

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket
Institutionen för pedagogik och didaktik

SAMMANHANGSBRISTER I ELEVTEXTER

Synnöve Hellman

SPECIALARBETE, 10 poäng
Svenska språket, SVL 620 (61–80 poäng)
PEDAGOGISKT-DIDAKTISKT EXAMENSARBETE, 6 poäng
Gymnasieläroprogrammet, GEM 70
Höstterminen 2005
Handledare: Per Holmberg
Examinatorer: Anna Hannesdóttir
Ulla Berglindh

Sammandrag

I denna uppsats undersöks hur 18 gymnasieelever i åk 1 lyckas med att skapa sammanhang i sina texter. Det överordnade syftet är att undersöka hur eleverna utnyttjar möjligheterna att bygga upp och markera avsnitt och stycken. Utifrån resultaten förs därefter en didaktisk diskussion. Ett annat syfte är att pröva huruvida ledfamiljsanalys är ett bra verktyg för att bedöma bra eller dålig styckeindelning. Metoderna som används i undersökningen är makrostrukturanalys, referensbindnings- och ledfamiljsanalys.

I kapitlet bakgrund och tidigare forskning presenteras bland annat Eva Östlund-Stjärnegårdhs avhandling *Godkänd i svenska?* (2002). En av hennes slutsatser är att referensbindningsanalys i samband med styckeindelningsanalys kan vara ett bra redskap för att komma åt den röda tråden i en text. Ytterligare en studie som presenteras är Wikborg & Björks (1989), vars undersökning baseras på universitetsstuderandes bindningsbrister. Författarnas resultat visar att vilseledande styckeindelning är en av de vanligaste bindningsbristerna.

Denna undersöknings resultat visar fem olika typer av sammanhangsbrister, där en eller flera återfinns i samtliga av texterna: vag relation mellan avsnitt och textens makrotema, vag relation mellan stycke och avsnittsrubrik, vag relation mellan stycken/osammanhängande avsnitt, osammanhängande stycke och omotiverat byte av stycke. De två mest frekventa sammanhangsbristerna i materialet är vag relation mellan stycken/osammanhängande avsnitt, som återfinns i 15 av texterna, och osammanhängande stycke, som återfinns i 17 av texterna.

Resultatet visar också att alla 18 texter är styckemarkerade, dock är inte alla korrekt styckemarkerade. Fem av texterna har den så kallade hybridformen där en ny rad används för att markera ett nytt stycke.

Undersökningen visar också att ledfamiljsanalys i stort är användbar som metod för att bedöma texters kvalitéer och brister när det gäller sammanhang. Det som talar för metoden är att den på ett tydligt sätt visar huruvida en text t.ex. har en röd tråd, dvs. om den har en central ledfamilj eller ej. Den visar också tydligt hur stycken kan eller bör indelas efter tematiska ledfamiljer. Det som talar emot metoden är att den inte följer upp referenter som skribenten inte följer upp, dvs. att det finns en avsaknad av tematiska ledfamiljer i en text. Ytterligare något som talar emot metoden är det tidskrävande arbetet.

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1. Inledning och syfte | 1 |
| 2. Bakgrund och tidigare forskning | 1 |
| 2.1. Koherens och kohesion | 1 |
| 2.2. Styckets form och funktion | 2 |
| 2.3. Elevtextforskning | 3 |
| 3. Material | 5 |
| 4. Metod | 7 |
| 4.1. Makrostrukturanalys | 7 |
| 4.2. Referensbindningsanalys | 8 |
| 4.2.1. Identitetsbindningar | 10 |
| 4.2.2. Bindningar byggda på semantiskt släktskap | 10 |
| 4.2.3. Inferensbindningar | 11 |
| 4.3. Ledfamiljsanalys | 11 |
| 5. Resultatredovisning | 12 |
| 5.1. Styckemarkering | 12 |
| 5.2. Makrostruktur- och ledfamiljsanalys | 15 |
| 5.2.1. Vag relation mellan avsnitt och textens makrotema | 16 |
| 5.2.2. Vag relation mellan stycke och avsnittsrubrik | 18 |
| 5.2.3. Vag relation mellan stycken/osammanhängande avsnitt | 19 |
| 5.2.4. Osammanhängande stycke | 22 |
| 5.2.5. Omotiverat byte av stycke | 24 |
| 5.2.6. Sammanfattning | 26 |
| 5.3. Koherens och kohesion i två elevtexter | 26 |
| 5.3.1. Analys av elevtext nr 1 | 26 |
| 5.3.2. Analys av elevtext nr 2 | 28 |
| 5.3.3. Sammanfattning | 30 |
| 6. Sammanfattning och slutdiskussion | 30 |
| 6.1. Resultatdiskussion och didaktiska aspekter | 30 |
| 6.2. Metoddiskussion | 33 |
| Litteraturförteckning | 36 |
| Bilagor | |

1. Inledning och syfte

De flesta som läser en text känner ganska snart om texten är sammanhängande, dvs. om det finns en ”röd tråd” som löper genom texten, eller om texten ger ett osammanhängande intryck. Om texten är osammanhängande och rörig får vi svårt att ta till oss budskapet, som texten är ämnad att förmedla. Sammanhang i text är således ett viktigt kriterium för att budskapet ska nå fram till läsaren. Alltså borde sammanhang i text också vara en viktig del i skrivundervisningen i den svenska skolan.

