaliska bindningen som en egen bindningstyp i undersökningen fast den sammanfaller med referensbindningen till sina egenskaper. Den lexikaliska bindningen handlar om innehållsord som är relaterade genom ett semantiskt fält. Den tematiska bindningen handlar om informationsstruktur, om tema–rema -principen. Den tematiska bindningen är ett undantag på det viset att i fråga om den tar jag hänsyn till också de två olika undertyperna i analysen: Temauppreppningen, där samma led som tema upprepas i flera meningar efter varandra, och temaproggressionen, där ett rema-led i en mening blir ett tema-led i följande mening. Konnektivbindningen innebär att delar av texten sammanbinds med explicita konnektiver, vilka alltså bildar logiska betydelsrelationer mellan textdelarna.

Detta kapitel gäller det viktigaste begreppet för analysen, dvs. textbindningen. För den här studien är de centralaste kategorierna referensbindning, lexikalisk bindning, tematisk bindning och konnektiv bindning. Fast jag här tar fram också de största underkategorierna till dessa bindningstyper så att man kan tillägna sig fenomenet bättre, koncentrerar jag mig huvudsakligen på huvudkategorierna i analysen. De är tillräckliga för syftet med den här studien. Jag presenterar närmare hur jag behandlar bindningstyperna i analysen under metodkapitel 5.1. Textbindningen är alltså essentiell för analysen, men när temat i avhandlingen betraktas mera omfattande är textbindningen emellertid inte hela sanningen. I följande kapitel behandlar jag skolkontext och skrivande i skolan för att ge en vidare bild av ämnet och för att förstå utgångspunkter för språkundervisning och elevtexter.

4 Skolkontext

I detta kapitel ligger fokus på skriftlig framställning och textproduktion och syftet är att ge en överblick över dessa i skolkontext. Basen för skriftlig framställning skapas alltså redan under de första årsklasserna i den grundläggande utbildningen. Den tidiga undervisningen är inriktad på att utveckla de grundberedskaper som behövs i lärandet, samhället och arbetet senare. I den senare undervisningen utvecklas, vidgas och fördjupas dessa färdigheter. En kompetens bland dessa kunskaper är alltså skrivkunnighet och jag behandlar här skolskrivandet och elevtexter allmänt samt presenterar hur textproduktionen och textbindningen behandlas i läroplansgrunderna i modersmålet finska och i B-svenska.

Den riksomfattande läroplanen och läroplansgrunderna anger ramarna som delvis kan utarbetas och görs upp på det lokala planet, kommunvis och skolvis, i samarbete med olika lärargrupper och myndigheter. Läroplanen som utbildningsanordnaren har godkänt och fastställt ger alltså de linjerna som läraren ska följa i undervisningen. Luukka et.al. (2008: 53) konstaterar också att de riksomfattande läroplansgrunderna är det viktigaste dokumentet i vägledandet av språkundervisning. Jag håller med dem och anser det därför motiverat att behandla läroplansgrunderna som utgångspunkt för språkundervisningen.

Lave och Wenger (1991, citerade efter Kronholm-Cederberg, 2005: 29) konstaterar att kunskap om skrivande lärs in inte bara i institutionaliserade skolsituationer utan lärandet kan ske var som helst och när som helst. Kronholm-Cederberg (2005: 29) kommenterar träffande till detta att "[d]etta komplicerar skrivandets kontext ytterligare, eftersom man kan anta att lärandet om skrivandet inte sker enbart under modersmålslektionerna eller i skolan överlag". I betraktande av omfattningen och syftet med denna studie koncentrerar jag mig här dock på skolkontexten generellt och utelämnar individuellt fokuserade spekulationer och kontexten utanför skolan. Det här är en textundersökning och även om det står gymnasieelever bakom texter är det alltså precis B-svenska gymnasistuppsatser som ligger i fokus i analysen.

4.1 Skrivandet i skolan – elevtexter

Texter som skrivs av eleven i skolkontexten kallas för elevtexter, eller för gymnasisttexter om det är väsentligt att understryka stadiet. Texter kan alltså kategoriseras utifrån tillkomstsituationen (Nyström, 2001: 151). Det har till och med föreslagits att en typ av elevtext, nämligen skoluppsatsen, är en egen genre. Enligt Kronholm-Cederbergs studie (2005: 119) förekommer uppsats som genre redan i lågstadiet och finns med fortfarande i gymnasiet. Uppsatsen tycks alltså präglade skrivandet i skolkontexten, fast det måste beaktas att Kronholm-Cederberg har forskat i skrivandet i modersmålet, inte i främmande språk. Nyström (2001: 152) konstaterar emellertid utifrån sina egna undersökningar att även om elevtexter skulle vara av olika texttyper och genrer har de ”starka gemensamma drag”. I följande redogör jag för de särdrag som hör till elevtexter.

Skrivandet i allmänhet anses ofta vara en kommunikativ handling där skribenten ”sänder iväg en text som läses och tolkas av en läsare” (Kronholm-Cederberg, 2005: 31). Textproduktion tycks alltså oftast ha kommunikativa villkor. Skrivandet i skolan sker dock oftast under olika villkor än annan textproduktion (Nyström, 2001: 151) för skoltexter tycks sakna i viss mån en kommunikativ kontext (Nyström, 2001: 152). Kronholm-Cederberg (2005) framlägger att skrivandet i skolan är först och främst instrumentellt, även om det samtidigt kan vara vardagligt och personligt. Berge (1988, citerad efter Kronholm-Cederberg, 2005: 120) anser skolans uppsatsskrivande vara en strategisk handling och bara skenbart kommunikativ, fast Berge har den åsikten att skolskrivandet borde syfta till att utveckla kommunikativ kompetens hos eleven. Ryan och Arndt (1989: 49) konstaterar att skrivandet i undervisning i främmande språk ofta används till att öva ”mekanistiske (skrift, stavning, tegnsättning), og kodemæssige færdigheder (ordforråd, morfologi og syntaks)” fast en essentiell del av textproduktion skulle vara en bredare ”tekstfærdighed”, dvs. kunnighet att producera sammanhängande texter. Skrivandet i skolan är alltså oftast ett medel att nå något annat än enbart kommunicera med andra. Genom skolskrivandet övas antingen skrivandet själv eller någon annan språkkunskap, eller eleven visar läraren sina kunskaper om något med de texter eleven skriver.

Elevtexter kan dock, som sagt tidigare, representera också olika texttyper och genrer. Nyström (2001: 152) konstaterar att ”elevtexter har texttypologiska och genremässiga särdrag som gör att de liknar andra kategorier av texter”. Hedeboe och Polias (2008: 37) pratar om ”skolgenrer”, dvs. rekontextualiserade genrer ”som har överförts till skolan från andra ämnesmässiga kontexter och tillämpas på olika nivåer utifrån ett utvecklingsperspektiv”. Under sin skoltid inläser eleven vanligen olika genrer som har en förutsägbar struktur, t.ex. noveller, recensioner, rapporter, diskussioner och debattartiklar (Hedeboe & Polias, 2008: 37). Enligt min uppfattning finns dessa genrer med också i främmandespråksundervisning. Teleman (1991: 75) använder termen ”låtsasgenrer” och menar att i skolan skriver elever texter vilka är avsedda att vara t.ex. reportage eller utredningar. Teleman (1991) pratar om modersmålsundervisning och modersmålstexter men jag anser att den här synen på låtsasgenrer är passande också när det gäller främmandespråksundervisning och texter skrivna på främmande språk. Elevtexter syftar alltså på att efterlikna andra texter genremässigt men saknar en normal kontext för genren och således också den normala funktionen. Elevtexternas funktion är alltså oftast att öva något, t.ex. ett elevreportage fungerar sällan som reportage utan dess funktion är reportageövning eller språkövning.

Skolans skrivkultur innebär att eleven vanligen skriver texter som givna uppgifter, oftast uppsatser, vilka läses av en lärare, och att texter blir bedömda av läraren (Kronholm-Cederberg, 2005: 32). Hultman och Westman (1977: 14–15) framlägger fyra drag vilka ofta präglar skrivsituationer i skolan under prov och vid allmän uppsatsskrivning: tidspress, psykisk press, tvång och avsaknaden av en verklig mottagare. Eleven har alltså vanligen begränsad tid att göra en skrivuppgift. Dessutom kan spänning, särskilt inför ett viktigt prov, föra med sig psykisk press vilket alltså kan påverka skrivandet. Därutöver kan eleven sällan skriva om vad som helst som intresserar eleven utan eleven är tvingad att skriva om vissa givna ämnesområden. Det att texten är skriven om ett givet ämne med tanke på läraren och betyget kan anses ha sin påverkan på texten. Texter som inte är skrivna av egen drift utan på uppmaning som skoluppgift som bedöms blir troligen annorlunda än texter som skrivs i vanliga kommunikativa sammanhang (jfr Kronholm-Cederberg, 2005: 32, 74). Enligt min uppfattning kan det hända att när eleven inte skriver av egen lust och inte om det ämne som intresserar eleven kan eleven sakna motivationen att försöka skriva en bra text.

Med avsaknaden av en verklig mottagare menar Hultman och Westman (1997: 15) det att eleven låtsas skriva t.ex. debattartikel men det existerar inte en publik som har ett faktiskt intresse av att läsa debattartikeln utan publiken är diffus. Det som egentligen finns är läraren som vanligen koncentrerar sig på formella sidor av uppsatsen, så att eleven faktiskt ska visa läraren vad han eller hon kan. Skrivsituationen och mottagaren är alltså ”fingerade”, såsom Hultman och Westman (1977: 15) säger.

Skolskrivandet skiljer sig alltså från annan textproduktion först och främst i det att skolskrivandet sällan är bara kommunikativ. Skrivandet i skolan är snarare instrumentell och strategisk verksamhet som är inriktad på att öva olika kunskaper. Elevtexter representerar ofta olika slags låtsasgenrer. De efterliknar andra texter genremässigt men saknar genrens normala kontext och funktion. Dessutom påverkas textproduktionen i skolan av olika faktorer, framför allt av tidspress, psykisk press, tvång, avsaknaden av en verklig mottagare och det att texten blir bedömd. Jag anser att det som är relevantaste utifrån allt detta för min studie, alltså när det gäller elevtexter skrivna på främmande språk, är följande: Elevtexter på främmande språk är ofta avsedda som språkövning vilket kan innebära att elevernas kunskapsnivå inte än är högt utvecklad utan de praktiserar. Det kan hända att eleverna koncentrerar sig på språket i den mån att de inte tänker på genren texten borde efterlikna eller den större strukturen av texten. Ordförrådet kan också vara mycket begränsat. Om eleverna måste anstränga sig för att använda de rätta orden eller den rätta ordföljen, minskar troligen den koncentration som borde läggas på textbindningen. Det kan ytterligare hända att om eleverna ser skrivandet enbart som en instrumentell uppgift kan de till och med sakna motivationen att skriva ordentligt. Dessutom om eleverna tänker på att uppsatsen påverkar kursbetyget kan det hända att de försöker skriva väldigt enkelt när de vill undvika fel. Då finns faran att språket är så enkelt att kommunikationen lider. Å andra sidan kan det hända att eleverna försöker skriva mera komplicerad än de faktiskt kan eftersom de vill imponera på läraren, men slutresultatet är en uppsats med felaktiga konstruktioner vilket stör förståelsen. Dessutom kan texten bli mindre bra om det givna ämnet är obekant eller svårförståeligt för eleven.

Ovan behandlar jag skrivandet i skolan ur elevens synvinkel. I följande kapitel tar jag fram hur textproduktionen, därtill textbindningen, behandlas i

läroplansgrunderna för grundläggande utbildningen och i läroplansgrunderna för gymnasieutbildningen för ungdomar i modersmålet finska och i B-svenska.

4.2 Textproduktion och textbindning i läroplansgrunderna

Allmänbildande undervisning i Finland styrs av lagstiftning och med den likställda dokument, viktigaste av vilka är de nationella läroplansgrunderna. Hildén presenterar läroplansgrundernas historia i boken *Kielikasvatus tänään ja huomenna – Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*¹⁰ (2011). Hon konstaterar att läroplansgrunderna år 1994 utgick från curriculum-tanke. Meningen var att framställa endast generella riktlinjer för läroämnesundervisning så att lärare hade frihet för egna tolkningar på det lokala planet. Hildén kommenterar dock att dokumentet anses otillräckligt i att stödja lärarnas arbete, vilket ledde till att i läroplansgrunderna för grundläggande utbildningen 2004 och för gymnasieutbildningen för ungdomar 2003 återvände till litet mer precisa målbeskrivningar. (*Kielikasvatus tänään ja huomenna*, 2011: 6–7.)

Basen för skriftlig framställning skapas i grundskolan, i den grundläggande utbildningen, och färdigheten utvecklas vidare i gymnasiet. I följande avsnitt presenterar jag vad som står i läroplansgrunderna för grundläggande utbildningen och i läroplansgrunderna för gymnasieutbildningen för ungdomar gällande skrivkunnighet, skriftlig framställning och textkunskaper, dvs. textproduktion, på modersmålet finska och på det andra inhemska språket, dvs. B-svenska. Det finns förstås också andra områden och kunskaper som tas upp i läroplanerna men jag behandlar dem inte här om de inte har uppenbar betydelse för textproduktionen.

4.2.1 Modersmålet finska

Ett fundamentalt mål i utbildningen är att eleven tillägnar sig både läs- och skrivkunnighet redan i unga år. Det hör till det centrala innehållet i finsk modersmålsundervisning under de två första årsklasserna att eleven lär sig den grundläggande tekniken för att läsa och skriva. Eleven skall lära sig rätt penngrepp samt

¹⁰ Här efter enbart *Kielikasvatus tänään ja huomenna*.

bokstäver och deras ljudmotsvarigheter. Eleven skall öva rättskrivning på ord- och satsnivå samt producering av texter som bygger på egna erfarenheter, iakttagelser, åsikter och egen fantasi. I detta stadium ligger huvudvikten på innehållet och i glädjen att skapa. (Opetushallitus, 2004.)

Under årskurserna från 3 till 5 fördjupas färdigheterna att producera text. Målet är att eleven utvecklar sitt eget berättande och helhetsuttryckande. Profilen för goda kunskaper i slutet av årskurs 5 rörande skrivning innebär att eleven förstår betydelsen av satsstrukturer och kapitelindelningar för textens disponering. Goda kunskaper innebär också att eleven kan använda denna insikt när han eller hon planerar och producerar text som går kronologiskt framåt. Dessutom förutsätter goda kunskaper att eleven kan använda satser av olika längd och kombinera dem relativt flytande. (Opetushallitus, 2004.)

Under årskurserna från 6 till 9 fördjupas och utvidgas de tidigare tillägnade färdigheterna och kunskaperna alltmer. De centrala innehållen som anknyts till skrivandet och textbindningen i dessa årskurser är att eleven övar vanliga medel att disponera text och stärker kunskaper i att indela texten i stycken och i att börja och avsluta en text. Under loppet av de här årskurserna ska sats- och meningsuppfattning vidareutvecklas och rättskrivning befästs. För att få vitsord 8 vid slutbedömningen på nionde årskurs skall eleven kunna skriva text där tankegången är lätt att följa. (Opetushallitus, 2004.)

Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar innehåller allmänna mål för hela undervisningen delad i olika temaområden (Opetushallitus, 2003). Under dessa områden, i centrala läroinnehåll, tangeras också textproduktion. ”Aktivt medborgarskap och entreprenörskap” innebär att eleven kan forma en egen motiverad åsikt och diskutera med andra och respektera andras åsikter. Temat ”kulturell identitet och kulturkännedom” innehåller målet om att eleven ska kunna kommunicera mångsidigt också på främmande språk och med människor som har olika kulturella bakgrunder. Temat ”informations- och mediekunskap” förutsätter att eleven får bättre kunskaper i interaktion, kommunikation och påverkande samt att eleven lär sig producera medietexter och utvidgar sin kunskap om framställning av medietexter. (Opetushallitus, 2003.) Alla dessa mål innesluter alltså också skriftlig framställning även om det inte sägs så klart.

Undervisningen i modersmål och litteratur i gymnasiet syftar på att eleven fördjupar och gör sina kommunikations- och interaktionskunskaper mångsidigare. Eleven ska fördjupa sin textkunnighet i att analysera, tolka, värdera, utnyttja samt att producera och mottaga texter av olika slag. Eleven ska bli mer medveten om texternas syften och kontexter, behärska normer som gäller skrivet språk och förstå nödvändigheten av gemensamt skriftspråk. (Opetushallitus, 2003.)

Det konstateras i läroplansgrunderna att eleven ska öva sig och fördjupa behärskning av skrivet språk och utveckla sina kunskaper i läsning och skrivning på alla obligatoriska kurserna (Opetushallitus, 2003). Mål och innehåll som tydligt har med skriftlig framställning och textkunskaper att göra nämns dock bara i några kursbeskrivningar: i den första (ÄI1) och andra kursen (ÄI2), vilka är obligatoriska för alla, och i kurs åtta (ÄI8) som är fördjupande och valfri.

Den första kursen i modersmålet finska och litteratur syftar på att eleven förstår textens betydelsehelhet och undersöker textens drag ur målets, kommunikationssituationens och -medlets synvinkel. I de centrala innehållen nämns observering och övning av språket och innehåll i olika slags texter, begriplighet, överskådlighet och helhet. Målet på den andra kursen är att eleven lär sig värdera texters innehåll, synvinklar, stil och form. Eleven ska också lära sig analysera text som en helhet som består av temporala, kausala, kontrastiva och andra betydelserelationer, inlära begreppsapparat av textanalys och kunna tillämpa den när eleven själv producerar text. Ett annat mål är att eleven lär sig planera och konstruera talade och skrivna sakter så att budskapet förmedlas till mottagare enligt elevens mål. Ett central innehåll i kursen är "textuella medel, bl.a. referensrelationer". Den fördjupade kursen syftar på att eleven stärker sin kunskap om att skriva text vars innehåll, form och stil är konsekventa och enhetliga. (Opetushallitus, 2003.) Kursbeskrivningen av kurs åtta tar upp tydligast av alla texten som koherent enhet, men kursen är, som sagt, fördjupande och valfri, vilket betyder att inte alla elever deltar i kursen.

Olika aspekter i textproduktion tas omfattande upp i läroplansgrunderna i modersmålet finska och text som helhet nämns ett antal gånger. Det är förståeligt att en närmare beskrivning av vad detta innebär saknas i läroplansgrunderna för dokumentet är avsett att vara riktgivande. Enligt läroplansgrunderna i finska som modersmål borde eleven alltså ha bra färdigheter i textbindning i slutet av sina gymnasiestudier. Jag anser

att det dock inte alltid är så att något som inlärs i ett ämne automatiskt överförs till andra ämnen. Därför är det viktigt att undersöka andra ämnen för sig.