Det överordnade syftet är att undersöka hur några gymnasieelever i åk 1 lyckas med att skapa sammanhang i sina texter. Finns det en ”röd tråd” som löper genom texterna? Framst avser jag att undersöka hur eleverna utnyttjar möjligheterna att bygga upp och markera avsnitt och stycken. Ett annat syfte är att pröva huruvida ledfamiljsanalys är ett bra verktyg för att bedöma bra eller dålig styckeindelning. Kan man med hjälp av ledfamiljsanalys visa styckeindelningens kvalitéter och brister? Dessutom, utifrån resultaten avser jag att föra en didaktisk diskussion över vad man som lärare bör tänka på i detta sammanhang.

2. Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras viktig bakgrund samt tidigare elevtextforskning, i huvudsak svensk och norsk forskning, som är relevant för mitt arbete. I avsnittet om elevtextforskning ingår delvis forskning kring skrivprocessen. Dessutom beskrivs några grundläggande skrivregler vad gäller indelningen av en text i stycken.

2.1. Koherens och kohesion

Vad som avses med begreppet ”röd tråd” är inte helt självklart. I Östlund-Stjärnegårdhs avhandling *Godkänd i svenska?* (2002:110) svarar lärare på en enkät om just detta och i huvudsak avser de med ”röd tråd” att eleven inte får börja på ett ämne och sedan övergå till andra

ämnena i slutet av texten. ”Röd tråd” har alltså att göra med hur textens sammanhang växer fram.

När man talar om sammanhang i texter brukar detta beskrivas med termerna *koherens* och *kohesion*. Enligt Nyström (2001:11) kan koherens beskrivas som ”de djupt liggande innehållssamband som bildar texten medan kohesion är de lokala sambandsmekanismer som uttrycker samband på textytan”. Enligt Wikborg & Björk (1989:10–11) uppstår koherens, dvs. sammanhang, ”när läsaren uppfattar hur de på varandra följande textenheterna förhåller sig till varandra och till textens tema”. Koherens är alltså en term för allt som låter oss förstå en text som just en text. Ett sätt att kartlägga texters koherens är bland annat att analysera deras makrostruktur (se avsnitt 4.1.). Referensbindningsanalys (se avsnitt 4.2.) och ledfamiljsanalys (se avsnitt 4.3.) är två av flera metoder att använda sig av för att kartlägga hur texters koherens kommer till uttryck i dess kohesion.

2.2. Styckets form och funktion

Enligt Strömquist (1987:17) är det nödvändigt att skilja mellan *grafstycke*, dvs. hur ett stycke rent grafiskt markeras, t.ex. genom indrag eller blankrad, och *textstycke*, dvs. hur ett stycke hänger ihop innehållsmässigt, eftersom den grafiska markeringen av stycken i en text inte nödvändigtvis hänger ihop med styckenas innehållsliga indelning. Jag kommer därför att skilja på *styckemarkering* och *styckeindelning* i min undersökning. Styckemarkering representerar den grafiska markeringen av stycken, medan styckeindelning representerar den innehållsliga indelningen av stycken.

När det gäller styckemarkering bör man, enligt Svenska språknämndens rekommendationer, i normalfall välja att göra styckemarkering antingen genom indrag eller blankrad. Indrag markeras genom att det första ordet i varje nytt stycke börjar en bit in på en ny rad. Detta bör dock undvikas när stycket kommer i direkt anslutning till en underrubrik. Blankrad markeras genom att en tom rad lämnas mellan två stycken. För båda typerna gäller att vid slut av stycke lämnas resten av raden tom. Dessa två sätt kan dock ibland kombineras och då används blankrad för att markera ett större textavsnitt, medan indrag sedan används för att markera enskilda stycken inom textavsnittet (Svenska skrivregler 2000:20–21). Enligt Strömquist används indrag framför allt i dagstidningar och veckopress, medan blankrad nästan uteslutande används i offentliga utredningar och i näringslivets PM. Hon antyder att ”de båda metoderna har var sin texttypsdomän” och att det

för skribenten gäller att ”välja strategi utifrån texttyp – och att sedan vara konsekvent genom texten i dess helhet” (1987:22). Strömquist menar att man framför allt måste undvika ”den hybridform som blir allt vanligare bland annat i mindre seriöst tryck, men även hos ovana skribenter” (ibid). Hybridformen innebär att varken blankrad eller indrag som styckemarkörer används. Istället får en ny rad i texten markera ett nytt stycke.

När det gäller styckeindelning finns det inte lika tydliga regler, som vid styckemarkering, för hur man bör göra. Svenska språknämnden beskriver styckeindelning som något som bör göras med en text som är längre än bara några meningar, men att ett stycke även kan bestå av endast en mening. Ett nytt stycke visar att något nytt kommer i texten och varje stycke ska därför innehålla sådant som hör ihop. Vidare nämns att en text med väldigt långa stycken kan upplevas tung att läsa och att, omvänt, en text med väldigt korta stycken kan upplevas osammanhängande (Svenska skrivregler 2000:18). Jag har valt att följa Strömquists förklaring av styckeindelning som i sak sammanfattar språknämndens resonemang:

Stycket utgör primärt en kognitiv enhet. Generella villkor för att den kognitiva enheten skall få betecknas stycke är kravet på innehållslig, tematisk enhet samt att bindning inom – och i förekommande fall mellan – styckena föreligger (1987:106).