4.2.2 B-svenska

Svenska som B1-språk börjar på årskurs 7 och undervisningen i ämnet i grundskolan fortsätter ändå till årskurs 9. Målet med undervisningen är att eleven når grundkunskaper i språket så att tyngdpunkten i undervisningen ligger på muntlig interaktion. Det enda mål som nämns i läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen rörande textproduktionen är att eleven lär sig skriva korta meddelanden i situationer som är bekanta, lätt förutsedda och förknippade med vardagliga behov och erfarenheter. Ett centralt innehåll i strukturer är målet att öva central satslära och ”bindningskonstruktioner” (”sidosrakenteer”), men det blir otydligt vad som menas med dessa bindningskonstruktioner. För att få vitsord 8 vid slutbedömningen på nionde årskurs ska eleven kunna skriva på nivå A1.3 ” fungerande elementär språkfärdighet” som inte innehåller särledes höga krav (Se bilagan: det mest essentiellt markerat med fet stil.). (Opetushallitus, 2004.) Emellertid är dessa relativt vaga och för textproduktionens del enkla mål delvis förklarliga, eftersom det är fråga om ett begynnande språk då koncentrationen på det talade språket och muntlig framställning är motiverad.

Gymnasieutbildningen för de unga i B-svenska innehåller fem obligatoriska kurser och i läroplansgrunderna finns det endast relativt korta kursbeskrivningar med få tydliga hänvisningar till skriftlig framställning och textproduktion, inga till text som koherent enhet eller till textbindning. Den första kursen (RUB1) syftar på att anknyta den grundläggande undervisningen till språkundervisning i gymnasiet. Målet är att förstärka behärskning av vokabulären och grundstrukturerna i den mån eleverna behöver. På kurs två (RUB2) fortsätts förstärkning av ordförrådet och strukturerna. Övning av talkommunikation framhävs men också textproduktion tränas genom att skriva korta kommunikativa uppgifter. På den tredje kursen (RUB3) ska skrivkunnighet övas genom att skriva texter för olika ändamål. I kursbeskrivningen för den fjärde kursen (RUB4) finns det inga kommentarer om textproduktion, men under den femte kursen (RUB5) ska eleven öva strategier för

förstående läsning och slipa sin skriftliga framställning genom att igen skriva texter som passar för olika ändamål.

Den muntliga framställningen betonas alltså också i gymnasieundervisningen. Det beror på läraren och på lärarens omdöme, och möjligen också på läroböckerna som används, om och hur textbindningen behandlas under kurserna i svenska som B1-språk i gymnasiet. Utifrån läroplansgrunderna i B-svenskan kan det inte direkt förutsättas att eleven skulle kunna skriva sammanhängande text på svenska.

Genom modersmålundervisningen i finskan borde textbindningen vara ett känt fenomen för eleven, och eleven borde behärska den om eleven når den ställda nivån som krävs för att ha ”goda kunskaper” eller vitsord 8. Redan på årskurser 3–5 ska eleven utveckla helhetsuttryckandet och förstå viktigheten av satsstrukturer, kapitelindelningar och disponering. På årskurser 6–9 fördjupar och vidareutvecklar eleven dessa kunskaper samt lär sig att skriva text vars tankegång är lätt att följa. Under gymnasieutbildningen i modersmålet utvidgar eleven sina kunskaper i textkunnighet. Textens helhetsaspekt nämns i de centrala läroinnehållen på den första kursen i modersmålet. I de centrala läroinnehållen på den andra kursen nämns textuella medel. På den andra kursen ska eleven lära sig analysera text som en helhet som består av betydelsereationer och tillämpa dessa kunskaper när eleven själv producerar text. På en fördjupande kurs kan eleven stärka sina kunskaper i att skriva konsekvent och enhetlig text, men eleven behöver inte delta i kursen.

Läroplansgrunderna i B-svenskan ger däremot inte riktigt skäl att anta att eleven behärskar textbindningen. På årskurser 7–9 inlärs eleven att reda sig i enkla skrivuppgifter och skriva enkla, korta texter på svenska. Ett centralt läroinnehåll är att öva ”bindningskonstruktioner” men läroplansgrunderna tydliggör inte vad dessa är. Under gymnasieutbildningen lär eleven sig att behärska ”grundstrukturer” och skriva texter för olika ändamål, men läroplansgrunderna nämner varken text som koherent enhet eller textbindning. Jag anser att fast modersmålundervisningen förser eleven med färdigheter att skriva enhetlig text är det inte absolut säkert att dessa färdigheter automatiskt överförs till B-svenskan. På grund av den här diskontinuiteten i textproduktionens handläggning i läroplansgrunderna är det grundat att undersöka gymnasisternas kunskaper i textbindningen på svenska.

5 Metod

I detta kapitel presenterar jag närmare metoden och hur de olika bindningstyperna behandlas i analysen samt på vilka grunder jag bedömer hur bindningarna fungerar. Ifall det finns något problematiskt vid bindningarna och deras identifiering diskuterar jag också detta.

Denna undersökning handlar alltså om att undersöka texter, på så vis är det fråga om en *textanalys*. Hellspong presenterar olika analysmetoder i sin bok *Metoder för brukstextanalys* (2001) och jag anser att de kan tillämpas också på elevtexter. Som blev konstaterat tidigare kan elevtexter kategoriseras å ena sidan som pro-brukstexter vars ”låtsas” texttyper eller -genrer är brukstexter, och å andra sidan som brukstexter i sig för det förekommer ”språket i bruk” och språket som ”medel för tänkande och kommunikation” (Hellspong, 2001: 280) också i elevtexter.

Enligt Hellspongs kategorisering (2001: 56) kan det konstateras att det är en *strukturell analys* som utförs i den här undersökningen, eftersom avhandlingen handlar om olika textuppbyggande element och om det hur de hänger ihop. En strukturell analys innebär att texten ses som form, innehåll och social relation, dvs. med en textuell, ideationell respektive interpersonell struktur (Hellspong, 2001: 18–19). Dessa tre synpunkter rör textuppbyggnadens olika sidor och analysen ska naturligtvis anpassas till avhandlingens syfte. Först och främst är det den textuella strukturen som ligger i centrum i den här undersökningen för analysen i avhandlingen utgår från att leta efter textinterna bindningar i gymnasisttexterna, betrakta vilka bindningstyper förekommer och analysera hur dessa bindningar fungerar i texterna. Närmare bestämt är det alltså en *textbindningsanalys* som genomförs i den här undersökningen, och frågorna fokuseras enligt detta.

Eftersom det är textbindningen som ligger i fokus och den framträder på textens ytplan blir perspektivet huvudsakligen sådant att det är kohesion i texterna som undersöks. Det kohesiva perspektivet i textens enhetlighet är emellertid den mest dominerande egenskapen i textbindningen. Referensbindningen är dock inte begränsad enbart på textytan utan bidrar också till textens koherens vilket leder till att den koherenta sidan också behandlas.

För att underlätta analysen och för en kvantitativ redovisning av resultaten är det nödvändigt att texterna segmenteras i mindre stycken (jfr Nyström, 2001: kapitel 2). Intuitivt skulle det vara naturligt att använda en mening som analysenhet men att definiera *mening* uttömmande tycks dock inte vara en entydig uppgift: En mening sägs ofta bestå av enbart en huvudsats, flera huvudsatser eller av en huvudsats med underordnade satser (Hultman, 2003: 278). Dessutom pratas det om *syntaktiska meningar* vilka är grammatiskt självständiga (Hultman, 2003: 259), det vill säga att de inte är underordnade någon annan enhet, och om *komplexa meningar* där satser och andra icke-underordnade konstruktioner som kan självständigt uttrycka språkhandlingar¹¹ kombineras (SAG 4, 1999: 5). Det kan alltså ibland vara flertydigt vad som egentligen utgör en mening, var gränsen mellan meningarna går.

Nyström (2001: 108) använder *makrosyntagmer* i sin analys, vilka består av ”en huvudsats med alla eventuella underordnade satser”. Nyströms makrosyntagmer kan dock vara kortare än *grafiska meningar*¹². Hultman och Westman (1977: 180) använder en likadan makrosyntagm som alltså består av ”en självständig (huvud)sats + eventuella underordnade satser”, men de kallar enheten också för en syntaktisk mening. Varken Nyström eller Hultman och Westman förklarar dock hur de behandlar till exempel så kallade icke-satser och meningsfragment. Jag anser att det alltså också kan vara mångtydig vad som faktiskt utgör makrosyntagmen, och således anser jag att den inte är en användbar analysenhet i min undersökning.

Inspirerad av Wallins (2011: 38) sätt att analysera väljer jag att ha skriftens *rad* som analysenhet. Genom att använda rad som analysenhet undviker jag tolkningsproblem som kan uppstå med synerna på meningen och makrosyntagmen samt med förekomsten av icke-satser och meningsfragment. Dessutom kan meningar och makrosyntagmer förekomma i väldigt varierande längder men raderna i mitt undersökningsmaterial är i stort sett lika långa vilket är meningsfullt när jag redogör för tätheter. Med rader är det alltså tydligt att se var enheternas gränser går och alla enheter är av samma längd vilket möjliggör en kvantitativ redovisning av texternas bindningar.

¹¹ Språkhandling är t.ex. ett påstående, en fråga, en uppmaning, en lyckönska eller en bön (SAG 4, 1999:5).

¹² Med en grafisk mening menas skriftens mening som börjar med meningsbörjande stor bokstav och slutas med punkt, frågetecken eller utropstecken. (Bl.a. Hultman och Westman, 1977:180), en grafisk mening är alltså en ”skriven enhet som normalt inleds med versal och avslutas med ett stort skiljetecken” (Språkriktighetsboken, 2005:393).

När jag använder termen mening i analysen menar jag enheten som formas av en grafisk mening. Detta för att göra tydligt åtskillnad mellan *sats*¹³ och mening utan att jag måste beakta problematik som kan komma med begreppet mening.

I analysen avsöker, identifierar, markerar och kategoriserar jag först leden i referensbindningen, i den lexikaliska bindningen, i den tematiska bindningen och i konnektivbindningen. Jag markerar också andra texttyliga fall om jag anser att de har betydelse för textbindningen. Jag markerar också alla fall där jag anser att tråden brister, dvs. när jag anser att det förekommer en brist på sammanhang i texten. Vid markering av sammanhangsbrister gör jag skillnad mellan starka brister och svaga brister. Med starka brister menar jag sådana fall där jag anser att bindningen inte alls fungerar, där samband eller syftningar inte är tydliga. Det led som skulle utforma bindningen är då på något vis felaktigt, vilseledande eller uteblivet. Med svaga brister menar jag sådana fall där bindningen är osäker eller vag. I sådana fall går det troligen avsedda sambandet att förstå men det kräver ansträngningar av läsaren och sambandet stöder sig starkt på inferensen, på läsarens tolkning. Det finns alltså fara för missförstånd och feltolkning. Efter markering och kategorisering räknar jag frekvenser av de olika fungerande bindningarna och de olika bristerna. Jag ser också efter belägg på de olika bindningstyperna. Sedan diskuterar jag dessa vidare och lyfter fram de intressantaste resultaten.

De först och främst kvantitativa resultaten, dvs. förekomsten av olika bindningar och brister presenteras i kapitel 6.1. Jag presenterar först resultaten för referensbindningen (6.1.1), sedan den lexikaliska bindningen (6.1.2) och den tematiska bindningen (6.1.3) och sist konnektivbindningen (6.1.4). Det som fungerar eller inte fungerar i textbindningen i elevtexterna och hurdana förekomster de får behandlar jag i kapitel 6.2. För betydelser av notationsmarkeringarna i exempelutdragen i analysen se tabellen efter innehållsförteckningen.

¹³ Med en sats menas en syntaktisk enhet som innehåller minst ett subjekt och ett finit verb, samt även imperativuttryck utan subjekt (Språkriktighetsboken, 2005: 400).

5.1 Analys av bindingsstrukturen

Jag undersöker hur textbindningen ser ut i uppsatserna, alltså hurdan bindingsstrukturen är, vilka bindningar som förekommer. Det jag ser efter i den här bindingsstrukturanalysen, modifierad enligt Hellspong (2001: 63–64), är bindningarnas förekomst och täthet. Det vill säga att jag ser efter vad som präglar textens bindningar och om någon typ är påfallande eller någon sällsynt.

Källgren (1979: 67) konstaterar att ”när man ska bestämma förekomst av bindningar gäller det att avgöra vad som är relevant i sammanhanget”. Relevans kan dock vara ett flytande begrepp. I följande avsnitt presenterar jag närmare hur de olika bindningarna hanteras i analysen, dvs. vilka bindningar och led som markeras. Sammanfattat kan det konstateras att jag klassificerar bindningarna bara på en generell nivå eftersom för avhandlingens syfte räcker det med en mindre specifik kategorisering. Min identifiering av led i bindningar möjliggör ändå redovisningen av bindningarnas täthet.

5.1.1 Referensbindning och lexikalisk bindning i analysen

Jag markerar referensbindningar utan att göra närmare kategorisering i identitetsbindningar, semantiska relationer och inferensbindningar för när allt kommer omkring handlar de alla om att syfta till referenter. Jag söker och identifierar alltså de led som bildar sammanhang genom att syfta till en återkommande referent eller som står i en semantisk relation. Det kan förekomma flera referensbindningar inom en text utan att alla led skulle syfta till en och samma referent, så att det kan förekomma flera referentiella ledfamiljer i en text.

Utöver de typiska fallen av referensbindning som framläggs i teoridelen har jag också räknat med sådana fall där syftningen gäller föregående sats, ”händelsen”. Då saknas en konkret referent men pronominalisering med ”det” har använts och syftningen av pronomenet är tydlig. Dessa fall är dock väldigt få i materialet.

Jag urskiljer lexikalisk bindning från referensbindning i analysen. I den lexikaliska bindningen är det fråga om sambandet mellan lexikaliska ord, dvs. innehållsord, som är förknippade genom att de relaterar till ett visst fält och genom

inferensen. Det kan förstås hända att en och samma konstituent är sambandsled både i referensbindningen och i den lexikaliska bindningen.

5.1.2 Tematisk bindning i analysen

Det är temat som förbereder läsaren för att orientera sig i meningen och det är remat i meningen som sedan säger något om det som talas om (Hedeboe & Polias, 2008: 232). Tema och rema är alltså delar av meningen. Det är vanligt att tematik studeras precis på sats- eller meningsnivå (Nyström, 2001: 86). Så gör också jag: När jag i analysen pratar om tema och rema handlar de om tema och rema i en mening.

Jag granskar hur gymnasisterna kan tema–rema -principen. Jag markerar alla fall där jag anser att temat i meningen inte fungerar. För enkelhetens skull markerar jag dock inte separat alla fall där tema–rema -strukturen fungerar, alltså om fördelning av given och ny information inte vållar problem, men det antalet får jag när jag jämför bristantalet med antalet av alla meningar.

Vid sökning och identifiering av den tematiska bindningen tar jag dessutom med de två huvudkategorierna, dvs. temaupprepning och temaproggression, för jag anser dem vara så olika till sin natur. Utöver att jag analyserar tema–rema-strukturen identifierar jag alltså också både temaupprepningsbindningar och temaproggressionsbindningar i undersökningsmaterialet.

Med identifiering av temat kan dock uppstå problem. Det som avgör temat i svenskan är alltså placering, det finns till exempel inga temaformer på orden utan temat finns i början av satsen (Holmberg & Karlsson, 2006: 145). Det tycks dock inte alltid vara så tydligt vad som exakt utgör temat eller hur långt temat sträcker sig. Hedeboe och Polias (2008: 233) framhäver att gränsen mellan tema och rema inte är absolut. Tema anses vara de ord som finns i satsens början, de inledande orden som fungerar som utgångspunkt för resten. Temat kan alltså utgöras av ett enda ord men också av flera. Det kan också nämnas att i meningsfragment, dvs. i elliptiska satser, där subjektet eller det finita verbet saknas, finns inget tema (Hedeboe & Polias, 2008: 234). Holmberg och Karlsson (2006: 152–153) kommenterar också att identifiering av temat inte alltid är så lätt när det första ledet har väldigt svag betydelse så att det inte är klart var temat slutar eller vad meningen handlar om, såsom i presenterings- och

utbrytningskonstruktioner. I analysen håller jag mig dock till definitionen att temat är det som finns i satsbörjan, även då när ledet skulle vara betydelsesvagt. Det är emellertid remat som betonas i satsen och det viktigaste är att ingenting helt nytt och okänt förekommer på temaplatsen.

5.1.3 Konnektivbindning i analysen

Jag söker och identifierar konnektivbindningar i analysen utan att göra närmare kategorisering i additiva, komparativa, kausala och temporala konnektiva bindningar. Även om konnektivbindning är relativt tydlig i det att det ofta är lätt att känna igen konnektionsmarkerande uttryck i texten, måste ändå ett par aspekter av bindeuttrycken tas hänsyn till i analysen. Konnektiver organiserar nämligen text på flera nivåer (Nyström, 2001: 103).

Den här undersökningen omfattar sats- eller meningsnivån. Jag följer Holm och Larssons (1980), Källgrens (1979), Nyströms (2001), samt Wikborg och Björks (1989) sätt att betrakta konnektivbindning som ”satskonnektion”. Jag bestämde mig att göra den här avgränsningen eftersom jag anser att för avhandlingens syfte, för texten som helhet, är samspelet mellan satser och meningar mera relevant än konnektivbindning mellan enskilda ord och fraser. Då är det alltså bindning, dvs. samordning, underordning och relatering, av satser (huvud och bisatser, t.o.m. satsförkortningar och elliptiska satser) och slutligen meningar, som är av intresse. Jag utelämnar sådana konnektiver som förbinder ord och fraser med varandra eller med satser (jfr t.ex. Nyström, 2001: 103). Nyström (2001: 109) utesluter emellertid ”bisatser som inleds av allmänt underordnande *att*, indirekta frågesatser och bisatser som inleds av relativt pronomen” från konnektionsanalysen, vilket jag anser rimligt och följer i min analys eftersom jag anser att de egentligen inte samordnar eller underordnar satser med varandra utan t.ex. fraser (komplement) med satser.

I den här delen av analysen lyfter jag fram kvantiteten av bindningarna och bristerna. Jag granskar vad som finns eller inte finns i gymnasistexterna. I den andra delen av analysen utreder jag närmare vad det är som fungerar eller inte fungerar i bindningarna. I följande kapitel presenterar jag hur jag bedömer detta.

5.2 Analys av hur bindningarna fungerar

Förutom att jag betraktar förekomsten av bindningstyperna är syftet med undersökningen också att analysera hur bindningarna fungerar. Jag analyserar alltså hur de olika bindningarna uppfyller sina krav och hur textbindningen fungerar. Jag värderar inte andra drag i texterna. I den här normativa delen av analysen utgår jag från frågor ställda av Hellspong (2001) samt från sammanhangsbrister redogjorda av Wikborg och Björk (1989) vilka jag presenterar nedan.