Styckeindelning har, betonar Strömquist, också en kommunikativ funktion där skribenten genom ett medvetet val av textstyckenas längd och utformning ”styr läsarens avkodning, förståelse och tolkning” (1987:80). Styckeindelning görs således för läsarens skull, dvs. skribenten tolkar sin text åt läsaren genom att dela in den i olika enheter.

Som framgår av ovanstående finns det inga explicita regler för styckeindelning. Däremot finns det ganska tydliga råd och riktlinjer.

2.3. Elevtextforskning

Flera svenska studier av elevers skrivande uppmärksammar textbindningens betydelse för att texterna ska bli effektiva. I avhandlingen *Styckevis och helt* (1987) undersöker Strömquist styckets funktion (se avsnitt 2.2.). Studien innefattar också en undersökning av högstadie- och gymnasieelevers styckemarkerings- och styckeindelningsförmåga. Av hennes undersökning framgår att 28% av elevtexterna inte var styckemarkerade. Eleverna har dock styckemarkerat i större utsträckning i de diskursiva uppsatserna jämfört

med de berättande. När det gäller styckeindelning visar resultatet att ”de yngre eleverna skriver oftare kortare grafstycken, vilka antingen är i behov av expansion eller av sammankoppling med intilliggande grafstycken; de äldre eleverna förefaller ha utvecklat sin förmåga att utveckla en tanke, att brodera på en tankekedja” (Strömquist 1987:164). Strömquist betonar dock att detta resultat inte innebär att gymnasieelever generellt behärskar styckeindelning. Undersökningen visar dessutom att ”antalet styckemarkerade uppsatser också växer med författarnas ålder” (ibid).

Referensbindning i elevtexter studeras bland annat av Öberg (1997). Hennes syfte är framför allt att presentera en analysmodell som passar just elevtexter, eftersom någon sådan analysmodell, enligt Öberg, inte finns att tillgå. Hon motiverar detta med att elevtexter skiljer sig från andra texter i och med att elevers skrivsituation är väldigt speciell eftersom de oftast skriver under tidspress där läraren oftast är både initiativtagare och mottagare. Många elevtexter är dessutom språkligt och innehållsligt bristfälliga. Öbergs analysmodell har som utgångspunkt Källgrens referensbindningsmodell (jfr Källgren 1979).

I avhandlingen *Gymnasisters skrivande* (2000) studerar Nyström bland annat referensbindning och ledfamiljers strukturer i elevtexter. Nyström har utgått från Källgrens referensbindningsmodell, men, precis som Öberg, gjort en del modifieringar för att analysmodellen ska kunna tillämpas på elevtexter. Nyström menar att textlingvistiska metoder har fått en allt större roll inom elevspråksforskningen på grund av ”ett perspektivskifte där man velat förskjuta uppmärksamheten från enstaka delar i texten till sammanhang, kommunikativ funktion och helhetsperspektiv” (Nyström 2000:206). Nyströms syfte med att studera referensbindning är att identifiera texttypologiska skillnader och studien visar att det finns sådana skillnader mellan de narrativa och de diskursiva texterna i hennes material. Framför allt visar sig skillnaderna vid bindningar som markerar referentidentitet. Många texter i Nyströms material saknar styckeindelning, vilket är en anledning till att hon inte genomför en undersökning av sambandet mellan ledfamiljstruktur och styckeindelning, men ett stickprov visar att ”samspelet mellan referensbindning och styckeindelning är starkt” (ibid: 229).

Östlund-Stjärnegårdh undersöker i sin avhandling *Godkänd i svenska?* (2002) bland annat textbindning, i synnerhet referensbindning, i elevtexter. Hon använder sig av Nyströms modell (se Nyström 2000), eftersom denna är anpassad till gymnasietexter. Hennes syfte är att se om det föreligger någon skillnad mellan en godkänd text och en icke godkänd text när det gäller styckeindelning i kombination med

referensbindning. Denna kombination torde vara en ledtråd i sökandet efter den röda tråden, enligt Östlund-Stjärnegårdh. Resultatet visar mycket riktigt att styckeindelningen stöder den röda tråden mer i de godkända texterna än i de icke godkända texterna (2002:150).

En studie som skiljer sig något från tidigare nämnda är Wikborg & Björks (1989). För det första baseras studien på universitetsstuderandes uppsatser och för det andra fokuseras bindningsbrister, dvs. brist på sammanhang i texterna studeras istället för bindning. En av de vanligaste typerna av bindningsbristerna i deras studie är vilseledande styckeindelning.

I artikeln ”Det var äkta känslor det” (2001:5-35) redovisar Nyström en studie i gymnasieelevers egna värderingar av sina texter. Resultatet visar att elever har svårt att precisera vad som är bra i en text och att de snarare tittar på innehåll än struktur och kvalitet. Studien visar också att en texts tillkomstprocess kommenteras i större utsträckning än dess kvalitet.

En viktig del i elevers textproduktion är skrivprocessen, där ett moment utgörs av responsamtal. Lärande genom responsamtal diskuteras bland annat av Hoel (2001) och Dysthe (1987). Responsamtal kan innebära både lärarrespons och elevrespons. Elevrespons har många olika samspelande syften. Ett är att förbättra den aktuella texten. Ett annat mer långsiktigt syfte är att ge eleverna en chans att bli bättre skribenter. Ytterligare ett syfte är att stimulera den sociala interaktionen i klassrummet (1987:163-165). Ett problem när det gäller responsgrupper som undervisningsmetod är att elevernas genrekunskap kanske inte alltid är tillräckligt stor för att de ska klara av att ge en adekvat feedback för den aktuella texten. Enligt Hoel (2001:71) kan det underlätta om eleverna får färdiga responsformulär, anpassade efter olika genrer, som hjälpmedel.

3. Material

Materialiet som används i denna undersökning består av 18 texter skrivna av en klass gymnasieelever i årskurs 1 i en mindre västsvensk stad. Eleverna går ett öppet program där de efter en viss tid får välja mellan en samhällsvetenskaplig eller naturvetenskaplig inriktning. Texterna skrevs under höstterminen 2004. Detta är det första större arbete eleverna gör under höstterminen i årskurs 1. Alla texter behandlar samma ämne, nämligen demokrati. Texterna är ämnesövergripande och

tillkomna i ett projekt där ämnena samhällskunskap, historia och svenska medverkat. Eleverna har arbetat med ämnet både utifrån ett historiskt perspektiv och utifrån hur samhället ser ut idag. De har själva valt sina frågeställningar. De har använt en gemensam lärobok i samhällskunskap. Vidare gavs tips om annan litteratur, samt länktips på Internet. Källförteckning skulle bifogas texten. Eleverna hade totalt fyra veckor på sig att sammanställa texten.

I ämnet svenska har eleverna framför allt arbetat med skrivprocessen (se bilaga 7), där även arbete med kamratrespons (se bilaga 8) har ingått, vilket innebär att de har haft en chans att bearbeta sina texter. Eleverna gavs också lärarrespons, men endast i den mån som de frågade efter någon. Styckeindelning, som en viktig punkt att titta på vid responsgivningen, nämns på responsarket.

När det gäller betyg får eleverna tre bedömningar på sina texter, dvs. en i varje enskilt ämne. Betyget i svenska behandlar inte huruvida faktauppgifterna stämmer eller ej, utan hur eleven använder det svenska språket och hur texten är uppbyggd. När jag fick texterna var tolv av de arton texterna betygsatta i ämnena samhällskunskap och historia. Betygen gällde däremot inte i ämnet svenska. Jag har dock inte för avsikt att jämföra olika betygsnivåer och har därför inte tagit med detta i min undersökning.

Elevtexter kan vara svåra att genreklassificera, eftersom de inte alltid uppfyller alla kriterier som krävs för en specifik genre; det är dock rimligt att anta att eleverna har strävat mot en viss genre. Elevtexterna i mitt material kan närmast beskrivas som redovisande texter. Nyström (2000: 60-62) skiljer bland annat på *rapporten* och *faktaredovisningen* som två olika redovisande genrer, som är vanliga i elevtext. Den förstnämnda liknar den diskuterande genren utredande uppsats, men skillnaden är att rapporten utformas efter en formell mall, där de olika delarna i texten är åtskilda. Enligt Nyströms definition måste ett eller flera av orden *syfte*, *frågeställning* och *metod* finnas med explicit i texten, för att den ska kunna räknas som en rapport. När det gäller faktaredovisningen visar den inte på något sätt skribentens inställning till innehållet i texten, utan det är enbart en redovisning av fakta. Nyström räknar dock in en undergrupp i denna kategori, som hon kallar den *inramade faktaredovisningen*. Den kan, till skillnad från faktaredovisningen, innehålla något personligt yttrande, oftast i inledning och/eller avslutning (2000:60-62).

Alla texter i mitt material har en inledande avsnittsrubrik ”inledning”, medan endast åtta texter har en rubrik för hela texten. Inledningen inbegriper i tio texter en explicit frågeställning, vilket gör att de passar

in under genren rapport. Däremot är det ingen text som nämner metod eller syfte. Alla texterna har dessutom underrubriker, vilket gör att de är rapportliknande i strukturen. Nyström (2000:134) skiljer mellan två olika typer av underrubriker, nämligen *formaliarubriker*, som t.ex. syfte, bakgrund och metod, och *innehållsrubriker*. Alla texter i mitt material har formaliarubriker, och tre utnyttjar endast denna typ av rubrik. Tio texter kompletterar formaliarubriker med innehållsrubriker; resterande fem är svårbedömda, eftersom de har frågor som underrubriker. Dessa frågor är, i samtliga fall, samma frågor som nämns i inledningen. Frågor, som underrubriker, tyder på en diskuterande karaktär, men med avgränsning med hjälp av underrubriker närmar sig också dessa texter den utredande rapportens genre (Nyström 2000:132). Samtliga texter innehåller personliga yttranden. Jag har, utifrån Nyströms genreindelning, bedömt att mitt material består av 8 inramade faktaredovisningar och 10 rapporter.

Samtliga uppsatser är datorskrivna, vilket gör att de är lättlästa ur den synpunkten. En del är, trots allt, svårlästa på grund av syntaktiska brister och stavfel. Mina exempel är exakt återgivna, dvs. inklusive stavfel och syntaktiska brister.