Utgående från Hellspongs (2001: 87) frågeställningar granskar jag om det är lätt att förstå hur textens delar hänger ihop eller om läsningen försvåras av otydliga eller svaga bindningar, om referensbindningen störs av vaga syftningar eller överhoppade sambandsled, om den tematiska bindningen störs av oklara teman och reman eller av det att obekanta referenter presenteras som kända, samt om konnektivbindningen störs av dunkla sammanhang mellan satserna eller av missvisande bindeord.

Hellspongs (2001) frågeställningar ovan kompletteras med det resonemang som Wikborg och Björk (1989) för i sin undersökning. Wikborg och Björk (1989: 15) etablerar två huvudtyper av sammanhangsbrister utifrån sitt undersökningsmaterial: brister i temastrukturen och bindingsbrister. Brister i temastrukturen innehåller sådana sammanhangsbrister som berör textens övergripande tema (Wikborg & Björk, 1989: 15). Bindningsbrister innebär däremot sådana sammanhangsbrister som ”framträder i bindningarna mellan textens enskilda ord och satser” på textytan (Wikborg & Björk, 1989: 16), och det är de här senare bristerna som jag är intresserad av i den här avhandlingen. Wikborg och Björk (1989) påpekar dock att deras lista över sammanhangsbristtyper i icke-välformade texter inte försöker vara fullständig, eftersom omfånget på deras forskningsmaterial var begränsat. Trots den möjliga ofullständigheten anser jag att deras typer av bindingsbrister utgör vägande riktlinjer för den värderande analysen i min undersökning. Wikborg och Björk (1989: 15 ff.) urskiljer följande typer av bindingsbrister: osäker inferensbindning vilken omfattar referensord utan klar referent i texten samt brist på specificering, dåligt fungerande referensbindning, vilseledande fördelning av given och ny information samt utebliven eller vilseledande satskonnektion.

Utifrån Hellspongs (2001: 87) och Wikborg och Björks (1989: 62–65, 70–71, 80–81, 89) synpunkter konstaterar jag att vid bedömning av hur bindningarna fungerar används följande kriterier:

- För att en referensbindning ska fungera ska referenter och referenser, dvs. syftningar, vara tydliga utifrån kontexten eller sambandet ska vara specificerat i texten.
- För att en tematisk bindning ska fungera ska det vara klart vad som är tema och vad som rema och att det som förs in som känt för läsaren på temaplatsen faktiskt ska vara bekant.
- För att en konnektivbindning ska fungera ska konnektiven inte vara vilseledande eller felaktig och sambandet mellan satser ska vara tydligt och explicit markerat om sambandet inte är entydigt.
- Varken Hellspong eller Wikborg och Björk behandlar lexikalisk bindning som separat bindning och därför framlägger de inga frågeställningar eller krav för den. Jag konstaterar själv att för att en lexikalisk bindning ska fungera bör den semantiska kopplingen förstås i den här undersökningens fall med allmänbildning eller med allmänna kunskaper. Detta eftersom uppsatserna är menade att vara insändare och debattartiklar. Då är det inte motiverat att kräva att läsaren kan någon speciell vokabulär.

Jag vill vidare konstatera här att, som sagts om textvård och textriktigheten: det finns inte några absoluta textnormer. Jag anser därför att när jag analyserar hur textbindningen fungerar i gymnasisttexterna går det inte alltid att bedöma funktionen som totalt rätt eller fel utan snarare som lyckat eller misslyckat.

6 Analys av materialet

I det här kapitlet presenterar jag resultaten av analysen. Först behandlar jag förekomsten av bindningarna och redogör för frekvenser, avsaknader och bristantal, detta i kapitel 6.1. Jag behandlar först referensbindningen, sedan den lexikaliska bindningen och den tematiska bindningen och sist konnektivbindningen. Därefter presenterar jag i kapitel 6.2 hur bindningarna fungerar i uppsatserna, i samma ordning. Dessutom behandlar jag övriga textytliga fall som påverkar textens sammanhang. Sist knyter jag ihop resultaten.

6.1 Hur textbindningen ser ut

I detta kapitel presenterar jag resultaten för förekomsten av bindningarna och bristerna i varje bindningstyp. Först behandlar jag referensbindningen (6.1.1), sedan den lexikaliska bindningen (6.1.2), därefter den tematiska bindningen (6.1.3) och sist konnektivbindningen (6.1.4).

Hela materialet består alltså av 30 uppsatser. Sammanlagt innebär det 349 rader och 306 grafiska meningar. De kortaste uppsatserna är 62-113 ord långa och de längsta 136-250 ord.

6.1.1 Referensbindning

I hela materialet förekommer 548 sambandsled i referensbindningen, dvs. led i någon referentiell ledfamilj, såsom framgår av tabell 2 där de viktigaste siffrorna gällande referensbindningen i undersökningsmaterialet har samlats.

Tabell 2 Referensbindning som siffror

| Enhet | antal |
|---------------------------|--------------|
| Sambandsled | 548 |
| Referentiella ledfamiljer | 106 |
| Ledfamiljer per text | ≈ 3,5 |
| Brister | 43 |

Sammanlagt finns det 106 referentiella ledfamiljer i materialet vilket betyder att genomsnittligt innehåller en text ungefär 3,5 ledfamiljer. En text har till och med sju olika referensledfamiljer, en annan sex. Två texter har däremot enbart en ledfamilj och sex texter innehåller bara två referentiella ledfamiljer. Det tycks finnas korrelation mellan textens längd och antalet ledfamiljer, för med undantag av några fall har de längre uppsatserna 4–7 ledfamiljer. De 15 längsta uppsatserna har alla minst tre ledfamiljer: den längsta texten har sju, den tredje längsta sex, sju av de längre texterna har fem ledfamiljer, tre har fyra, och bara tre texter har tre ledfamiljer. De 15 kortaste uppsatserna har högst fyra ledfamiljer: två av de kortaste texter har bara en ledfamilj, sex av de kortaste har två ledfamiljer, fem av de kortaste har tre ledfamiljer, och bara två har fyra ledfamiljer.

Det förekommer både levande sambandsled och icke-levande sambandsled i referensbindningarna. Den vanligaste levande ledfamiljen är sådan där det sammanfattande överbegreppet är ”jag”. ”Jag” formar en ledfamilj i 19 uppsatser. Därefter vanligaste är ”du”, ”man” och ”alla”, vilka alla formar ledfamiljer i sex uppsatser. ”Alla” inkluderar sambandsled som ”alla”, ”jag”, ”vi”, ”du”, ”människor” och ”ingen” vilka alltså inom vissa texter handlar mer om olika manifestationer av ”alla” i stället för separata aktörer. Under ”man” finns de fall där det är tydligt att ”man” syftar antingen till människor allmänt eller till någon viss grupp. Särskilt ”jag” och ”alla” är sådana ledfamiljer som löper genom hela texten i de kortare uppsatserna. ”Människor” formar en ledfamilj i fyra uppsatser. Sällsyntare levande referentiella ledfamiljer är ”folk”, ”pensionär”, ”barn”, ”de vuxna”, ”cyklister”, ”många”, ”några” och ”kändis”. Detta resultat skiljer sig från vad som Nyström (2001: 49–60) har upptäckt i sina studier. Hennes studie visar att det är novellgenren som har en ”distinkt fokus i och med sin tydliga personcentring” och debattartiklar saknar detta drag (Nyström, 2001: 53). Hon konstaterar att debattartikeln ”har ett brett fokus, eftersom den spänner över många frågor och många centrala begrepp är abstrakta” (Nyström, 2001: 53). Novellerna och debattartiklarna i Nyströms studie är skrivna både av publicerade författare och av elever. Elevtexterna i Nyströms studie är dock modersmålstexter. Att det är fråga om B-språkselevtexter i den här studien kan, enligt min mening, delvis förklara den här skillnaden i personcentring. Att kunna prata om saker som har att göra med det egna livet och människor omkring en är centralt i B-svenskundervisningen. När dessutom språkkunskaperna är mer eller mindre bristfälliga är det troligen lättare att koncentrera sig på egna erfarenheter och konkreta saker. Jag anser att detta kan ligga bakom det omfattande jag-perspektivet i undersökningsmaterialet. Jag anser också att vissa ämnen och rubriksättningar för uppsatserna är benägna att framkalla denna typ av skrivning och personcentring med ”jag”, ”du” och ”alla”.

Av de icke-levande ledfamiljerna är ”staden” den mest frekventa. Den formar en ledfamilj i tolv uppsatser. ”Landet” kommer strax efter och formar ledfamilj i elva uppsatser. Andra vanliga icke-levande ledfamiljer är ”jorden”, ”miljön”, ”cykel”, ”cykling” och ”fordon”. Sällsyntare men också med några förekomster är ”dåliga saker”, ”bra saker”, ”dröm”, ”möjlighet” och ”Finland”. Det är inte överraskande att

icke-levande sambandsled av dessa slag förekommer i undersökningsmaterialet: Alla dessa ledfamiljer är tydligt förknippade med de ämnen som uppsatserna handlar om och med rubrikerna, vilka är bl.a. ”Att bo på landet är det bästa jag vet!”, ”Att bo i stan är det bästa jag vet!”, ”Alla kan göra något”, ”Det lönar sig att cykla!”.

Sammanlagt förekommer det 43 brister i referensbindningen. Syftningen är då otydlig eller vag, sambandsledet uteblivet eller referensordet felaktigt. Av dessa 43 brister är 19 starka och 24 svaga. Av de starka bristerna är 14 sådana där syftningen är otydlig och sambandet inte specificeras. Det är alltså oklart vem eller vad som är referenten. Fyra av de starka bristerna beror på att referensordet är felaktigt. I dessa fall går den avsedda syftningen att tolka men referensordet är helt enkelt fel i kontexten. I ett fall är sambandsledet uteblivet. Alla 24 svaga brister är sådana där bindningen är vag eftersom referensordet är underligt i sin kontext. Leden fungerar alltså på sätt och vis, de är inte entydigt fel, men i viss mån är de oklara och något annat sambandsled skulle ha gjort sambandet och syftningen tydligare. Tabell 3 visar samlade antal förekomster av de olika slags referensbrister som förekommer i undersökningsmaterialet.

Tabell 3 Referensbindningens bristtyper i materialet

| Bristtyp | antal |
|---------------------------------|--------------|
| Otydlig eller underlig syftning | 38 |
| Felaktigt referensord | 4 |
| Uteblivet referensord | 1 |

Hela 39 av bristerna är pronomen-fall och bara fyra av referensbristerna är sådana där ledet är icke-pronomen. I dessa få fall är ett typiskt problem det att substantivet står i bestämd form men det är inte tydligt vilka exakta referenter det pratas om.

Fördelningen av de starka bristerna är inte iögonfallande eftersom de förekommer jämnt genom hela materialet. De 19 starka bristerna finns i elva av 30 uppsatser, både i de kortare och i de längre. Fördelningen av de svaga bristerna är däremot inte helt jämn. De 24 svaga bristerna ackumuleras till fem skribenter och av dessa skribenter har fyra skrivit en längre uppsats. De längre uppsatserna innehåller också de flesta referentiella ledfamiljerna per text. Detta antyder att ju fler ledfamiljer, dvs. bindningar, desto fler svaga brister i referensbindningen. Vad detta beror på framgår inte direkt från den här analysen utan vidare forskning krävs.

6.1.2 Lexikalisk bindning

Det förekommer 476 sambandsled i lexikaliska bindningar i materialet, såsom framgår av tabell 4 där de viktigaste siffrorna gällande den lexikaliska bindningen i undersökningsmaterialet har samlats.

Tabell 4 Lexikalisk bindning som siffror

| Enhet | antal |
|-------------------------|--------------|
| Sambandsled | 476 |
| Lexikaliska ledfamiljer | 103 |
| Ledfamiljer per text | ≈ 3,4 |
| Brister | 3 |

Sammanlagt förekommer det 103 lexikaliska ledfamiljer i hela materialet. Lexikaliska ledfamiljer finns således i genomsnitt 3,4 per text. En uppsats har till och med sju ledfamiljer, en annan uppsats däremot enbart en ledfamilj. I åtta uppsatser finns två ledfamiljer, i nio uppsatser tre ledfamiljer, i sex uppsatser fyra, i två uppsatser fem och i tre uppsatser sex lexikaliska ledfamiljer. Den uppsats som har sju ledfamiljer är den längsta texten men annars finns det ingen korrelation mellan textens längd och antalet lexikaliska ledfamiljer.

De vanligaste ledfamiljerna handlar om landsbygd, stad, miljöskydd, jorden, motorfordon, kommunikationsmedel, cykling, miljöhot, trygghet och hälsan. Dessa grupperingar förekommer i flera uppsatser. Det förekommer också ett antal andra lexikaliska ledfamiljer men de finns bara i en eller två uppsatser. Alla lexikaliska ledfamiljerna ligger tydligt i linje med uppsatsernas ämnen och rubriksättningar.

Jag identifierade bara tre brister i den lexikaliska bindningen i undersökningsmaterialet. Två av bristerna är starka för ett innehållsligt viktigt ord saknas. Sambandsledet är alltså uteblivet. En brist är svag och beror på ett skrivfel, vilket förorsakar problem med att förstå sambandet. Som jag föreslog i kapitel 5.2 har jag markerat bara sådana sambandsled där den semantiska kopplingen är möjligt att förstå genom allmänbildning eller genom allmänna kunskaper. Om sambandet mellan innehållsord inte går att förstå genom inferensen av detta slag har jag inte markerat det som lexikalisk bindning. Därför finns det inte flera starka eller svaga brister i de lexikaliska bindningarna. Att det inte förekommer innehållsord som är förknippade

genom ett visst semantiskt fält är alltså inte en brist i sig, fast förekomsten av sådana ord skulle kunna göra texten mera sammanhängande.

6.1.3 Tematisk bindning

Det förekommer bara fem brister där tema–rema -principen bryts mot, dvs. att en mening inleds med ett okänt tema. Annars är det klart vad som är tema och vad som rema, och det som förs in som känt är bekant. Totala antalet meningar är 306 i brödttext (inga rubriker med). Således kan det konstateras att 301 meningar börjar med en fungerande tema–rema -ordning, såsom också framgår av tabell 5 där de viktigaste siffrorna gällande den tematiska bindningen i undersökningsmaterialet har samlats:

Tabell 5 Tematisk bindning som siffror

| Enhet | antal |
|-------------------------------|--------------|
| Fungerande tema–rema -ordning | 301 |
| Temabrister | 5 |
| Ledfamiljer i temaupprepning | 24 |
| Sambandsled i temaupprepning | 64 |
| Ledfamiljer i temaprogession | 22 |
| Sambandsled i temaprogession | 44 |

Som jag konstaterade i kapitel 5.1.2 såg jag efter både temaupprepningen och temaprogessionen i analysen. När det är fråga om temaupprepningen förekommer det sammanlagt 64 sambandsled, dvs. led i temaupprepningsbindningen, i texterna. Detta innebär sammanlagt 24 ledfamiljer i temaupprepningen. Till exempel i följande utdrag förekommer två sambandsled som har en identisk form, ”vi”, vilka bildar en ledfamilj: ”**Vi**^{Tu} borde konsumera mindre. **Vi**^{Tu} behöver inte heller en bil varje dag.”

De flesta texterna innehåller antingen en eller två ledfamiljer i temaupprepningen. Sju av texterna innehåller en ledfamilj, andra sju innehåller två ledfamiljer, och i en text finns tre ledfamiljer i temaupprepningen. De flesta ledfamiljerna består av två sambandsled. Två ledfamiljer består av fyra sambandsled, tre av tre. En ledfamilj har sex sambandsled och en ledfamilj till och med sju. I den text som har en ledfamilj med sex sambandsled går temaupprepningen genom hela texten, dvs. alla meningar i texten börjar med samma tema. I den text som har en ledfamilj med sju sambandsled går temaupprepningen genom nästan hela texten; bara en mening

börjar med ett annat tema. Totalt antal meningar är 306 och totalt antal sambandsled i temaupprepningen är 64, vilket betyder att ungefär en femtedel av alla meningarna börjar med något sambandsled i temaupprepningen.

Det förekommer temaupprepning exakt i hälften av texterna, dvs. i 15 texter, och i hälften således inte. Det måste dock beaktas att temaupprepningen gäller bara med meningar bredvid varandra, såsom blev framlagt i kapitel 3.2. I verkligheten kan alltså ett visst tema förekomma flera gånger i en text än temaupprepningen antyder eftersom om det finns en mening eller meningar mellan med något annat tema, avbryts upprepningen. Jag håller mig dock till den definitionen av temaupprepningen som jag fastslog tidigare och undersöker inte detta vidare.

Temaupprepningen är tydligt vanligare i kortare texter än i längre texter. Nio av de kortare texterna innehåller temaupprepning. De åtta längsta texterna innehåller inte temaupprepning alls. Det råder alltså omvänd korrelation mellan textens längd och användningen av temaupprepningen, ju längre text desto färre temaupprepningsbindningar. Detta resultat ger anledning till eftertanke om temaupprepningen präglar kortare men också enklare texter. Den uppfattning som jag har om främmandespråkstexter är att ju lägre kunskapsnivån i språket är, desto mindre variation förekommer i satsstrukturen, och man börjar helst med ett pronominent subjekt, vilket också förekommer i undersökningsmaterialet (se nästa stycke). Detta intryck stärks troligen av den observation som också Nyström (2001: 90) framlägger, nämligen att ”täta temaupprepningar kan göra texten statisk”. Jag vill dock inte dra förhastade slutsatser utan mera omfattande undersökningar krävs.

Sambandsleden i temaupprepningen i undersökningsmaterialet kan delas in i fyra stora semantiska grupper. Grupperna ”jag” (’skribenten’) och ”alla” (alltså alla inblandade där den sammanfattande beteckningen är ’alla’, innehåller led som ”vi”, ”jag”, ”du”, ”oss alla”, ”alla”) är de två största grupperna. Det är alltså pronominenta subjekt som dominerar temaupprepningen. Därefter kommer ”cykling” samt ”här” i samband med antingen ”på landet” eller ”i stan”. Dessa teman sammanfaller med ämnena av uppsatserna och med rubrikerna.

Temaproggressionen är inte lika frekvent som temaupprepningen men den förekommer också. Det finns 44 sambandsled i temaproggressionen i undersökningsmaterialet. Detta innebär att det finns 22 ledfamiljer i temaproggressionen,

temaprogessionspar kan man säga, för det finns två sambandsled i varje ledfamilj. Det vill säga att i 22 fall blir remat i en mening temat i följande mening. Till exempel i utdraget ”Jag tycker att det är viktigt att man bor **på landet**^{TP}. **Där**^{TP} kan man njuta av fina ögonblick utan ständig stress [...]” nämns ”på landet” i remapositionen i den föregående meningen och samma referent nämns igen med ”där” i följande mening.