4. Metod

I följande kapitel går jag igenom de två olika metoder som jag använder i min undersökning. Dessa är makrostrukturanalys och ledfamiljsanalys. Inom ledfamiljsanalysen ryms även referensbindningsanalys, vilken är en nödvändig förutsättning för att ledfamiljsanalys ska kunna göras. Referensbindningsanalys och ledfamiljsanalys presenteras var och en för sig, för tydlighetens skull.

Makrostrukturanalysen är gjord på samtliga 18 texter, medan referens- och ledfamiljsanalys är gjord på nio texter; dessa är nr 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 och 16. Orsaken till detta är att referens- och ledfamiljsanalys är väldigt tidskrävande. Tanken var från början att alla texter skulle analyseras, därav urvalet.

4.1. Makrostrukturanalys

Styckeindelningen kan fungera utmärkt i ett avsnitt av en text, men den säger ingenting om avsnittet hänger ihop med textens makrotema.

Därför har jag valt att analysera elevtexterna efter deras makrostruktur, dvs. efter det överordnade innehållet i texterna (se Vagle, Sandvik & Svennevig 1993: 175-176). Melin & Lange (2000:58) beskriver makrotema som det överordnade temat i en text, medan mikroteman kan vara teman i olika stycken eller styckeblock, dvs. flera stycken som inleds med en underrubrik. Dessa bör alltid vara relaterade till makrotemat. Om det således, i en text, dyker upp mikroteman som inte är relaterade till textens makrotema upplevs texten förmodligen vara osammanhängande och oklar.

Jag kommer i fortsättningen använda mig av termen makrotema när det gäller texternas överordnade tema. Termen mikrotema kan dock upplevas otydlig och missvisande i diskussionen om texternas struktur, eftersom texterna i mitt material är indelade i både styckeblock, dvs. avsnitt, och stycken (se avsnitt 3.). För att undvika missförstånd väljer jag således att använda termerna avsnitt och stycke istället för mikrotema. Makrostrukturanalysen är gjord utifrån elevernas egna styckemarkeringar.

När det gäller texternas makroteman utgår jag från den överordnade rubriken, om sådan finns, och texternas teman, så som de presenteras i texternas respektive inledning. Endast åtta texter har en övergripande rubrik, vilket gör att texternas makroteman presenteras först i inledningen, oftast i form av en eller flera frågor, som eleverna ämnar besvara.

4.2. Referensbindningsanalys

Enligt Nyström samspelar en texts styckeindelning framför allt med dess ledfamiljer (2001:62). För att kunna göra en ledfamiljsanalys krävs dock att man först gör en referensbindningsanalys, som är en del av en texts sammanhang och textbindning. Textbindningens byggstenar är bland annat *referensbindning*, *satskonnektion* och *tematik* (Nyström 2001:10f). I min undersökning kommer jag dock enbart att koncentrera mig på referensbindning.

Referensbindning är enligt Nyström ”den allra viktigaste bindningsmekanismen i en text” eftersom den ”bidrar både till textens koherens och till dess kohesion – referenterna utgör en väsentlig del av textens innehåll och de referenser som återfinns på textytan bidrar till textens kohesion” (2001:35). Referensbindning innebär att det finns ett innehållssamband mellan flera ord i en text. Orden behöver emellertid inte vara identiskt lika till formen för att en bindning ska föreligga, utan det räcker att det finns en semantisk bindning mellan orden.

Referensbindningsanalysen bygger på att det finns *konstituent*er i texten som parvis är förenade genom bindning. När det gäller konstituenternas avgränsning har jag, precis som Nyström, försökt att hålla ihop nominalfraser. Ibland markerar jag även verbfraser. Att avgöra vad som är en konstituent är inte alltid lätt, men i regel är det de viktiga och betydelsefulla leden som markeras. Det är förstås ”det subjektiva läsarperspektivet som bestämmer” (Nyström 2001:38). Om en konstituent har bindning till flera tidigare led, markeras bindningen till det närmast föregående ledet.

För att kunna göra en referensbindningsanalys krävs att man delar upp texten i mindre delar, för att lättare få en överblick över texten. Eftersom jag har valt att följa Nyströms analysmodell har jag även valt att följa hennes uppdelning av texter i *makrosyntagmer*. Enligt Loman & Jørgensen kan en makrosyntagm beskrivas som ”en ordsekvens, som är av maximalt omfång med hänsyn till de däri ingående enheternas inbördes syntaktiska relationer” (1971:18). En makrosyntagm består oftast av en huvudsats med eventuella underordnade satser inkluderade. Den är mer lämplig än den grafiska meningen att använda på texter, som av någon anledning har felaktig meningsbyggnad eller interpunktion, t.ex. för att skribenterna inte är så erfarna (Nyström 2001:34).

Mellan makrosyntagmer markeras bindningar, men också inom en makrosyntagm om bindningen finns mellan olika satser. Däremot markeras inte bindningar inom en och samma sats.

Enligt Nyström (2001, kap. 3) kan referensbindningar se ut på olika sätt och jag har valt att följa hennes indelning av olika bindningstyper. Jag har dock valt att inte redogöra för de bindningar som inte finns med i mitt material. (För en fullständig presentation av alla bindningstyper hänvisas till Nyström 2001.) Nyström delar in bindningstyperna i tre olika kategorier: Identitetsbindningar, bindningar byggda på semantiskt släktskap samt inferensbindningar (se tabell 1).

Tabell 1. *Bindningstyper*

| Identitetsbindningar | Bindningar byggda på semantiskt släktskap | Inferensbindningar |
|--|---|--------------------|
| Identitet (id) Modifierad identitet(mi) Pronominalisering (pr) Antecedent (an) Synonymi (sy) | Kontrast (kn) Hypernyymi (hn) Hyponyymi (ho) Co-hyponyymi (ch) Specificering (sp) | Inferens (in) |

Identitetsbindningar bygger på att ”ord eller uttryck med identisk referens återkommer i texten” (Nyström 2001:39). Bindningar byggda på semantiskt släktskap innebär att olika konstituenten har en semantisk relation till varandra. Den sista kategorin, inferensbindningar, innebär att olika konstituenten är relaterade till varandra ”därför att vår erfarenhet av verkligheten säger oss att leden hör samman” (ibid). Det finns alltså ingen identisk eller semantisk bindning mellan dessa led. Trots det uppfattar vi att dessa konstituenten hör samman.

4.2.1. Identitetsbindningar

En typ av identitetsbindning är *identitet*. Den innebär att fullständig identitet råder både när det gäller referent och form. Växling mellan bestämd och obestämd form av substantiv, samt växling mellan subjektiv- och objektsform av pronomen ingår också här.

En annan typ av identitetsbindning är *modifierad identitet*. Den förutsätter fullständig identitet när det gäller referenten, men formen är inte helt identisk. Det finns två typer av modifierad identitet: ordklassväxling och variation av ett huvudords bestämningar.

Pronominalisering är en identitetsbindning som innebär att ett huvudord ersätts med ett pronomen. Denna bindning hänger ihop med identitetsbindningen *antecedent*, som innebär att pronomenet återgår till huvudordet. Till pronominaliseringsbindningen räknas även växling mellan olika pronomen för samma referent och pronomina adverb.

Den sista bindningen i kategorin identitetsbindningar är *synonymi*. Denna bindning innebär att olika uttryck kan användas för en och samma referent.

4.2.2. Bindningar byggda på semantiskt släktskap

En typ av semantisk bindning är *kontrast*. Denna bindning innebär att det finns en motsättning mellan två uttryck.

Den semantiska bindningen *hyponymi* innebär att bindningen går från ett överordnat begrepp till ett underordnat. Det motsatta förhållandet, dvs. när bindningen går från ett underordnat begrepp till ett överordnat, kallas för *hypernyymi*. När bindning föreligger mellan två likställda begrepp kallas detta för *co-hyponymi*.

När det gäller bindningen *specificering* innebär den att det sker en minskning från en helhet till en av dess delar. Det som utmärker denna bindning, till skillnad från hyponymibindningen, är att det inte går att lösgöra den mindre delen från den större.

4.2.3. Inferensbindningar

I kategorin inferensbindningar finns endast en typ av bindning, nämligen *inferens*. Denna bindning bygger inte på någon identisk eller semantisk bindning mellan leden. Sambandet mellan olika konstituenten ligger istället här i vår gemensamma erfarenhet och innebär att det är läsaren själv som skapar sammanhanget i texten. Huruvida inferensbindningen fungerar i en text beror till stor del på läsarens förståelse.

4.3. Ledfamiljsanalys

Referensbindningsanalys bygger på att konstituenten parvis är förenade genom bindning (se avsnitt 4.2.). Dessa bindningar skapar tillsammans sammanhangskedjor i texten. Nyström kallar dessa kedjor för *ledfamiljer* (2001:62). ”Ledfamiljerna kan betraktas som ett slags innehållsligt skelett i texten” (Nyström 2000:222). När referensbindningsanalysen är gjord är således nästa steg att identifiera textens ledfamiljer. Med termen ledfamilj räknar Nyström både med ”ledfamiljer bestående av identiskt referentiella led och med ledfamiljer bestående av semantiskt besläktade led” (2001:69 från Källgren 1979:85).

Nyström diskuterar också ledfamiljernas utveckling i texten:

Ledfamiljer utvecklas organiskt i texten och de flesta nya referenter som introduceras i en text presenteras inte som nya utan som givna mot bakgrund av en eller flera tidigare nämnda referenter. På så sätt bildar ledfamiljerna ett grenverk i texten där nya ledfamiljer knoppar av från redan etablerade och utvecklas vidare (Nyström 2001:69).

Detta innebär att många ledfamiljer kan bestå av led med gemensam referens, ”men det är inte denna gemensamma referens som konstituerar ledfamiljen” (ibid).

Nyström räknar med tre olika typer av ledfamiljer, nämligen de *centrala*, de *tematiska* och *bakgrundsledfamiljer* (2001:70). Den centrala ledfamiljen karakteriseras av att den har lång räckvidd i texten, dvs. att den löper genom hela texten, och att den förekommer relativt tätt. Den tematiska ledfamiljen kännetecknas av att den har ganska kort räckvidd, men att dess referenter förekommer tätt. ”Den uppstår typiskt när en delaspekt av ett ämne behandlas” (Nyström 2000:223). Bakgrundsledfamiljen har, precis som den centrala ledfamiljen, lång

räckvidd, men dess referenter förekommer relativt glest. ”Den utgörs av led som konstruerar bakgrunden i texten” (2000:224).