Utöver de tydliga fallen, såsom det ovannämnda, har jag också räknat med tre fall av typen där ”det” syftar på satsen (händelsen) i föregående mening, på det sätt som jag framlade i kapitel 5.1.1 för referensbindningen. Till exempel i följande utdrag: ”Människor **konsumera mer och tänka inte om naturen**^{TP}. **Det**^{TP} måste förändras.” I dessa fall står ”det” för det som sägs i föregående menings rema, vilket sedan blir temat i följande mening och diskuteras vidare. I exempelfallet måste alltså det att människor konsumerar mera och inte tänker på naturen förändras.

Temaprogessionen används både i de längre och i de kortare uppsatserna och analysen visar ingen konsekvens i materialet när det gäller användningen av temaprogessionen. Den förekommer i 12 uppsatser vilket betyder att 18 skribenter inte har använt denna bindningstyp alls. Lågt antal kan dock delvis förklaras med det att temaprogessionen bara gäller meningar bredvid varandra, på samma sätt som temaupprepnigen. Om skribenten säger någonting i en mening och har t.ex. ”hus” som rema men säger någonting annat i meningen efter det och återkommer till ”huset” i den tredje meningen och har det som tema där, markeras det inte som temaprogession.

Vanliga sambandspar i temaprogessionen i undersökningsmaterialet är sådana som har att göra med ställen, dvs. ”i stan” eller ”på landet” i samband med ”i stan/på landet/här/där”. I de andra fallen går det inte att ge några överbegrepp som skulle sammanfatta fallen. Enstaka par som förekommer är bland annat ”liv – livet”, ”människor – många människor”, ”vi – vi” och ”två veckan – tiden”.

Elevtexterna i den här studien domineras tydligt av temaupprepnigen och av pronominaled på temaplatsen. Modersmåselevtexterna i Nyströms (2001: 91–95) studie har flera temaupprepnigar där ”vi” är det vanligaste sambandsledet, men det är temaprogessionen som dominerar elevtexterna. I detta avseende skiljer sig undersökningsmaterialet för den här studien från Nyströms material. Detta stödjer tolkningen att skrivandet på främmande språk påverkar textens struktur och karaktär.

Jag har inte identifierat några brister i temaupprepningen eller i temaproggressionen eftersom det är omöjligt att säga om skribenten avsett att använda dem eller inte. Att det inte finns led i temaupprepningen eller i temaproggressionen i meningarna är inte en brist i sig, särskilt inte om det inte finns problem med meningarnas tema.

6.1.4 Konnektivbindning

I hela materialet förekommer 226 fungerande konnektiver, vilket också framgår av Tabell 6 där antalet fungerande konnektiver och konnektivbrister i undersökningsmaterialet har samlats:

Tabell 6 Konnektivbindning som siffror

| Enhet | antal |
|------------------------|--------------|
| Fungerande konnektiver | 226 |
| Brister | 46 |

De vanligaste konnektiverna som fungerar i sin kontext (förekomstantal inom parentes) är *och* (69), *också* (25), *eftersom* (21), *när* (21), *men* (18) samt *om* (17). Sällsyntare men också med åtskilliga förekomster är *så* (8) och *till exempel/t.ex.* (7). Följande konnektiver förekommer bara några gånger i materialet: *ändå* (3), *då* (3), *därför* (3), *även om* (3), *dessutom* (2), *så att* (2), *i stället/istället* (2), *särskilt* (2), *fast* (2), *eller* (2). Det förekommer dessutom några enstaka fall, bland annat *efter*, *samtidigt*, *nuförtiden*, *ifall*, *alltså*, *därför att* och *speciellt*. En skribent har också använt kolon (:) och en annan streck (–) som satskonnektiv.

Förutsebart är konjunktionen *och* frekvent för konnektiven är så lätt att använda. Den bara sätter ihop satser utan någon strikt betydelserektion. Den här konnektiven bara lägger något till något annat (Nyström, 2001: 101). Konnektiven *också* är näst mest använd. *Också* är också en additiv konnektiv. Såsom *och* antyder den tillägg. Båda passar enligt min mening i sådana här texter vilka listar för- eller nackdelar med något fenomen. Nyströms studier (2001: 119) visar dessutom att additiva konnektiver inte är väldigt känsliga för texttyp utan de förekommer i alla slags texter.

De näst vanligaste konnektiverna i materialet är subjunktionerna *eftersom*, *när* och *om* samt den samordnande konjunktionen *men*. Nyström (2001: 103)

konstaterar att konjunktioner är ”vanligt förekommande konnektiver”, vilket syns också i detta undersökningsmaterial med de frekventa *och* samt *men*. Nyström (2001: 104) skriver också att subjunktioner ”utgör den andra stora gruppen av satskonnektiver”, vilket också bekräftas av undersökningsmaterialet med de frekventa *eftersom*, *när* och *om*. Nyström (2001: 104) framlägger också att konjunktionella adverbial bildar den tredje stora gruppen av konnektiver. Ett belägg på detta är konnektiven *också* i undersökningsmaterialet. Alla de här ovannämnda förenande orden förekommer vanligen redan i grundskolan i svenskundervisningen (Se t.ex. Ahokas et.al., 2005; Ihalainen et.al., 2009).

Vissa konnektiver är tydligt ringa fast de också förekommer vanligen redan i grundskolundervisningen. I fråga om additiva konnektiver är en troligen bekant men i materialet fåtalig konnektiv *dessutom*. Å ena sidan är *också* samt *och* mångtaliga i forskningsmaterialet.

I sina studier har Nyström (2001: 109–118) undersökt bl.a. debattartiklar, vilka också elevtexterna för den här studien är. Nyström (2001: 119) konstaterar att ”debattartiklarna domineras av komparativ och kausal” konnektion. Nyström (2001: 102) konstaterar dessutom att additiv och temporal konnektion ofta kan vara implicit för den vanligen kan underförstås, men att komparativ konnektion oftare kräver att den markeras explicit. Den frekventaste komparativa konnektiven i undersökningsmaterialet för den här studien är *men*. Andra komparativa konnektiver som förekommer i materialet har bara några förekomster, sådana är *ändå*, *istället* och *eller*.

I fråga om den kausala konnektionen är frekventa kausala konnektiver *eftersom* och *om*, samt *så* med åtskilliga förekomster, men andra är väldigt få. En sällsynt konnektiv i uppsatserna är t.ex. den förklarande eller kausala *alltså*, vilket enligt min mening skulle vara ett lätt sätt att föra resonemanget vidare. Andra kausala konnektiver med bara få belägg är *därför*, *därför att*, *fast*, *även om* och *så att*.

Bland de frekventaste konnektiverna i undersökningsmaterialet är de additiva konnektiver *och* samt *också*, och dessutom finns det med en temporal konnektiv *när*. Resultaten för konnektivbindningen i analysen bekräftar alltså inte fullständigt Nyströms (2001: 102, 119) resonemang om en typisk satskonnektionsstruktur i debattartiklar.

Konnektivbrister förekommer sammanlagt i 46 fall, av vilka 25 är starka brister och 21 svaga brister. Jag har i tabell 7 samlat de olika bristtyperna av konnektivbindningen som förekommer i undersökningsmaterialet. Det första antalet, ”utebliven konnektiv”, innehåller både de starka och de svaga bristerna där konnektiven är utebliven.

Tabell 7 Konnektivbindningens bristtyper i undersökningsmaterialet

| Bristtyp | antal |
|--------------------------------------|--------------|
| Utebliven konnektiv | 34 |
| - Stark uteblivelse | 13 |
| - Svag uteblivelse | 21 |
| Vilseledande konnektiv (stark brist) | 5 |
| Felaktig konnektiv (stark brist) | 7 |

Starka konnektivbrister är alltså sådana fall där sambandet är dunkelt, konnektiven är vilseledande eller helt enkelt felaktig. 13 av dessa starka brister är sådana fall där konnektiven är utebliven, fem sådana där konnektiven är vilseledande, och sju sådana där konnektiven är felaktig.

I svaga brister är sambandet inte helt tydligt och det skulle underlätta förståelsen avsevärt om sambandet var mera explicit markerat med en konnektiv. Bindningen är alltså vag. Alla 21 svaga konnektiva brister är sådana där konnektiven är utebliven. Det troligen avsedda sambandet kan tolkas men tillägg av en konnektiv skulle göra det lättare och texten skulle löpa smidigare.

Fördelningen av bristerna i materialet är relativt jämn, och också påfallande: 22 av de 30 uppsatserna innehåller antingen en stark brist eller flera starka brister, eller en svag brist eller flera svaga brister, eller till och med både starka och svaga brister. Brister finns såväl i de kortare som i de längre uppsatserna.

6.2 Hur bindningarna fungerar

Här går jag genom närmare hur de olika bindningarna fungerar och vilka observationer som kom fram vid analysen. Jag har med utdrag från materialet med representativa exempel. Jag följer samma ordning som med förekomsten av bindningarna och bristerna men dessutom har jag med också övriga explicita fall som påverkar textens sammanhang.

6.2.1 Referensbindning

Det förekommer då och då väldigt välfungerande användning av referensbindning i undersökningsmaterialet. Då fylls kriterierna som jag fastslog i kapitel 5.2 för referensbindningen, dvs. att syftningar är tydliga eller sambandet specificeras i texten, och det är de återkommande syftningarna till samma referenter som skapar bindningen. Här är två exempel på väl fungerande referensbindningen:

- (1) [...] Båda **stan**^{Rb} och **landet**^{Rc} har god sidor men **jag**^{Ra} har spenderat tid på **landet**^{Rc} ganska mycket. När **jag**^{Ra} gå på **landet**^{Rc} kändes det inte främmande att vara **där**^{Rc}. **Det**^{Rc} är en plats var kan **jag**^{Ra} vara i lugn och ro. **Hela miljö**^{Rc} är annorlunda än i **stan**^{Rb}. [...]
- (2) **Jag**^{Ra} har märkt att **människor**^{Rb} inte gör tillräckligt för att skydda miljön. **Jag**^{Ra} tycker att **människor**^{Rb} inte återvinna så mycket som tidigare. **Många människor**^{Rb} använder engångsförpackningar även om vi skulle använda återvinningsbart produkter.
Jag^{Ra} åker kollektivt och **jag**^{Ra} cykel när så är möjligt. **Jag**^{Ra} också sortera avfall hemma och **jag**^{Ra} försöker att köpa återvinningsbart produkter. [...]

Det första utdraget (1) är ett stycke ur en uppsats med rubriken ”Att bo på landet är det bästa jag vet!”. I detta stycke är det företrädesvis de återkommande syftningarna på ”landet” vilka är de avgörande faktorerna i sammanhängandet. Dessutom bidrar referenser till ”stan” och till ”jag” till att stycket bildar en enhetlig textdel. I det andra utdraget (2) finns två stycken ur en uppsats med rubriken ”Alla kan göra något!”. I det första stycket är det först och främst återkomsten av referenten ”människor” som gör att stycket håller sig väl samman. Det finns bara en konnektiv inom hela stycket men sambanden mellan meningarna vållar inga problem. I det andra stycket är det referenten ”jag” som har huvudrollen i bindningen. Flertalet av uppsatserna innehåller åtskilliga fungerande referensbindningar, fast de inte i alla är lika genomgående som i utdragsexemplen.

Utdrag (2) är också ett bra exempel på vilken betydelse samverkan av de olika bindningstyperna har för hela textens sammanhängande: I utdraget är referenten ”jag” också del i temaupprepnigen och ”människor” i temaprogessionen. Dessutom bidrar den lexikaliska bindningen med miljöskyddsordförråd till textens enhetlighet. I det andra stycket i utdraget spelar också konnektivbindningen en roll i sammanhängandet. Med så här stark samverkan är det mindre farligt att det förekommer också en förvirrande konnektiv, ”så”, i det andra stycket.

All referensbindning i undersökningsmaterialet är dock inte så felfri som i exempel 1 och 2. Det förekommer som sagt 19 starka brister i referensbindningen i undersökningsmaterialet. Då är antingen syftningen otydlig, referensordet felaktigt eller sambandsledet uteblivet. 14 av de starka bristerna är sådana där syftningen är otydlig och sambandet inte har specificerats i texten, det är alltså oklart vem eller vad som är referenten. Följande är typiska exempel på referensbrister där syftningen är företrädesvis otydlig:

- (3) Efter att ha sett hur vårdlös **du**^{*R} är jag började oroa **sig**^{*R} för planetas framtid. Särskilt ungdomar ingår I **den gruppen**^{*R}. På grund av att jag hoppas du kan börja ta hand. **Det**^{*R} har inte vara stora ärende.
- (4) Man åker till stan efter jobben eller utbildningen, eftersom det är många alternativen **den**^{*R} där.
- (5) Förra sommaren var jag på landet för två veckan, utan kompisar och andra handlingar. Tiden ändå led snabbt och jag hade alltid någonting att göra. Det är trevlig att när **du**^{*R} vill gå på en promenad, vägen är tom och miljö är tyst.
- (6) När du^{?R} bor i stan, har du^{?R} korta avstånd överallt vart vill du^{?R} gå. Du^{?R} kan cykla eller åka kollektivt eftersom avstånden är så korta. Allt är lätt och möjligt när du^{?R} bo i stan. Om **man**^{*R} cyklar eller åker kollektivt, är det också miljövänligt.

I det första utdraget (3) är det första problemet ”du”. Skribenten har tidigare använt ”folket” och ”ni” för att vända sig till publiken i sin insändare, men här byter skribenten till ”du”. Det är oklart om skribenten faktiskt syftar på en enstaka läsare, eller om det borde stå ”ni” i stället i meningen. I samma mening förekommer också en brist där referensordet är felaktigt: ”sig” hör troligen ihop med ”jag” och borde därför vara ”mig”, om inte någonting väsentligt saknas emellan. I den andra meningen i (3) antyder den bestämda formen ”den gruppen” att läsaren känner igen gruppen, men det har inte sagts någonting om någon grupp tidigare i texten och den specificeras inte, t.ex. med ”den gruppen som är vårdlös”, så att det är otydligt på vilken grupp skribenten syftar. I den sista meningen i utdrag (3) är det otydligt vad som menas med ”det”. ”Det” tycks inte riktigt fungera här med ”ha” i samband med någonting som liknar objekt efter det, eftersom det är då otydligt vad eller vem syftas på med ”det”. Att också verbet ”vara” finns i meningen gör tolkningen ännu svårare. Jag anser det dock troligt att skribenten menade ”det du gör behöver inte vara stora ärenden”. Skribentens uppenbart låga kunskapsnivå påverkar referensbindningens funktion och hela uppsatsen.

I det andra utdraget (4) förorsakar den oklara syftningen av ”den” problem. Vad syftar ”den” på? Ett lätt sätt att undvika det här referensproblemet skulle vara utelämnandet av ”den”, men skribenten har troligen menat att ”det finns många olika alternativ av dem [av jobb och utbildning] där”.

I det tredje utdraget (5) skriver skribenten först om sina egna erfarenheter men byter sedan plötsligt till ”du” i den sista meningen i utdraget. Syftar skribenten på läsaren och menar att det är trevligt att det är lugnt när precis *jag* vill gå på en promenad? Troligen inte, utan referensen är förmodligen menad att vara mera allmän. I fem av de starka bristerna förekommer problem av detta slag med ”du”, där det alltså är oklart vad egentligen menas med ”du”.

I det fjärde utdraget (6) har skribenten först använt ”du” genom hela stycket och byter sedan till ”man”. Varför? Vem syftar man på då? Den sista satsen i utdraget hör inte ihop med resten på grund av detta syftningsbyte. Referensbindningen skulle bli klar om skribenten fortsatte med ”du” också i den sista meningen. Det kan också diskuteras om det vore bättre att använda ”man” genom hela stycket i stället för ”du”. ”Du” kan anses fungera i denna kontext, det är möjligt att referera till läsaren, men det känns litet konstigt när stycket relateras till resten av uppsatsen. Jag anser alltså att helheten skulle vara tydligare och smidigare om skribenten pratade om ämnet allmänt och refererade till människor generellt genom hela uppsatsen.

Utöver de ovannämnda syftningsbristerna finns det alltså också sådana brister i referensbindningen i undersökningsmaterialet där referensordet är felaktigt. I dessa fall går den avsedda syftningen att tolka men referensordet är helt enkelt fel i sin kontext. Dessa brister täcker dock bara fyra fall av alla starka brister. Här är två av dem:

(7) [...] Man vanligen flyttar baka till landet när **hon**^{*Rb} blir pensioner. [...]

(8) [...] Det skulle vara tråkigt att bo på landet för att jag är så spontan person. Det omöjligaste sak i **den**^{*R} skulle säkert vara långa avstånd.

I det första utdraget (7) syftar ”hon” väldigt sannolikt på ”man” eftersom ingen kvinnlig person har nämnts i uppsatsen. Det är möjligt att eleven förväxlar ”man” och ”människa” för med den senare är användningen av ”hon” helt korrekt. Med ”man” borde dock ”man” upprepas. I det andra utdraget (8) menar skribenten sannolikt att ”det omöjligaste i att bo på landet skulle säkert vara långa avstånd”, så att det borde stå ”det” i stället för ”den” i meningen för att hänvisa till att bo på landet.

Det förekommer också ett fall i undersökningsmaterialet där referensordet saknas:

- (9) [...] På landet är mer tid att se sig omkring och upptäcka naturen. Det är lugnt och tryggt ^{*R}. [...]

Det verkar att ett platsadverbial som skulle referera till ”på landet” saknas i den sista meningen. I detta skick lämnar meningen frågan om var det är lugnt och tryggt, eller om skribenten menar att det generellt är lugnt och tryggt överallt. Tillägg av ”där” skulle binda samman meningarna. En annan tolkning är dock också möjlig, nämligen att ”det” refererar till ”landet”. Jag anser dock att denna referens inte är helt klart så att bristen då skulle kategoriseras som otydlig syftning, men det är fråga om en brist i alla fall.

Utöver att det finns starka referensbrister i uppsatserna förekommer det också 24 svaga. I dessa fall är bindningen vag på så vis att den verkar vara underlig i sin kontext. Här presenteras ett par exempel:

- (10) [...] Till exempel, jag^{Ra} stänger av ljus när jag^{Ra} avlägsnar mig från rummet. Jag^{Ra} köper kläder bara när jag^{Ra} behöver dem. **Man**^{2R} borde åka kollektivt mera, och använda förnybara naturresurser.
- (11) [...] Jag tycker om att göra allt. Om **du**^{2Re} bo i stan, kan **du**^{2Re} göra olika saker. I stan finns många nöjen och evenemang. Stort kulturutbud är kännetecknande för stan. Varje dag gör jag något roligt eftersom det är så lätt i stans liv. **Du**^{2Re} kan gå på bio eller konsert om **du**^{2Re} vill. Eftersom jag bor i stan, har jag aldrig tråkigt. Jag tycker att alla dagar i stan är spännande. [...]