När det gäller styckeindelning och ledfamiljer antyder Nyström, som nämnts ovan, att det finns ett samband mellan dessa. En texts sammanhang beror till stor del på de centrala ledfamiljerna. ”Eftersom de hänger samman med hela textens sammanhang kan man tänka sig att led i dessa ledfamiljer är någorlunda jämnt fördelade över texten och således förekommer i textens samtliga stycken” (2001:124). Den centrala ledfamiljen kan med andra ord sägas motsvara den röda tråden i en text och i de fall där en central ledfamilj saknas kan man förmoda att det råder sammanhangsbrist (Nyström 2000:223). Den tematiska ledfamiljen, å andra sidan, kan tänkas samspela starkt med enskilda stycken. Ett nytt stycke bör behandla något nytt i texten, samt ha ett tematiskt innehåll (se avsnitt 2.2). Enligt Nyström bör detta synas genom att en ny ledfamilj presenteras tidigt i ett stycke. Dessutom kan man tänka sig att en tematisk ledfamiljs avslutande hänger ihop med styckets avslutning (2001:124).

5. Resultatredovisning

I detta kapitel presenteras först resultatet vad gäller styckemarkering i elevtexterna i avsnitt 5.1. En översikt av materialet ges i tabell 3. Därefter ges en samlad resultatpresentation av makrostrukturanalysen och ledfamiljsanalysen i avsnitt 5.2. Slutligen presenteras två hela elevtexter i avsnitt 5.3.

5.1. Styckemarkering

Jag har bedömt att alla texter i min undersökning är styckemarkerade. Detta kan jämföras med Strömquists undersökning där 28 % av uppsatserna saknade styckemarkering (se avsnitt 2.3.). Långt ifrån alla elever i min undersökning gör dock en korrekt styckemarkering.

Tabell 2. *Principer för styckemarkering i elevtexterna*

| Text nr | Indrag | Blankrad | Hybrid |
|---------|--------|----------|--------|
| 1 | x | | |
| 2 | x | | |
| 3 | | x | |
| 4 | x | x | |
| 5 | | x | |
| 6 | x | | |
| 7 | | x | |
| 8 | | x | x |
| 9 | x | | |
| 10 | x | x | |
| 11 | x | x | |
| 12 | | x | |
| 13 | | x | x |
| 14 | x | | |
| 15 | x | | |
| 16 | x | x | x |
| 17 | | x | x |
| 18 | | | x |

Av tabell 2 ovan förefaller tio elever göra korrekt styckemarkering, men vid en genomgång är det endast sju texter som har en helt korrekt styckemarkering, medan resterande texter uppvisar brister av olika slag. När det gäller indrag är det endast fyra av eleverna som behärskar detta till fullo. Två elever använder sig av indrag även i första stycket under rubrik. Enligt Svenska språknämnden är detta inte brukligt, trots att det förekommer t.ex. i tidningstext, dock oftast på grund av tekniska skäl (Svenska skrivregler 2000:14).

Fyra av texterna har blankrad som enda styckemarkör. En av dessa är dock tvivelaktig i fråga om utformning, eftersom den innehåller upp till fem blankrader mellan varje stycke. Detta gör att man upplever de olika textdelarna som avsnitt snarare än som stycken, trots att den saknar avsnittsrubriker. Tre elever använder sig av kombinationen indrag och blankrad. Detta är korrekt enligt Svenska språknämnden (se avsnitt 2.2.), men det är dock tvivelaktigt om detta gäller för dessa två texter, eftersom de är så korta. Endast en variant av styckemarkering hade varit tillräcklig för dessa två texter.

Jag har även valt att ta med användandet av den så kallade hybridformen, som är ganska vanlig ”i mindre seriöst tryck” och ”hos ovana skribenter” (Strömquist 1987:22). Denna innebär att en ny rad får markera ett nytt stycke, utan att stycket föregås av blankrad. Anledningen till att jag har valt att ta med detta fenomen är att de texter som är utformade med hybridformen är så tydliga i sitt sätt att använda ny rad för att markera ett nytt stycke. Det rör sig oftast om minst en halv

tom rad i det föregående styckets sista mening före användandet av en ny rad i texten. Hybridformen förekommer i fem av texterna, men det är endast en elev som använder den övergripande genom hela texten. I de resterande fyra texterna förekommer hybridformen tillsammans med andra varianter av styckemarkering. Det är möjligt att dessa elever inte har för avsikt att detta ska ses som styckemarkering, men av någon anledning har de valt att börja på ny rad och då får man förmoda att eleverna inte riktigt har klart för sig hur styckemarkering bör göras. Jag har trots denna oklarhet valt att betrakta varje tydlig radbrytning som styckemarkering.

I tabell 3 ges en kvantitativ översikt över texternas antal avsnitt, stycken och makrosyntagmer. Jag kommer att hänvisa till denna i den fortlöpande resultatredovisningen.