I den uppsatsen från vilken det första utdraget (10) är, har skribenten tidigare pratat om ”vi” och om sig själv. Sedan byter skribenten till ”man” och det är inte helt tydligt vem man syftar på, om ”man” innesluter eller utesluter ”oss” och skribenten. Liknande men allvarligare syftningsproblem fanns också i utdrag (6).

I det andra utdraget (11) förorsakar det förvirring att skribenten växlar mellan ”jag” och ”du”. Det är också otydligt om ”du” faktiskt refererar till läsaren eller om det är menat att ha en generisk betydelse, på samma sätt som i utdraget (6). Användning av ”du” är alltså inte entydigt fel, ”du” har ju en referent i läsaren, men det verkar underligt i detta sammanhang att tilltala läsaren. De flesta fall av svaga brister är av denna typ.

Utdrag (11) är också ett bra exempel på hur det på grund av brister i en bindning uppstår problem med någon annan bindningstyp också. Här förorsakar den

förvirrande användningen av ”du” det att sambandet mellan meningarna blir svårt att förstå och några sammanbindande och förklarande explicita konnektiver skulle krävas. Det förekommer alltså också brister i konnektivbindningen i utdraget, först och främst på grund av den ständiga, förvirrande växlingen mellan ”du” och ”jag”.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att de största problemen i referensbindningens funktion är ”du”, ”man” och ospecificerade referenter. Det förekommer alltså flera brister, både starka och svaga, i undersökningsmaterialet där det är pronomenet ”du” som vållar problem. Det är oklart om pronomenet syftar på läsaren eller om det används generiskt. Jag tror att engelskans påverkan syns här, eftersom på engelska är det helt naturligt att använda ”you” (”du”) i passiv betydelse, men på svenska går det inte, åtminstone inte i formella sammanhang. I fråga om ”du” konstaterar Svenska Akademiens språklära (Hultman, 2003: 98) att ”du” är ett bestämt, utpekande pronomen som syftar på den tilltalade, precis på vem framgår av kontexten. Svenska Akademiens språklära (Hultman, 2003: 101) tar upp också användning som avviker från pronomenets kärnbetydelse: ”**Du** används också för ’ni’ (*Nu tar **du** fram **din** bok*) och ’man’ (*Sysslar **du** inte med sport så är **du** ingen*)”. Det konstateras gällande den senare användningen att det är engelskpåverkat språkbruk som ”bör användas med försiktighet i svenskan” (Hultman, 2003: 101). Språkrådet konstaterar också att i vissa fall går det att använda ”du” i stället för ”man” men att man inte får ”överanvända det eller använda det när det blir tolkningsproblem”.

Det förekommer dessutom flera fall i undersökningsmaterialet där ”man” fungerar på sätt och vis, men ett mera specificerat referensord skulle vara bättre för referensens tydlighet och textens enhetlighet. ”Man” är ett generaliserande pronomen som Svenska Akademiens språklära (Hultman, 2003: 121) definierar som pronomen som ”har animat betydelse och syftar på personer, antingen på en allmän mängd där talaren är inkluderad eller på en mängd som är given i talsituationen eller kontexten och där talaren kan men inte behöver vara inkluderad”. Språkrådet konstaterar att ”ordet *man* är ett utmärkt pronomen för obestämd person eller en grupp av personer” men framlägger också att det finns ett par saker användaren måste tänka på. Språkrådet säger bl.a. att ”man skall inte använda *man* med olika syftning i samma mening eller tätt på varandra i olika meningar.” Det är den här otydligheten i syftningen och inkonsekvensen i användningen av ”man” som vållar problem i flera elevuppsatser.

Wikborg och Björk (1989: 62) behandlar inferensbindningen som en egen kategori och anser att syftning och specificering är en typ av inferensbindning, men i min fördelning är huvudkategorin referensbindning och inferens hör till den. Jag kategoriserar alltså syftning och specificering som referensbindning. Utgående från deras egna studier konstaterar Wikborg och Björk att osäker referensbindning är ”den mest frekventa typen av sammanhangsbrist i materialet” (Wikborg & Björk, 1989, 19). De konstaterar också att osäker referensbindning är ”stort sett dubbelt så vanligt i engelskan som i de andra ämnena”, och att det är specificeringsbrister som dominerar i texterna (Wikborg & Björk, 1989: 22). I de B-svenska uppsatserna för den här studien förekommer också flera brister där referenter är ospecificerade. Detta resultat sammanfaller alltså med Wikborg och Björks resultat. Wikborg och Björk (1989: 22) framlägger att detta troligen beror på ”de speciella svårigheter som skrivande på ett främmande språk innebär”, fast det måste anmärkas att deras resultat gäller för engelskan på forskarutbildningsnivå. Jag anser det dock lätt att hålla med dem om resonemanget när jag tänker på gymnasisttexterna på B-svenska. Wikborg och Björk (1989: 19) konstaterar också att nybörjarskribenter koncentrerar sig lite på de behov läsaren kan ha av tydlighet. De menar att ”skribenters möda med att formulera sig återspeglas i framförallt de implicita bindningarna i deras texter” (Wikborg & Björk, 1989: 19). Det är troligen denna svårighet med formulering och omogenhet med att skriva på främmande språk som förorsakar specificeringsproblem.

6.2.2 Lexikalisk bindning

Det är omöjligt att säga om eleverna skapar lexikaliska bindningar intuitivt eller avsiktligt, men allmänt taget fungerar de lexikaliska bindningarna bra i uppsatserna. Som sagt finns det 476 sambandsled fördelade på 103 ledfamiljer i den lexikaliska bindningen i undersökningsmaterialet. Ett högt antal sambandsled i lexikalisk bindning betyder inte automatiskt att texten är tydligt sammanhängande, men utgående från analysen anser jag emellertid att nästan alla sambandsled hjälper. Lexikaliska bindningar kan till och med bidra till att hålla texten samman i stort sett även om det förekommer andra brister i texten, men då behöver läsaren vanligen anstränga sig för att

förstå hur meningarna faktiskt relaterar till varandra. Här är ett exempel på en sådan situation:

(M1) Det tycks vara omöjligt för människor idag att leva **miljövänligt**^{La}. (M2)^{?K}
Det skulle inte vara svårt att ”**rädda jorden**”^{La}, om vi alla gjorde de små sakerna^{*R}.
(M3) Till exempel, jag **stänger av ljus**^{La} när jag avlägsnar mig från rummet.
(M4)^{*K} Jag köper kläder bara när jag behöver dem. (M5)^{*K} Man^{?Ra} borde **åka**
kollektivt^{La} mera, och använda **förnybara naturresurser**^{La}. [...]

I detta utdrag finns det flera brister i textbindningen, både i konnektivbindningen och i referensbindningen. Tankegången är inte helt tydlig mellan meningarna (M1) och (M2) i det läge som texten är nu utan någon konnektiv krävs. I (M2) är det otydligt vilka små saker som syftas på. Referensbristen skulle undvikas om frasen stod i obestämd form. ”Till exempel” i (M3) visar att det som följer är ett exempel på det som sades tidigare, ”en liten sak”. Detta samband avbryts dock när det inte finns några explicita markörer om ett sådant i (M4) eller i (M5). Läsaren får anstränga sig för att förstå att det fortfarande handlar om ”de små sakerna”. Tillägg av t.ex. någon additiv konnektiv skulle underlätta att förstå sambandet mellan meningarna. I (M5) förorsakar också den plötsliga användningen av ”man” förståelseproblem eftersom det inte är klart vem ”man” syftar på efter att skribenten redan har använt ”människor”, ”vi” och ”jag” i uppsatsen. Skriften liknar alltså mera en lista av slumpmässiga saker än en enhetlig text, men på grund av den lexikaliska bindningen hänger texten samman i viss mån: Det är förekomsten av miljöordsorden ”miljövänligt”, ”rädda jorden”, ”stänga av ljus”, ”åka kollektivt” och ”förnybara naturresurser” som förknippar texten till ett stort huvudämne.

Att det är fråga om skoluppsatser kommer dock fram genom granskning av precis innehållsord och lexikalisk bindning: Eleverna använder de ord som förekommer i deras läroböcker, i de kapitel som har genomgått före denna uppgift. Flesta av de innehållsliga orden inom ett kapitel är semantiskt förknippade men ibland händer det att läsaren stannar för att undra hur olika textdelar relaterar till varandra, hur orden och meningarna är tänkta att vara bundna i elevuppsatserna. Några skribenter har alltså inte riktigt specificerat att vissa ord hör ihop och kriteriet jag ställde för den lexikaliska bindningen i kapitel 5.2 uppfylls inte. Om sambandet inte specificeras blir det svårare för läsaren att veta hur meningarna är kopplade till varandra, särskilt om ingen annan bindning finns. En vanlig läsare utanför den här lärobokskontexten upplever troligen inte t.ex. shoppingmöjligheter och kollektivtrafik som hörande till

samma semantiska fält, vilka skribenten troligen har menat som typiska saker som finns i staden och som bra saker, om skribenten inte tydliggör detta i sin text. Wikborg och Björk (1989: 76) identifierar också sammanhangsproblemet som uppstår då ”läsaren har svårt att uppfatta den gemensamma semantiska komponent som skribenten hade tänkt sig vara den bindande länken mellan olika led”.

En liknande situation handlar om att skribenten inte tydliggör det större temat för uppsatsen eller textstycket. Här är ett exempel på detta:

- (12) Många drömmer om att leva i ett idylliskt egnahemshus mitt i den vackra naturen och borta från bråttom och buller. Jag anser ändå att den här drömmen inte är väldig praktisk – åtminstone för mig. [...]

I utdraget förekommer ord som ”dröm”, ”idylliskt”, ”vackra” vilka alla tycks höra samman genom att de är någonting härligt. Det är dock svårt att förstå vilket större tema dessa hör till för skribenten nämner inte någonting i hela uppsatsen. Skribenten pratar dock sedan om stadslivet och dess fördelar så att de ovannämnda sakerna troligen förknippas med livet på landet, men det kan läsaren inte veta entydigt utgående från texten. För eleven kan det dock ha varit en självklarhet eftersom orden har presenterats tillsammans med landslivet i något kapitel eller under lektionen. Wikborg och Björk (1989: 66) konstaterar att det visst finns texter ”där temat inte framgår förrän man läst färdigt ett helt textparti” men framhäver att det då finns bara ett tema i partiet och temat blir så tydligt i slutet att det klargör textpartiets sammanhang för läsaren. I antal uppsatser i undersökningsmaterialet får temat alltså inte tillräckligt betoning, inte ens i slutet, för att tydligt klargöra sambanden mellan meningarna i textstycket.

Det förekommer annars bara tre fall som jag har kategoriserat som faktiska brister i den lexikaliska bindningen i materialet. Dessa handlar om ett skrivfel och uteblivna ord. Det finns ju också andra skrivfel men de är inte så allvarliga, för antingen kan det menade ordet förstås eller ordet spelar inte riktigt någon roll för förståelsen, i det stora temat. Här är utdragen med bristerna:

- (13) Vad är bättre än att cykla en solig morgon, och känna en mild **vild**^{Lb} på ditt ansikte? Varför bli stressad i trafiken när kan du njuta av en friskt **luft**^{Lb}. [...]
- (14) [...] På landet tillbrings ^L av familjen. Det leder till bättre förhållande bland familjen.
- (15) Hejssan folken! Jag hoppas att ni börjar att ^{Lb} hand om naturen.

I det första fallet (13) har skribenten troligen menat ”vind” i stället för ”vild” i den första meningen. Detta fel förorsakar det att det semantiska förknippandet av ”luft” i följande mening med ”vind” inte förverkligas och bindningen mellan meningarna blir tämligen svag. I det andra (14) och tredje (15) fallet saknas tydligen någonting i frasen, ett ord är uteblivet, vilket gör förståelsen problematisk. I (14) är det troligen uteblivna ordet ”tid”. I (15) har skribenten troligen tänkt använda frasen ”ta hand om”, annars är sambandet mellan den här meningen och fortsättningen svårt att förstå. Det förekommer dock inte flera allvarliga skrivfel i uppsatserna. Skrivfel och ordfel finns en hel del av, t.ex. ”pensioner” i stället för ”pensionärer”, men det kräver inte stora ansträngningar av läsaren att förstå vad skribenten egentligen menar i kontexten.

Lexikalisk bindning tycks alltså inte vara ett stort problem för eleverna. Ibland tar eleverna dock för givet att vissa ord hör ihop. För eleverna kan det verka naturligt för orden har lärts in tillsammans i ett visst kapitel eller tema i deras läroböcker. Eleverna har alltså mött orden under svenskundervisning och de här uppsatserna har skrivits under en svensklektion, så sambandet mellan orden är tydligt för eleverna. Detta leder till att eleverna inte specificerar sambandet tillräckligt. De ger inte något överbegrepp eller tema som skulle föra orden samman för läsaren utanför denna skolkontext. Några elever har alltså svårt att frigöra sig från skol- och lärobokkontexten och tänka bredare på mottagaren och sammanhanget. Detta är troligen förknippat med nybörjarskribenters oförmåga att beakta läsaren, såsom Wikborg och Björk (1989: 19) konstaterar i samband med referensbindningen.

6.2.3 Tematisk bindning

B-svenska gymnasister behärskar tema–rema -principen huvudsakligen bra. Det finns bara några undantag till detta i hela undersökningsmaterialet: av alla 306 meningar har bara fem en brist med led i temaposition. Dessa fem brister förekommer i uppsatser av fyra skribenter. Här presenteras ett par bristfall närmare:

- (16) [...] Nackdelen på landet är åtminstone långa avstånd, dåligt shoppingmöjligheterna och fritidssysselsättningarna. **Tjänsterna**^{*T} kan vara långt. [...]
- (17) [...] I staden är också dåliga såsom förorening, buller och smuts. Människor har bråttom överallt och människor ofta tänker bara sig. **I**

landet^{*T} boende är egen erfarenhet. Där får leva utan buller och människor rabalder. [...]

I det första utdraget (16) menar skribenten troligen service som kommun eller stad erbjuder, men i bestämd form på temaplats känns ordet ”tjänsterna” förvirrande här eftersom någonting sådant inte har nämnts tidigare. Om skribenten menade att shoppingmöjligheter och fritidssysselsättningar hör till tjänster och ordet därför står i bestämd form skulle någon förklarande konnektiv vara nyttig. Jag anser dock inte detta plausibelt eftersom skribenten också har ”shoppingmöjligheterna” och ”fritidssysselsättningarna” i bestämd form även om skribenten nämner dem för första gången. Temabrister i detta utdrag beror alltså troligen på skribentens kompetens i svenska, att skribenten inte kan använda bestämda och obestämda former av substantiv korrekt. Denna otillräcklighet kombinerad med brister i konnektivbindningen gör att texten inte riktigt fungerar i detta fall.

I det andra utdraget (17) är problemet det att ”landet” inte har nämnts en enda gång tidigare i uppsatsen. Det är svårt för läsaren att följa resonemanget när det plötsligt kommer ett byte i ämnet, särskilt utan något tydligt styckebyte. Jag anser dessutom att även om ”landet” kontrasterar tydligt med ”staden” skulle det vara nödvändigt att ha med någon explicit markör som skulle visa vilket samband föreligger mellan meningarna. Dessa utdrag med temabrister är dock alltså bara två av få. Det kan således konstateras att tema–rema -principen inte vållar några stora problem för gymnasisteleverna.

Temauppreppningens karaktär i elevuppsatserna är relativt enformig. Till exempel i följande utdrag förekommer temauppreppning:

- (18) [...] **Vi**^{Tu} måste minska utsläppen och äta närproducerad mat. **Vi**^{Tu} måste köpa begagnad kläder på loppmarknaden t.ex. **Vi**^{Tu} måste bli miljömedveten och funger miljövänligt. [...]
- (19) **Jag**^{Tu} har bott i stan hela mitt liv och jag skulle inte kunna ens föreställa mig att bo på landet. **Min familj**^{Tu} har en sommarstuga på landet och jag älskar att åka där ett par gånger varje sommar, men det är tillräckligt för mig ur landslivet. **Jag**^{Tu} tycker att för långsiktig lugn och tystnad är jätteångestfulla. **Jag**^{Tu} njuter av att det är korta avstånd överallt och att jag har bra shoppingmöjligheter och fritidssysselsättningar. **Jag**^{Tu} också älskar att i stan det finns massor av människor. **Jag**^{Tu} gillar att skolor är stora och att du inte känner alla människor när du promenerar på gatorna. **Jag**^{Tu} också anser att det är viktigt att ha bra passagor.

Så jag just älskar alla städer och i framtiden vill jag resa till många nya städer!

I de flesta fallen i uppsatserna är sambandsledet identiskt med samma form i temaupprepningen, såsom i det första utdraget (18) där ”vi” upprepas tre gånger i rad. Ibland finns det litet variation med identisk syftning men med olik form, t.ex. ”här” – ”i staden”. Ibland förekommer det också delidentiska led, såsom i det andra utdraget (19) där det förekommer flera ”jag” och en ”min familj” som ”jag” hör till. Bindningen med temaupprepningen förekommer alltså i elevuppsatserna men den är inte väldigt varierande till sin form.

I utdrag (19) går temaupprepningen dessutom genom nästan hela uppsatsen, det finns bara en mening i slutet som börjar med ”så” i stället för ”jag”. Men även i denna mening är ”jag” rätt tidigt i meningen, på andra plats, och möjligen skulle det kunna kategoriseras som hörande till temaupprepningen. Jag konstaterade dock i delkapitel 5.1.2 att i min analys utgår jag från att temat placeras som det första ledet. Jag anser också att konnektiven ”så” är så pass viktig för textens sammanhängande att den överskuggar upprepningen av pronomenet ”jag”. Jag vill också anmärka att även om temaupprepningen med samma tema förekommer nästan genom hela texten är texten inte alltid riktigt flytande: Temaupprepningen sammanbinder meningarna i viss mån, men sambandet mellan några meningar borde vara mera explicit markerat för att texten skulle bli mera sammanhängande. Det finns åtskilliga uppsatser i undersökningsmaterialet där liknande situationer gäller.

Temaupprepning används relativt ofta, men inte så ofta som skulle vara möjligt för alla meningar börjar inte med ett sambandsled i temaupprepningen. Förekomstantalet berättar dock inte hela sanningen om textens karaktär: Flera meningar i uppsatserna har samma tema men det finns en mening däremellan med något annat tema så att temaupprepningen inte markeras. Många meningar börjar dessutom med subjekt, oftast med personpronomen, men de innehåller inte sambandsled i temaupprepningen. Detta korrelerar enligt min mening med enklare språk, eftersom det är ett relativt tryggt sätt att börja en mening och de första satserna eleven lär sig i skolan är av detta slag. Då behöver skribenten inte anstränga sig så mycket för att få ordföljden rätt i meningen men meningsstrukturen i uppsatsen blir relativt enformig.

Temaprogession förekommer betydligt mer sällan än temaupprepning i elevuppsatserna. Det ska dock bäras i minnet att förekomstantalet inte berättar hela

sanningen om temaproggressionen heller. Utifrån avsaknaden av temaproggressionen kan inte dras slutsatsen att eleverna inte kan ordningen i att presentera information. Läget är snarast sådant att ett rema inte blir ett tema direkt utan eleverna använder något annat känt som tema. Dessutom är det tämligen vanligt att eleverna inte behandlar ämnena i remapositioner vidare utan fortsätter med ett nytt tema och rema. Temaproggressionen förekommer trots allt och när denna bindningstyp används fungerar den huvudsakligen fint. Här är några exempel på elevernas användning av temaproggressionen:

- (20) [...] Jag tycker att det är viktigt att man bor **på landet**^{TP}. **Där**^{TP} kan man njuta av fina ögonblick utan ständig stress, tillbringa underbara somrarna på bryggan och äta jordgubbar.
- (21) [...] Det är viktigt att skydda vårt jorden och för små saker kan **vi**^{TP} göra mycket. **Vi**^{TP} måste ta hand om våra miljö och utveckla hållbar utveckling. [...]
- (22) Nuförtiden människor använder massor av **fordon som förbrukar fossila bränslen**^{TP}. **Fordonen som förbrukar fossila bränslen**^{TP} förorenar naturen, och det är inte bra för världens framtiden. [...]

Ungefär en tredjedel av temaproggressionsparen är sådana där remat får en annan form i temat, fast syftningen förblir densamma, såsom i det första exempelutdraget (20). De återstående två tredjedelarna är sådana bindningar där samma form upprepas exakt, såsom i exempel (21), eller sådana där skillnaden är liten, t.ex. obestämd-bestämd form såsom i exempel (22).

Nästan i alla fall där temaproggressionen förekommer är det precis temaproggressionen som gör att de inblandade meningarna är tydligt förknippade. I några fall tydliggörs sambandet dessutom med konnektiv. Bara i ett fall hjälper temaproggressionen inte att förbinda meningarna tydligt:

- (23) [...] Att köra bil är svårare än att cykla, speciellt i stan, eftersom det finns så många bilar **i städer**^{TP}. ^{?K} **I städerna**^{TP} finns det en hel del utrymme för cyklar, och cyklar är lätt att bära, och parkera. [...]

Den senare meningen fortsätter om städer men det tycks inte vara huvudidén utan kontrastering av användningen av bilar och cyklar i städer. Sambandet mellan meningarna är alltså inte helt tydligt. Eftersom en komparativ konnektiv saknas är det inte klart hur meningarna förhåller sig till varandra.

Det förekommer dessutom några sådana fall i undersökningsmaterialet där temaproggressionen kombineras med temaupprepnigen, såsom i exempelutdrag (24).

- (24) [...] Det finns många goda saker att bo i stan^{Tp}. Här^{Tp-Tu} är massor av kollektiver att åka och massor av evenemanger och nöjer. Här^{Tu} är också bra kommunikationer och korta avstånd. [...]

I exemplet blir remat i den första meningen, ”i stan”, temat i den andra meningen, ”här”. I den tredje meningen upprepas ”här” på temaplats. Med tematisk bindning av detta slag och med konnektivbindningen med *också* blir textstycket enhetligt och det löper framåt väldigt smidigt.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att eleverna inte har problem med informationsflöde eftersom det slutligen förekommer bara fem brister i tema-remapincipen. Uppsatserna präglas av temaupprepningsprincipen med sambandsled som har en identisk referent och ofta också en identisk form. Detta ger texterna en statisk karaktär, såsom Nyström (2001: 90) framlägger. Man kan också fråga varför temaupprepningsprincipen är så mycket vanligare än temaproggressionen i de här B-svenska uppsatserna. Temaproggressionen förekommer alltså också men den är ovanligare. Temaproggressionen bidrar dock oftast tydligt till att sammanbinda meningarna och till att texten löper smidigt vidare. Såsom Nyström (2001: 90) konstaterar, bidrar temaproggressionen ”till en mera dynamisk text”, och detta syns också i de uppsatserna där temaproggressionen har använts.

6.2.4 Konnektivbindning

Det förekommer ett högt antal fungerande konnektiver i undersökningsmaterialet. Då är konnektiven rättanvänd och den visar tydligt det logiska sambandet mellan satser eller meningar. Till exempel i utdraget ”Cykling är bra motion, **därför**^K människorna borde cykla mera.” markerar konnektiven ”därför” tydligt relationen mellan satserna. Flera exempel på fungerande konnektiver kommer senare i (M9) och i (M11).

Konnektiver är inte alltid ens nödvändiga. Wikborg och Björk (1989: 19) konstaterar att i välformade texter behöver sambandet ofta inte utsättas explicit ”eftersom de semantiska bindningarna klargör vilken relation två satser har till varandra”. Men om andra bindningar saknas eller de är oklara är det svårt för läsaren att följa logiska samband mellan textdelar ”om dessa inte signaleras explicit” (Wikborg & Björk, 1989: 19). I exempelutdraget nedan är mening (M10) sammanbunden med

mening (M9) först och främst genom referensbindning och lexikalisk bindning, så att konnektivbindningen inte är nödvändig för sambandet är annars tydligt.

I elevuppsatserna är situationen dock inte det att alla samband skulle vara klargjorda av andra bindningar utan explicita konnektivbindningar krävs. Det vållar dock några problem med konnektivbindningen i undersökningsmaterialet då kriterierna som jag ställde i kapitel 5.2 bryts mot. Konnektivbindningen störs i 46 fall av dunkla sammanhang mellan satserna eller meningarna eller av missvisande bindeord. Konnektiven är då antingen felaktiga, vilseledande, eller utebliven, dvs. sambandet är inte tydligt och explicit markerat även om det borde vara eftersom sambandet inte är entydigt. Av alla 46 bristfälliga konnektivbindningar utgör uteblivna konnektiver den största problemgruppen med 34 fall - eller avsaknader egentligen. Därefter kommer felaktiga konnektiver med sju fall och efter den gruppen kommer vilseledande konnektiver med fem problemfall.

De flesta problem med konnektivbindningen beror alltså på att en konnektiv saknas. Till exempel i följande uppsats förekommer flera otydliga sammanhang av detta slag:

Det lönar sig att cykla

(M6) Cykel är världens bästa uppfinning. (M7)^{2K} Du kan cykla alltid **men**^K på vintern kan det vara litet svårtare. (M8)^{2K} **Om**^K du är en verklig cyklist cyklar du i ur och skur. (M9) Cykel är **också**^K ett billig alternativ. (M10) Du behöver inte dyr mountainbike i stan **eftersom**^K vanliga cyklar räcker det. (M11) Cykel har **också**^K en stor roll med klimatförändringen. (M12)^{2K} Vi kan spara mycket fossila bränslen **om**^K människor cyklar mer. (M13)^{*K} Cykling är avkopplande **och**^K **samtidigt**^K du vistelser i god kondition.

Det är troligt att skribenten menade att det som följer efter den första meningen (M6) är olika motiveringar till att cykel är världens bästa uppfinning. Jag anser dock att detta skulle ha tydliggörs mer explicit, sambandet mellan meningarna är alltså inte riktigt tydligt och därför är det fråga om brister i konnektivbindningen. I exempeluppsatsen förekommer tre svaga konnektiva brister och en stark. Det saknas en förklarande konnektiv mellan meningarna (M6) och (M7) för att läsaren ska förstå att det som sägs är en fördel med cykeln och att flera följer. Det är också litet otydligt vilket samband som föreligger mellan meningarna (M7) och (M8), fast det pratas om årstid och väder. En konnektiv saknas mellan dem. Resonemanget mellan (M12) och den tidigare texten är inte helt lätt att följa: På grund av att tydliggörande konnektiver saknas är det svårt att

säga om (M12) är menad vara en fortsättning till (M11) eller en motivering till (M6) eftersom det pratas om klimatförändring och fossila bränslen. Den sista meningen (M13) är inte innehållsligt förknippad med föregående och det finns ingen konnektiv som skulle sammanbinda meningen med de andra. Det är alltså fråga om en stark brist eftersom det inte alls är tydligt hur meningen förhåller sig till resten av texten.

Det finns emellertid också fungerande konnektivbindningar i exempeluppsatsen: ”Också” i den fjärde meningen (M9) visar tydligt att det är fråga om en motivering till. Dessutom är den sjätte meningen (M11) förknippad med föregående genom konnektiven ”också”. Dessutom finns det fungerande konnektiver ”men”, ”eftersom”, ”och”, ”samtidigt” och två gånger ”om” vilka binder ihop satser inom meningarna.

Som sagt förekommer det dessutom också sådana konnektivbrister i materialet vilka beror på att konnektiven är felaktiga. I teoridelen i kapitel 3.3 fastslås att explicita konnektiver bidrar till att bilda logiska samband i texten. I undersökningsmaterialet förekommer det dock sju fall där konnektiven inte gör detta. Till exempel i följande två utdrag finns felaktiga konnektiver:

- (25) Jag har levt mitt hela liv på landet. **Så här**^{*K} vet jag inte, hurdant livet är i stan. [...]
- (26) [...] Jag älskar att cykla och^K i staden är det väldigt lätt och rolig **för att**^{*K} vägarna är väl underhållet. [...]

I det första exemplet (25) är problemet det att ”så här” betyder ungefär ”på det här viset” vilket inte passar i den här kontexten. I det andra exemplet (26) bygger konnektiven ”för att” ett ologiskt sammanhang mellan satserna.

Felanvänd konnektiv kan alltså dessutom vara vilseledande, så att sambandet mellan satser eller meningar blir någonting annat än skribenten troligen har menat. Sambandet blir konstigt. Det förekommer fem vilseledande konnektiver i undersökningsmaterialet. I följande utdrag finns ett exempel på detta:

- (27) [...] **Så om**^K du inte har märkt att personligen anser jag nog att de är mera tryggt, lugn och tyst att bo på landet **när om**^{*K} du bo i stan.

I detta skick tolkar läsaren troligen meningen så att skribenten menar att då ”du”, alltså läsaren, bor i staden är det tryggt, lugnt och tyst på landet. Detta samband föreligger både med ”när” och ”om” och jag anser att betydelsen är densamma även om de

förekommer tillsammans. Ingenting annat i hela uppsatsen antyder dock att skribenten skulle ha en sådan åsikt, så sambandet inte är logiskt utan konstigt.

Flesta brister är sådana där problemet är att olika meningar inte är sammanhängande. Det vill säga att det råder problem med hur hela meningar förhåller sig till varandra, men att olika satser inom en mening kan vara tydligt sammanbundna genom konnektivbindningen. Detta är dock inte fallet med alla satser inom meningar i undersökningsmaterialet utan det förekommer också konnektivbrister mellan satser inom en mening. Följande utdrag innehåller ett exempel på ett sådant otydligt samband:

- (28) [...] Efter min åsikt, är den största orsaken till varför så många människor vill bli kändisar, **eftersom**^{*K} annorlunda massmedier ger oss en bestämd bild av livet som kändis:^K det är lätt, man har både pengar och egendom **och**^K allt går fint. [...]

I det här exemplet är konnektiven ”eftersom” inte på sin plats, den är rättare sagt vilseledande eftersom i den rådande formen är sambandet mellan satserna konstigt. Konnektivbrister mellan satser i undersökningsmaterialet är dock inte alls så vanliga som konnektivbrister mellan meningar.

Dessutom måste jag anmärka att i utdrag (28) förekommer också en välfungerande användning av skiljetecken som konnektiv. Det förklarande kolonet visar att sambandet mellan satserna är det att det som följer är specificeringar för ”bilden”.

Analysen av konnektivbindningen i elevmaterialet visar att den inte domineras så tydligt av komparativa och kausala konnektiver som Nyström (2001: 119) konstaterar att debattartiklar gör. Strukturen av konnektivbindningen i de här elevuppsatserna följer alltså inte helt fullständigt Nyströms (2001: 102, 119) resultat. Det kan dock efterfrågas om den borde göra det. Jag anser att i debattartiklar eller insändare är jämförelser, motsättningar och motiveringar ett centralt inslag i texterna. I undersökningsmaterialet har de dock inte markerats väldigt explicit, med undantag av *men*, *eftersom* och *om*. Det finns förstås många olika sätt att omformulera de bristfälliga meningarna när problemet beror på konnektiver. I flera fall är sambandet dock oklart eftersom en kausal eller en komparativ konnektiv saknas. Dessutom gör avsaknaden av additiva konnektiver sambandet mellan flera meningar dunkelt.

Analysen visar ändå att enligt undersökningsmaterialet behärskar eleverna konnektivbindningen mellan satserna inom en mening. Även om flera av eleverna verkar ha problem med att binda ihop olika meningar kan de flesta alltså binda ihop

satser: Av 46 brister finns bara åtta inom meningen, alltså så att sambandet mellan satserna i en mening är otydligt. De andra 38 är sådana där problemet är att en hel mening inte är riktigt förknippad med de omgivande meningarna.

Analysen av konnektivbindningen visar dessutom liknande drag som Wikborg och Björk (1989) fick fram i sin undersökning. Wikborg och Björks (1989) brister i satskonnektion innehåller både vilseledande konnektiv och utebliven konnektiv. Med vilseledande satskonnektion menar de sådana konnektiver som används felaktigt, dvs. att konnektiven ”uttrycker ett logiskt samband som är olikt det samband som signaleras av satsernas referensbindningar” eller att konnektivens funktion är otydlig och sambandet kan misstolkas (Wikborg och Björk, 1989: 72). I deras undersökningsmaterial förekommer många fall där bindningen mellan satserna är så svag att när en konnektiv saknas blir sambandet för svårt att följa. Det skulle alltså vara nödvändigt att ha med en explicit markering för att läsaren smidigt ska kunna förstå sammanhanget mellan satserna. De konstaterar att om bindningen är implicit ska det underförstådda sambandet vara entydigt och om det inte är utan det kan råda tvekan om relationen är det nödvändigt att markera bindningen explicit. (Wikborg & Björk, 1989: 70–71.)

6.2.5 Övriga explicita fall

Jag behandlar här de övriga explicita fall som jag framlägger i kapitel 2.2. Dessa fall förekommer i undersökningsmaterialet och påverkar textens sammanhang men de hör inte till de egentliga kategorierna av textbindning. De förekommer alltså också på textytan på samma sätt som de olika textbindningsmekanismerna och rör kohesionen.

En intressant typ av sammanbindning är fråga–svar-strukturen. Det förekommer tre fall av denna struktur i undersökningsmaterialet. Här är ett exempel:

- (29) Varför människor cyklar så lite nyfortiden?^{Fråga+svar} Jag vet inte, men jag har en aning. Folk ta bussen och köra sina egna bilar, eftersom man gör från A till B med bilen mera snabbare än med cykeln. [...]

Skribenten ställer alltså en fråga som han eller hon sedan svarar på och diskuterar vidare. Med frågan visar skribenten alltså vad texten handlar om, vad som är huvudtanken i texten eller i textstycket, och hur texten är menad att löpa framåt.

Vid sidan av fråga–svar-strukturen spelar rubriker en roll för uppsatsernas sammanhang. Jag anser att rubriken är en viktig utgångspunkt för uppsatsen, och avsaknaden av rubrik gör förståelsen av helheten svårare. I undersökningsmaterialet förekommer två uppsatser som saknar rubrik. Det är då svårt för läsaren att orientera sig i texten när läsaren inte vet från början vad texten möjligen handlar om. Det tar längre att komma in i texten och tolka samband när textens ämne är okänt i början av läsningen. I de 28 uppsatser där rubriken finns hjälper den åtminstone i viss mån att sammanbinda texten för det stora ämnet och synvinkeln kommer fram genom rubriken.

Som konstateras i teoridelen är styckeindelningen ytterligare ett sätt att explicit visa vad som hör samman. Uppsatserna i denna studie är dock relativt korta och det händer i flera fall att uppsatsen bara består av ett eller två stycken. I andra ändan finns det dock ett par uppsatser där stycket byts nästan efter varje mening. De flesta av styckebytena är sådana som fungerar, eller åtminstone stör de inte läsningen. Men det förekommer också knappa tio fall där bytet antingen är osmidigt eller onödigt. Med styckebyte väntar läsaren ett tankebyte men ibland blir den större huvudidén och bytets mening oklar. Här är ett exempelutdrag med onödiga styckebyten:

(30) Men spelet inte är förlorat. Våra varje dådet räknas, och vi kan hjälpa till.
Till exempel bara att går eller cyklar sträckor som är kortare än några kilometer hjälper miljön mycket.

* Jag själv använder inte vehikel som förbrukar fossila bränslen och det gör inte mitt liv svårt alls.

* Oss alla måste dra vår strå till stacken och försök att hållbar utveckling.

Styckebytena sammanfaller med perspektivbyte från ”vi” till ”jag” och tillbaka till ”vi”, men jag anser att det inte är tillräckligt. På grund av styckebytena väntar läsaren en ny tanke eller mer omfattande behandling av det som konstateras tidigare. I exempelutdraget har skribenten dock bara fortsatt att lista ”dåd” eller upprepa huvudidén. Enligt min mening är styckebytena onödiga och avbryter läsningen för läsaren väntar på någonting annat än det som kommer.

I ett par fall stör dessutom faktiskt punkten, alltså ett av de stora skiljetecknen, läsningen när den avskiljer meningarna och avbryter sambandet som annars skulle till och med kunna vara smidigt. Här är ett exempel på detta:

(31) I landet alla är långt och du måste åka med bussen eller bilen.* Men i landet naturen är nära. Naturen lugnar hågen.

Det förekommer alltså punkt som stör sammanhang i textdelen när den orsakar ett stopp i tankegången.

I nästan tio fall stör dessutom ologisk placering av meningarna förståelsen av sambandet, särskilt om konnektiven är utebliven eller om det finns andra textbindningsbrister. Här är ett exempel på sammanhangsbrist som beror på placering av meningarna:

- (32) Förra sommaren var jag på landet för två veckan, utan kompisar och andra handlingar. Tiden ändå led snabbt och jag hade alltid någonting att göra. *
Det är trevlig att när du vill gå på en promenad, vägen är tom och miljö är tyst.

Textdelen blir alltså mindre sammanhängande på grund av den konkreta placeringen av meningen. Skribenten borde kasta om eller annars ordna om meningarna. I exempelutdraget är den sista meningen inte riktigt sammanbunden med vad som berättas om "förra sommaren" utan den skulle fungera bättre som sista mening i föregående stycke. I nuvarande form måste läsaren anstränga sig för att förstå sambandet, särskilt när det också finns en brist i referensbindningen med "du" i den sista meningen.

De ovannämnda "mekanismerna" och problemen förekommer på textytan och jag anser att de påverkar hur texten fungerar som helhet. Problemen stör läsningen och avbryter textens sammanhang. Dessa mekanismer handlar dock inte om klassisk textbindning och jag anser att här finns potential till teoriutveckling: styckeindelning, interpunktion och informationsordning kan kopplas till textbindningsmekanismer.

6.3 Sammandrag av resultaten

Enligt täthetstalen är det referensbindningen som präglar B-svenska gymnasistuppsatserna: inom tio rader förekommer i genomsnitt 15,7 sambandsled i referensbindningen. Efter referensbindningen är den näst mest typiska bindningen den lexikaliska bindningen med genomsnittligt 13,6 sambandsled per tio rader. Dessa två bindningar förekommer tydligt frekventare än de andra bindningstyperna.

I den andra ändan finns däremot temaproggressionen och temaupprepnigen som är ringa. Sambandsled i temaproggressionen förekommer i gymnasistuppsatserna i genomsnitt bara med 1,3 belägg per tio rader. Sambandsled i

temaupprepningen förekommer inte avsevärt oftare: det finns bara 1,8 sådana per tio rader. En fungerande tema–rema -ordning förekommer dock genomsnittligt 8,6 gånger inom tio rader, vilket betyder att generellt fungerande informationsföljd också är typisk för B-svenska gymnasisttexterna.

Den stora skillnaden mellan tätheter för referens- samt lexikaliskbindning och för temaprogession samt -upprepning kan dock delvis förklaras med bindningarnas egenskaper: referensbindning och lexikalisk bindning kan förekomma flera i samma mening men tematisk bindning bara mellan meningar.

I täthetsantal ligger konnektivbindningen mellan den lexikaliska bindningen och temaupprepningen samt temaprogession med genomsnittligt 6,5 förekomster per tio rader. Bindning med konnektiver är alltså också relativt frekvent i gymnasistuppsatserna. Av tabell 8 framgår de genomsnittliga tätheterna för de olika bindningstyperna inom tio rader i undersökningsmaterialet:

Tabell 8 Tätheter av bindningarna per 10 rader

| Bindningstyp | sambandsled/10 rader |
|---------------------|-----------------------------|
| Referensbindning | 15,7 |
| Lexikalisk bindning | 13,6 |
| Tema–rema -ordning | 8,6 |
| Temaupprepning | 1,8 |
| Temaprogession | 1,3 |
| Konnektivbindning | 6,5 |

I fråga om textbindningen blir läsningen störd sammanlagt 97 gånger i hela undersökningsmaterialet på grund av bindingsbrister. Således förekommer det genomsnittligt 2,78 bindingsbrister per tio rader i B-svenska gymnasistuppsatserna, såsom framgår av följande tabell 9 där förekomsttalen och täthetsantalen för de olika bristerna har samlats:

Tabell 9 Frekvenser av bristerna i undersökningsmaterialet

| Briststyp | brister i hela materialet | täthet per 10 rader |
|---------------------|----------------------------------|----------------------------|
| Referensbrister | 43 | 1,23 |
| Lexikaliska brister | 3 | 0,09 |
| Temabrister | 5 | 0,14 |
| Konnektivbrister | 46 | 1,32 |
| Sammanlagt | 97 | 2,78 |

Minst problem förekommer med den lexikaliska bindningen och därefter med den tematiska bindningen. I materialet förekommer alltså generellt inte stora fel med innehållsord eller med tema–rema -ordningen. Förståelsen av de lexikaliska orden är sällan störd och fördelningen av given och ny information är tydlig, dvs. att temat och remat oftast är klara och temat bekant. Betydligt mera problem förekommer med referensbindningen: i genomsnitt 1,23 gånger inom tio rader störs referensbindningen antingen av otydliga eller underliga syftningar, eller av felaktiga eller uteblivna referensord. Mesta problem förorsakar konnektivbindningen: det förekommer i genomsnitt 1,32 konnektivbrister per tio rader i uppsatserna. Konnektivbindningen störs alltså i materialet av det att sambandet mellan satserna eller meningarna är dunkelt eftersom bindeordet är uteblivet, missvisande eller felaktigt.

När bindningsbristerna relateras till de fungerande förekomsterna bekräftar relationstalen, som framgår av tabell 10, att det är konnektivbindningen som vållar mest problem för gymnasisterna, och antalen avslöjar också att konnektivbindningen gör det påfallande oftare än de andra bindningarna. Det förekommer brister i konnektivbindningen nästan tre gånger mer än i referensbindningen när bristerna jämförs med de fungerande förekomsterna. Referensbindningen vållar näst mesta problem, och också med relativt högt antal fast antalet är betydligt mindre än konnektivbindningens relationstal. Långt efter referensbindningen kommer den tematiska bindningen och därefter den lexikaliska bindningen.

Tabell 10 Bristerna jämförda med de fungerande bindningarna

| Bindningstyp | relationsantal |
|---------------------|-----------------------|
| Referensbindning | 0,078 |
| Lexikalisk bindning | 0,006 |
| Tematisk bindning | 0,017 |
| Konnektivbindning | 0,204 |

När de olika bindningarna studeras närmare och fördelningen av bristerna beaktas kan vi också göra några observationer. Fast det förekommer åtskilliga fungerande referensbindningar i uppsatserna och fast referentiella ledfamiljer har en viktig betydelse för textens sammanhängande i flera uppsatser, avslöjar analysen också att sammanlagt 14 gymnasister har något slags brist eller brister i referensbindningen i

sin text. Syftningar vållar alltså problem för nästan hälften av gymnasisterna i materialet. Bara fyra av referensbristerna är sådana där ledet är icke-pronomen. Det är alltså brister i pronomen som är påfallande. Den största problemgruppen i referensbindningen utgörs av pronomenet ”du”. Sammanlagt förekommer det 26 brister som beror på att det är otydligt om ”du” syftar på läsaren eller om det är menat att ha en generisk betydelse. En annan relativt stor problemgrupp i referensbindningen är ”man”. I flera fall är det alltså oklart vem ”man” egentligen syftar på.

I fråga om den lexikaliska bindningen kan det konstateras att enligt analysen behärskar gymnasisterna den huvudsakligen väldigt bra. Analysen av den lexikaliska bindningen avslöjar dessutom att de flesta av skrivfelen inte stör förståelsen. Den lexikaliska bindningen kan dock ibland vara ett komplext nät och en kvantitativ redovisning av den tycks inte berätta hela sanningen. Att det förekommer sambandsled i lexikalisk bindning och lexikaliska ledfamiljer i en text garanterar inte att hela bindningen skulle vara logisk, att den går logisk framåt och genom hela texten. Ibland går ledfamiljen alltså genom hela texten men ibland inte. Ibland förekommer det ett sambandspar i början, sedan ett annat par och därefter ännu ett annat i slutet av texten utan att dessa par skulle ha någonting med varandra att göra semantiskt. Ibland är ett led som finns i början förknippat med ett led först i slutet. Sambandskedjan kan alltså vara bruten så att några lexikaliska ledfamiljer verkar fungera bättre än andra, men detta är svårt att få fram i en kvantitativ redovisning.

Det kan dessutom krävs att man läser igenom texten flera gånger innan den lexikaliska bindningen tydligt klarnar, men helheten kan alltså bli en helhet fast det kan vara svårt att se vid första läsningen. Flera av undersökningsmaterialets uppsatser är sådana där en ledfamilj, vanligen ”stad/landsbygd”, ”cykling” eller ”miljövård”, är lätt att identifiera men andra är svårare att hitta. De här lättidentifierbara ledfamiljerna verkar också vara viktigare än de andra för textens sammanhängande, men inte heller detta syns i kvantitativ räkning. Lexikaliska bindningar verkar dessutom oftast vara essentiella, till och med oundgängliga, för det stora ämnet i texten.

I fråga om den tematiska bindningen kan det konstateras att gymnasisterna behärskar tema–rema -principen bra, för bara fyra av 30 gymnasister har problem med att börja meningen med ett tema som är bekant, och sammanlagt bara fem av 306 meningar är bristfälliga i detta avseende. Bindningen med temauppreppningen och med

temaproggressionen fungerar när de förekommer men de är i regel inte väldigt varierande till sin form, dvs. i flesta fall är sambandsleden helt lika. Temaupprepningen kan hålla texten samman i viss mån men upprepningen i sig tydliggör sällan det närmare sambandet mellan meningarna utan konnektiver är nödvändiga. När temaproggressionen däremot förekommer i meningarna är det oftast just precis temaproggressionen som förknippar meningarna med varandra och visar sambandet och inte någon annan bindningstyp.

Fördelningen av konnektivbristerna är framträdande: hela 22 gymnasister, alltså lite över två tredjedelar, har någon typ konnektivbrist i sin text. Påfallande är också det att det är precis sammanbindandet av meningar som vållar problem för B-svenska gymnasisterna. Satskonnektiver behärskas inom meningarna, dvs. mellan satser i en mening, men brister uppstår när sambandet mellan meningarna borde tydliggöras. Gymnasisterna markerar alltså inte sambandet explicit tillräckligt ofta, eller så är konnektiven de använder vilseledande eller felaktig, så att sambandet mellan meningarna förblir dunkelt. Gymnasisterna behärskar alltså konjunktioner relativt bra men bland annat adverbial som skulle binda ihop meningarna till en större textbit behärskas betydligt sämre.

Av de 30 gymnasister som skrev uppsatserna är fyra sådana som inte har en enda textbindningsbrist i sin uppsats. En av dessa uppsatser saknar dock rubrik och i en annan finns störande användning av punkt. Antalet felfria uppsatser är alltså inte väldigt högt. Analysen visar att de flesta uppsatserna lider av bindningsbrister och åtskilliga inte är flytande. Jag vill dock framhäva att de flesta av uppsatserna är förståeliga till största delen trots bristerna. Det händer i flera fall att ett stycke eller några meningar i uppsatsen inte är sammanhängande men annars är uppsatsen enhetlig i stora drag. Trots att det förekommer brister i textbindningen i uppsatserna, och fast var och en av bristerna stör läsningen, skulle jag alltså ändå kalla uppsatserna för texter, fast inte nödvändigtvis väldigt bra sådana. Å ena sidan anser jag att det inte finns några helt hopplösa fall bland gymnasisterna, trots att det finns utrymme för förbättring. Å andra sidan kan det också anmärkas att i så här korta texter gör redan en brist eller två brister det att texten blir märkbart sämre.

7 Slutdiskussion

Som jag konstaterar i teoridelen är det viktigt att en skriven text bildar en funktionell och innehållslig enhet, dvs. att budskapet är fullständigt och sammanhängande, för att texten ska bli förstådd rätt. Om texten inte är sammanhängande är det enligt definitionen faktiskt inte ens fråga om en text. Detta handlar inte bara om språkriktighet utan i tilltagande mån om textriktighet. Textriktighet gäller både modersmålstexter och främmandespråkstexter. I den här undersökningen är det textbindningen som ligger i fokus och forskningsgreppet är kvantitativt med kvalitativa inslag.

Syftet i den här undersökningen är att reda ut vilka textbindningsmekanismer som förekommer i finskspråkiga gymnasisters B-svenska uppsatser samt hur dessa bindningar fungerar. Denna studie ger alltså en bild av hur B-svenska elevtexter ser ut i dagens gymnasium ur textbindningens synvinkel.

Elevtexterna präglas starkast av referensbindningar och lexikaliska bindningar. Därefter kommer konnektivbindningar. Temaupprepningar och temaprogessioner är tydligt sällsyntare men fungerande tema–rema -strukturer förekommer ofta i texterna. Analysen avslöjar att gymnasisternas B-svenska uppsatser i viss mån är sammanhängande, men att det också förekommer textbindningsbrister i dem och uppsatserna inte alltid är flytande. Flest problem förekommer med konnektivbindningen och med referensbindningen.

Finska ungdomar är dock inte de enda som har sammanhangsbrister i sina texter. Såsom jag konstater ovan (avsnitt 1.3) har också andra forskare anmärkt problem som elever och studerande bl.a. i Sverige och i Förenta Staterna har med att skriva sammanhängande text (se t.ex. Wikborg & Björk, 1989). De flesta tidigare studierna gäller emellertid modersmålstexter och de är därför inte direkt jämförbara med den här studien. De nordiska undersökningarna av engelskspråkiga texter (se Evensen, 1986; 1987) är inte heller helt jämförbara med denna studie för läroplanerna och språkens status är olika, och alla studier behandlar inte textbindning. Jag har inte funnit någon studie om textbindningen där B-svenska elevtexter av finskspråkiga gymnasister undersöks. Härigenom blir denna undersökning banbrytande inom fältet i Finland.

Textnormer anses vara lika viktiga idag som språkriktighetsnormer, till och med viktigare när det är textens funktion, struktur och perspektiv står i fokus. Som

framläggs tidigare kan det hända att en text inte fungerar fast det inte finns brister i språkriktigheten om texten saknar sammanhang. Analysen bekräftar att textlingvistiska faktorer, i detta fall textbindningen, bidrar avgörande till om en text bildar en begriplig helhet eller inte. Det kan förstås inte förnekas att grammatiken också har betydelse för förståelsen ibland, t.ex. i den andra meningen i utdrag (1) antyder precis den bestämda formen ”den gruppen” att läsaren ska känna igen gruppen men detta är inte möjligt. Analysen avslöjar dock att de flesta av skrivfelen inte stör förståelsen. Dessutom stör de flesta grammatiska felen, som först och främst är fel i ordföljden och böjningsfel, inte förståelsen. Det förekommer alltså överhuvudtaget få så seriösa brister i språkriktigheten att kommunikationen skulle bli störd, fast det förekommer ett antal språkriktighetsbrister i uppsatserna. Ur språkriktighetens synvinkel tycks gymnasisteleverna alltså kunna skriva så pass bra att de kan kommunicera på språket. Jag anser att detta talar för att fungerande kommunikation inte nödvändigtvis kräver grammatiskt fullständiga satser. Språkriktighet är viktig men den kan alltså också vara mindre viktig i flera fall då huvudsyftet är att kommunicera med andra på ett främmande språk. I många fall i uppsatserna är det nämligen precis brister i textriktigheten som förorsakar problem med förståelsen och inte språkriktighetsbristerna. Att jämföra dessa två sidor av textproduktion och skriftlig framställning, alltså språkriktighet och textriktighet, är dock inte mitt syfte i denna avhandling. Att studera språkriktighetens inverkan på textförståelse och fungerande kommunikation jämfört med textriktighetens inverkan skulle vara ett intressant framtida forskningsobjekt.

I de flesta fall med sammanhangsbrister i uppsatserna för den här studien är problemet alltså inte rent grammatiskt på så vis som språkriktigheten fastslår utan brister i sammanhanget beror på andra faktorer. Sammanfattningsvis kan det konstateras att gymnasisterna behärskar vissa typer av textbindning tämligen bra men har relativt allvarliga problem med andra. Textriktigheten och textbindningen tas inte tydligt upp i läroplansgrunderna i B-svenska men enligt analysen borde man lägga mera märke till två av textbindningstyperna vid undervisningen, nämligen referensbindningen och konnektivbindningen.

I fråga om referensbindningen skulle det löna sig att diskutera pronomen och hur de syftar på referenter, först och främst pronomenen ”man” och ”du”. Såsom

jag framplar tidigare, konstaterar Svenska Akademien språklära (Hultman, 2003: 121) att ”man” syftar på människor, antingen på en grupp som skribenten hör till eller på en grupp som är given i kontexten. De finskspråkiga gymnasisterna använder dock inte ”man” konsekvent i detta avseende i sina B-svenska uppsatser utan ”man” tycks användas som en entydig ersättare för en passivkonstruktion utan någon annan betydelse än en allmän människoreferent. Gymnasisternas användning av ”man” är alltså ofta oprecis för det vållar relativt ofta problem vem ”man” syftar på. Jag anser att skribenterna borde iaktta användningen av ”man” när de pratar om vissa människogrupper i sin text i stället för människor generellt, samt om de pratar om olika grupper i samma text. Enligt min mening borde gymnasisterna tydligen göras mera medvetna om detta.

Som påpekas ovan, konstaterar Svenska Akademiens språklära att ”du” är ett exoforiskt pronomen som får sin precisa referent i kontexten (Hultman, 2003: 98). Hedeboe och Polias (2008: 252) kommenterar barns och ungdomars skrivande och tar upp problemet med exoforisk referens, nämligen det att om skribenten refererar till den omedelbara kontexten och inte *dekontextualiserar*, alltså inte frigör texten från det omedelbara, kan det vara svårt för läsaren att veta bland annat vem, vilken tid eller vilken plats det pratas om när sådana exoforiska referenskonstituenten används. Det är möjligt att gymnasisterna har haft detta problem med ”du” i sina texter, och att de vänder sig till den enstaka läsaren, dvs. läraren, och inte till bredare publik såsom de borde ha gjort.

Problemet med ”du” kan dessutom ha ett annat ursprung. Svenska Akademien språklära säger att ibland används ”du” med betydelsen ’ni’ eller ’man’, men konstaterar att skribenten måste vara försiktig när ”du” används för ”man” eftersom det är engelskpåverkat språkbruk (Hultman, 2003: 101). Dessutom konstaterar också Språkrådet att i vissa fall går det att använda ”du” i stället för ”man” men att man inte får ”överanvända det eller använda det när det blir tolkningsproblem”. Jag anser att engelskans inverkan på gymnasisternas användning av ”du” som generaliserande pronomen är tydlig. På engelska är det helt naturligt att använda ”you” (”du”) i passiv betydelse, men på svenska går det inte. Det är inte alltid acceptabelt för sådan användning kan förorsaka missförstånd och det hör inte till formella sammanhang. I flera fall i gymnasisternas B-svenska uppsatser är det alltså otydligt om skribenten

menar 'du' eller 'man'. Utifrån resultatet anser jag att detta borde observeras tydligare i undervisningen.

När det gäller konnektivbindningen är slutsatsen som jag drar följande: Det skulle vara värt att prata om hur hela texten logiskt kan sammanbindas, alltså om sammanbindandet av olika meningar med konnektiver. Gymnasisterna kan samordnande och underordnande konjunktioner relativt bra men bland annat adverbial eller andra bindeord som binder ihop meningarna till större textbitar behärskar de mindre bra. De behärskar alltså sammanbindandet av satser, vilket är inte helt överraskande, eftersom alla lärare berättade att konjunktioner har diskuterats under lektionerna. Jag anser att detta med stor sannolikhet förklarar att eleverna kan bindningen mellan satserna inom en mening. Således kan gymnasisterna också lära sig att väva ihop olika meningar i svenska texter om de får höra om det under B-svenskundervisningen. Tydligt kommer de inte ihåg att göra det i sina uppsatser i svenska fast de troligen har hört om det i sin modersmålsundervisning. Utgående från analysen anser jag alltså att det skulle löna sig att prata noggrannare om text som logisk helhet också under lektionerna i B-svenska. Att veta bättre om de olika möjligheterna till att skapa en enhetlig text gör ingen skada.

Elevens kunskaper bildar alltså grunden för textens sammanhängande men dessa kunskaper lärs oftast in i skolan och är således beroende av undervisningen. Lintermann-Rygh (1985) framlägger att många elever inte är förmögna att tillägna sig de mera sofistikerade textlingvistiska mekanismerna själva utan kräver handledning. Denna observation understryker betydelsen av undervisningen. Som blir uppenbart behandlas textbindningen inte riktigt i läroplansgrunderna i B-svenskan. Tyngdpunkten i B-svenskan ligger på muntlig interaktion, så att läroplansgrunderna har mycket lite att säga om skrivet språk och dess produktion. Enligt läroplansgrunderna för grundläggande utbildning i B-svenska ska eleven lära sig central satslära och bindingskonstruktioner och skriva korta meddelanden i bekanta situationer. Under gymnasieutbildningen ska eleven förstärka behärsningen av vokabulären och grundstrukturerna. Det står ingenting om text som sammanhängande enhet i läroplansgrunderna för gymnasieutbildningen, och gällande skriftlig framställning nämns det bara att eleven ska skriva korta kommunikativa uppgifter samt texter för olika ändamål. Det beror alltså på läraren, lärarens omdöme och läroböckerna som

används om och hur textbindningen behandlas under kurserna i svenska som B1-språk. Utifrån läroplansgrunderna i B-svenskan ensamt kan det inte direkt förutsättas att eleven kan skriva sammanhängande text på svenska.

Textbindningen behandlas alltså i alla fall i läroplansgrunderna i finska som modersmål. Men analysens resultat visar att gymnasisterna trots detta har problem med att skapa enhetliga texter på svenska. Det står i läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen i modersmålet att om eleven tillägnar sig de kunskaper som läroplansgrunderna förutsätter, förstår eleven betydelsen av satsstrukturer och kapitelindelningar redan i slutet av årskurs fem, samt kan eleven använda satser av olika längd. I slutet av årskurs nio borde eleven kunna skriva text vars tankegång är lätt att följa. Gymnasieutbildningen i modersmålet går vidare och centrala mål är att eleven kan forma egna motiverade åsikter, använda språket ändamålsenligt i interaktionssituationer både i tal och i skrift samt kan eleven kommunicera mångsidigt också på främmande språk. Eleven lär sig behärska syften, kontexter och normer för skrivet språk. Kurs ett och två i gymnasiet framlägger tydligt att eleven lär sig beakta text som helhet med olika slags betydelsereationer och avsett budskap, och kan också producera sådan text själv. Modersmålsundervisningen förser alltså eleven med färdigheter att skriva enhetlig text, men som jag framlade tidigare, är det inte säkert att dessa färdigheter överförs automatiskt till andra ämnen. Analysen bekräftar denna förmodan åtminstone delvis för trots att det finns fungerande textbindningar i elevuppsatserna, förekommer det också sammanhangsbrister i de analyserade B-svenska texterna.

Resultaten berättar dock inte om gymnasisterna behärskar textbindningen på finska eller om de har brister i den också på sitt modersmål. Det vore intressant att jämföra finska och svenska texter av samma elev, alltså om textriktigheten är på samma nivå i texter på båda språken eller om det finns skillnader mellan texterna.

Det kan också vara värt att jämföra olika åldersgrupper för att nå en bredare förståelse. Lintermann-Rygh (1985) berättar att praktiska erfarenheter och studier visar att "åtskilliga textlingvistiska redskap inte tillägnas förrän vid ett tämligen sent stadium i språkutvecklingen"¹⁴. Det blir dock oklart om dessa erfarenheter och studier rör modersmålet, främmande språk, eller båda. Jag anser det dock troligt att det hur långt eleven har kommit i sin språkinläring påverkar textproduktionen

¹⁴ Egen översättning, originalcitaten: "several text linguistic devices are not acquired until a fairly late stage in language development is reached".

överhuvudtaget och således också textbindningen. Att undersöka skriftliga framställningar av elever i olika faser av sina studier skulle alltså möjligen avslöja något om hur behärsknigen av textbindningen förhåller sig till elevens allmänna kompetensnivå i språket.

Luukka et al. (2008: 64) nämner att den praktiska undervisningen leds starkt av läroböckerna. De konstaterar att läroböckerna till och med kan anses fungera som en dold läroplan när de som institutionella texter disponerar undervisningen och framhäver vissa saker och lämnar andra saker i bakgrunden (Luukka et.al., 2008: 64). De nämner dock också att bokförlagen förnyar sina bokserier så att de stämmer överens med de nyaste läroplanerna. Deras undersökning visar dessutom att läroboken har en väldigt stark position i undervisningen i främmande språk (Luukka et.al., 2008: 94). Jag föreslår som vidare forskning en undersökning av textbindningens relation till och synlighet i lärobokserierna och lärarnas arbete för att bättre förstå undervisningens betydelse för elevens behärskning av att skriva sammanhängande texter på svenska.

Enligt min mening är det en intressant fråga i vilken mån textbindningsbrister i B-svenska uppsatser beror på att det är fråga om främmandespråkstexter. Elevtexter på främmande språk är oftast avsedda som språkövning, vilket betyder att elevernas kunskapsnivå inte nödvändigtvis är väldigt hög än, utan de övar sig. Det kan hända att elever inte tänker tillräckligt på genren eller texttypen som deras text borde efterlikna. Ordförrådet kan vara begränsat och de tänker inte på läsaren eller textens struktur. Wikborg och Björk (1989: 68) anmärker på problemet som uppstår när en universitetsskribent inte lyckas ”smälta sina källor” och översätta ”källan till sina egna tankar och sitt eget språk”, vilket leder till en bristfällig text. De har alltså märkt problemet som universitetsstudenter har ”med att frigöra sig från källan” (Wikborg & Björk: 1989: 68). Jag anser att finskspråkiga elever som skriver på främmande språk kan ha ett likadant problem, att de har problem först och främst med att frigöra sig från finskan och med att översätta sina tankar till ett främmande språk, samt med att frigöra sig från de modeller som deras läroböcker framför och formulera egna idéer.

Som konstateras i teoridelen, beror det delvis på mottagaren i vilken mån texten slutligen hänger samman. Mottagaranpassningen är dock en del av textproduktionen och för att en text ska bli så förståelig som möjligt ska skribenten ta

hänsyn till mottagaren. Wikborg och Björks (1989: 61) studier visar emellertid att ”den ovana skribenten är alltför upptagen med att utveckla och formulera sina idéer för att kunna tänka på läsaren”. Detta är troligen sant också när det gäller gymnasister som skriver på främmande språk. De måste anstränga sig för att formulera sina tankar kring något ämne och sedan skriva om det på ett främmande språk vilket leder till att de inte tillräckligt tar hänsyn till läsaren och läsarens behov av sammanhang och tydlighet i texten.

I teoridelen kring skolskrivandet konstateras att skrivandet i skolan är en instrumentell handling som vanligen är ett medel att öva eller nå något annat än ren kommunikation. Skolans låtsasgenrer saknar kontexten som annars hör till genren. Skoltexter saknar dessutom vanligen en verklig mottagare och deras uppkomstsituation är annorlunda än för vanliga texter. Skoltexter skrivs vanligen som givna uppgifter under tidspress. Detta kan leda till att skribenterna inte tänker på läsaren och kommunikationen fast de borde göra det. Fingerade skrivsituationer och mottagare kan alltså påverka skribenternas motivation att skriva. En fråga som uppstår från detta, och vilken jag anser intressant, är om elevtexter skulle bli annorlunda om de publicerades allmänna och om de fick bredare, verklig, publik.

I analysen utgår jag huvudsakligen från färdiga indelningar och analyserar textbindningen på en mindre specificerad nivå. Jag anser att de val jag gör inte förvränger resultaten men i mera genomgripande undersökningar kan det emellertid vara nyttigt och nödvändigt att använda också olika underkategorier för att bättre lokalisera förtjänster och problemfall. När det dessutom är fråga om sådana texter som är mindre sammanhängande och som har brister i språkriktigheten och lämnar en del av tolkningen till läsaren kan det också vara fruktbart att avstå från strikta färdiga kategorier och låta materialet leda mera i analysen.

Analysen av textbindningen i B-svenska gymnasistuppsatserna avslöjar alltså slutligen ett antal intressanta observationer och ger en insikt om gymnasisternas kunskaper i textproduktion på svenska. Analysen visar var kvaliteter och svårigheter i B-svenska gymnasisttexter är lokaliserade gällande textens enhetlighet, och därmed ger grunder för vad som vore nyttigt att ta upp mera eftertryckligt i B-svenskundervisningen. Enligt min mening visar resultaten av analysen att ämnet är värt, och nödvändigt, att studera vidare. Jag anser det motiverat att genomföra vidare

forskning med mera omfattande material för att få mera generaliseringsbara resultat gällande ämnet.

Litteraturförteckning

- Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M. & Nordgren, A., 2005: *Klick 9*.
Helsinki: WSOY.
- Connexity and Coherence – Analysis of Text and Discourse*. 1989. Red. Wolfgang H.,
Neubauer, F., Petöfi, J.S. & Sözer, E. *Research in Text Theory, Volume 12*. Berlin/New
York: Walter de Gruyter.
- Dahl, Ö., 2000: *Språkets enhet och mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Enkvist, N. E., 1978: *Tekstlingvistiikan peruskäsitteitä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Evensen, L.S., 1986: "Nordic cooperation on discourse-level performance analyses – a
presentation of the NORDWRITE project". I: *Trondheimsskrifter i anvendt
språkvitenskap 2*. Trondheim: Trondheim Universitet.
- Evensen, L.S., 1987: "Elevttekster og elevvers tekststrategier". I: *Trondheimsskrifter i
anvendt språkvitenskap 3*. Trondheim: Trondheim Universitet.
- Fasold, R.W. & Connor-Linton, J., 2006: *An Introduction to Language and Linguistics*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Forsberg, J., 2008: *Tydliga texter – Snabba skrivtips och språkråd*. Norstedts
Akademiska Förlag.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R., 1990: *Language, context, and text: aspects of language
in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K., 2004: *An Introduction to Functional Grammar*. 3e uppl. Rev. av
Christian M.I.M. Matthiessen. London: Hodder Education.
- Hedeboe, B. & Polias, J., 2008. *Genrebyrån – En språkpedagogisk funktionell
grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hellspong, L., 2001: *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Hellspong, L. & Ledin, P., 1997: *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*.

Lund: Studentlitteratur.

Hinkka, T., 1988: *Om syntaxen i fri skriftlig framställning i svenska som främmande språk på gymnasie- och universitetsnivå*. Tammerfors: Tammerfors Universitet.

Holm, L. & Larsson, K., 1980: *Svenska meningar*. Ord och stil, Språkvårdssamfundets skrifter 7. Lund: Studentlitteratur

Holmberg, P. & Karlsson, A-M., 2006: *Grammatik med betydelse – En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Hultman, T. G. & Westman, M., 1977: *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel.

Hultman, T.G., 2003: *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.

Ihalainen, K., Tiainen, L., Hiltunen, M. & Kulusjärvi, I., 2009: *Premiär 3*. Helsinki: Otava.

Josephson, O., Melin, L. & Oliv, T., 1990: *Elevtext: Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, 1997: *Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas*. I: Håkansson, G. m.fl. (utg.), *Svenskans beskrivning 22*. Lund.

Kielikasvatus tänään ja huomenna – Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. 2011. Red. Hildén, R. & O-P. Salo. Helsinki: WSOY.

KOULUTA-tilastot, 2009, 2010, 2011. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishakurekisteri. Opetushallitus. (17.10.2012.)

<http://www.koulutusnetti.fi/?path=tilastot>

Kronholm-Cederberg, A., 2005: *Om skrivandets villkor – unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Rapport Nr 16/2005. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Vasa: Arkmedia.

Källgren, G., 1979: *Innehåll i text – Genomgång av faktorer av betydelse för texters innehåll, uppbyggnad och sammanhang*. Ord och stil, Språkvårdssamfundets skrifter 11. Lund: Studentlitteratur.

Lindeberg, A-C., 1985: "Cohesion, coherence patterns, and EFL essay evaluation". I: *Coherence and Composition: A Symposium*. Meddelanden från stiftelsens för Åbo Akademi forskningsinstitut nr 101. Red. Enkvist, N.E. Åbo: Åbo Akademi.

Lintermann-Rygh, I., 1985: "Connector Density – An Indicator of Essay Quality?". I: *Nordic Research in Text Linguistics and Discourse Analysis*. Nordtext Symposium. Red. Evensen, L.S. Trondheim: Tapir.

Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A., 2008: *Maailma muuttuu – Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Löfgren, E., 1995: *Språklig interferens i teori och praktik: felanalys av finskspråkliga abiturienters fria skriftliga framställning i svenska som främmande språk*. Tammerfors: Tammerfors Universitet.

Meriläinen, H., 1989: "Om syntaxen i finskspråkiga abiturienters svenskuppsatser". I: *Kielitieteellisiä tutkimuksia 16*. Joensuu: Joensuu Universitet.

Muuronen, T., 2007: *Flytande text på nivåerna B1 och B2 ur textbindningens och ordföljdens synvinklar*. Tammerfors: Tammerfors universitet.

Nyström, C., 2000a: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. I: *Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51*. Uppsala.

Nyström, C., 2000b: *Ledfamiljer och referentrelationer. En modell för analys av referensbindning tillämpad på gymnasisttexter*. I: *Svenska i utveckling nr 14*. FUMS Rapport nr 197. Uppsala.

Nyström, C., 2001: *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Opetushallitus, 2003: *Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki. (5.2.2012.)

[http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lu
kiokoulutus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lu
kiokoulutus)

Opetushallitus, 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki. (5.2.2012.)

[http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/p
erusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/p
erusopetus)

Ranta, T., 2008: *Kirjoittamisprosessi teksteinä – Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuu: Joensuun yliopiston paino.

Renkema, J., 2004: *Introduction to Discourse Studies*. Philadelphia: John Benjamins.

Ryan, A. & Arndt, H., 1989. ”Fremmedsproglig produktion – at skrive”. I: *Grundbog i Fremmedsprogpædagogik*. Red. Kasper, G. & Wagner, J. Köpenhamn: Gyldendal.

SAG 4. Telemann, U., Hellberg, S. & Andersson, E., 1999: *Svenska Akademiens Grammatik – 4 Satser och meningar*. Stockholm: Svenska Akademien, Norstedts Ordbok.

Språkboken – En antologi om språkundervisning och språkinläring. 2001. Skolverket.

Språkriktighetsboken, 2005. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Språkrådet, Institutet för språk och folkminnen: Frågelådan, uppslagsordet ”man”. Stockholm. (26.8.2012.) <http://www.sprakradet.se/>

SVT, Suomen virallinen tilasto, 2011: ”Ainevalinnat – Lukiokoulutuksen päättäneiden ainevalinnat 2011”. Helsinki: Tilastokeskus. (10.5.2012.)

http://www.stat.fi/til/ava/2011/01/ava_2011_01_2011-12-14_tie_001_fi.html

SVT, Suomen virallinen tilasto, 2012: ”Ainevalinnat - Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2011”. Helsinki: Tilastokeskus. (17.10.2012.)

http://stat.fi/til/ava/2011/02/ava_2011_02_2012-05-25_tie_001_fi.html

Teleman, U., 1991: *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Skrifter utgivna av svenska språknämnden 75. Stockholm

Text connexity, text coherence - Aspects, methods, results. 1985. Red. Sözer, E. Papers in textlinguistics, volume 49. Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Textvård – Att läsa, skriva och bedöma texter. 2006. Svenska språknämnden. Norstedts Akademiska Förlag.

Vuorinen, H., 2007: *Språklig transfer i teori och praktik: L1- och L2-transfer i finskspråkiga gymnasisters uppsatser i svenska som främmande språk (L3)*.
Tammerfors: Tammerfors Universitet.

Wallin, J., 2011: *Referentrelationer i Stieg Larssons roman Män som hatar kvinnor*.
Tammerfors: Tammerfors universitet.

Wikborg, E. & Björk, L., 1989: *Sammanhang i text*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

BILAGA

UTDRAG FRÅN NIVÅSKALAN FÖR SPRÅKKUNSKAPER

”Nivåskalan är en i Finland utarbetad tillämpning av de skalor som ingår i den allmänneuropeiska referensramen för undervisning, inlärning och bedömning av språk som utvecklats av Europarådet.”

(Utbildningsstyrelsen. 22.9.2011. http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/grundläggande_utbildningen [9.8.2012.])

| Färdighetsnivå A1 | | Begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna | | | |
|-------------------|-------------------------------------|---|---|---|---|
| | | Hörförståelse | Tal | Läsförståelse | Skrivning |
| A1.3 | Fungerande elementär språkfärdighet | <ul style="list-style-type: none"> * Förstår enkla yttranden (personliga frågor och all dagliga anvisningar, önskingar och förbud) i rutinmässigt samtal med stöd av sammanhanget. * Kan följa med enkla samtal som anknyter till konkreta situationer eller den egna erfarenheten. * Förståelsen förutsätter också då det gäller enkla ärenden talat standardspråk som är långsammare än normalt och riktat till lyssnaren. | <ul style="list-style-type: none"> * Kan berätta kort om sig själv och sin närmaste krets. Reder sig i de allra enklaste dialogerna och servicesituationerna. Behöver ibland hjälp av samtalspartnern. * Kan uttrycka sig flytande om det mest bekanta, annars är pauser och avbrott mycket vanliga. * Uttalet kan ibland orsaka förståelseproblem. * Behärskar ett begränsat antal korta utantillärd uttryck, det mest centrala ordförrådet och grundläggande satsstrukturer. * Elementära grammatikaliska fel förekommer i hög grad också i mycket enkelt tal. | <ul style="list-style-type: none"> * Kan läsa bekanta och en del obekanta ord. Förstår korta meddelanden som handlar om vardag och rutiner eller där det ges enkla instruktioner. * Kan hitta enskilda behövliga uppgifter i en kort text (postkort, väderrapporter). * Läser och förstår också ett kort textstycke mycket långsamt. | <ul style="list-style-type: none"> * Reder sig i enkla lätt förutsebara skrivuppgifter i de mest bekanta situationerna som anknyter till vardagliga behov och erfarenheter. * Kan skriva enkla texter (ett enkelt postkort, personuppgifter, enkel diktamen). * Behärskar de allra vanligaste orden och uttrycken som har att göra med detaljer eller konkreta behov i elevens eget liv. Kan skriva några meningar som består av enkla satser. * Många slags fel förekommer i elementär fri skrivning. |