Tabell 3. *Texternas indelning i avsnitt, stycken samt makrosyntagmer (ms)*

| Text nr | Antal avsnitt | Antal stycken | stycken /avsnitt | Antal ms | ms/stycke |
|------------|---------------|---------------|------------------|----------|-----------|
| 1 | 5 | 13 | 2,6 | 72 | 5,5 |
| 2 | 3 | 9 | 3 | 59 | 6,6 |
| 3 | 7 | 15 | 2,1 | 78 | 5,2 |
| 4 | 8 | 16 | 2 | 118 | 7,4 |
| 5 | 3 | 7 | 2,3 | 67 | 9,6 |
| 6 | 7 | 16 | 2,3 | 69 | 4,3 |
| 7 | 3 | 8 | 1,9 | 86 | 10,8 |
| 8 | 7 | 13 | 1,9 | 59 | 4,5 |
| 9 | 4 | 37 | 9,2 | 128 | 3,5 |
| 10 | 5 | 13 | 2,6 | 92 | 7,1 |
| 11 | 6 | 18 | 3 | 82 | 4,5 |
| 12 | 5 | 6 | 1,2 | 82 | 13,7 |
| 13 | 3 | 11 | 3,7 | 37 | 3,4 |
| 14 | 3 | 12 | 4 | 79 | 6,6 |
| 15 | 3 | 17 | 5,7 | 106 | 6,2 |
| 16 | 7 | 32 | 4,6 | 86 | 2,7 |
| 17 | 3 | 24 | 8 | 82 | 3,4 |
| 18 | 7 | 21 | 3 | 83 | 3,9 |
| Genomsnitt | 4,9 | 16 | 3,5 | 81,4 | 6,0 |

5.2. Makrostruktur– och ledfamiljsanalys

Jag har i texterna funnit fem olika typer av problem eller, för att använda Wikborg & Björks (1989) terminologi, *sammanhangsbrister* när det gäller texternas makrostruktur och deras styckeindelning. Sammanhangsbrist, enligt Wikborg & Björk (1989:11), uppstår hos läsaren när denne inte förstår en viss textenhets funktion. En typ av sammanhangsbrist är vag relation mellan avsnitt och textens makrotema (se avsnitt 5.2.1.). En annan typ är vag relation mellan stycke och avsnittsrubrik (se avsnitt 5.2.2.). Resterande tre sammanhangsbrister inbegriper styckeindelning och styckenas inbördes relation, nämligen vag relation mellan stycken/osammanhängande avsnitt (se avsnitt 5.2.3.), osammanhängande stycke (se avsnitt 5.2.4.) och omotiverat byte av stycke (se avsnitt 5.2.5.).

Tabell 4. *Antalet förekomster av olika sammanhangsbrister i elevtexterna. (Efter varje sammanhangsbrist ges referens till respektive avsnitt i resultatredovisningen.)*

| Text nr | makrotema ↔avsnitt (5.2.1.) | Avsnitts-rubrik ↔stycke (5.2.2.) | stycke ↔stycke (5.2.3.) | osamman- hängande stycke (5.2.4.) | omotiverat byte av stycke (5.2.5.) |
|---------------|-----------------------------------|--|-------------------------------|--|--|
| 1 | 2 | 1 | 5 | 4 | 1 |
| 2 | | | | 1 | |
| 3 | 2 | | 3 | 3 | |
| 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | |
| 5 | 2 | – | 3 | 4 | 1 |
| 6 | | 1 | | 2 | |
| 7 | 1 | – | 5 | 6 | |
| 8 | 2 | 1 | 4 | 1 | |
| 9 | 1 | 2 | 12 | 4 | 6 |
| 10 | | – | 2 | | |
| 11 | 2 | | 7 | 4 | 2 |
| 12 | | 1 | | 4 | |
| 13 | 1 | 1 | 8 | 9 | |
| 14 | | – | 4 | 2 | 1 |
| 15 | 1 | – | 7 | 4 | |
| 16 | 3 | 3 | 6 | 7 | 12 |
| 17 | 1 | – | 11 | 4 | 3 |
| 18 | | | 3 | 1 | 6 |
| Totalt | 20 | 11 | 82 | 62 | 32 |

Ett vågrätt streck i tabellen betyder att någon avsnittsrubrik, i form av en innehållsrubrik, inte finns i texten (se avsnitt 3.).

Av tabell 4 ovan framgår att den klart vanligaste sammanhangsbristen är vag relation mellan stycken (vilket alltså också kan betecknas som osammanhängande avsnitt) (se avsnitt 5.2.3.). Nedan följer en redovisning av respektive sammanhangsbrist. Av utrymmesskäl visar jag endast ett exempel ur varje grupp. Under varje textexempel förklaras vilken elevtext exemplet är taget ur, samt vilka stycken det handlar om. Varje exempeltexts makrosyntagmer finns placerade inom parentes löpande i texten. Jag kommer också fortsättningsvis använda förkortningen *ms* för makrosyntagm. I samband med sammanhangsbristerna redovisas även ledfamiljsstrukturen i de olika exempeltexterna.

5.2.1. Vag relation mellan avsnitt och textens makrotema

I många texter, närmare bestämt 12 (se tabell 4), har jag funnit att det finns en vag relation mellan avsnitt och textens makrotema, så som det presenteras i textens inledning. I de allra flesta fall rör det sig om att textens diskussionsdel endast har ett vagt samband med textens makrotema. Det kan t.ex. röra sig om att helt nya ämnen förs in i diskussionen. Det förekommer också att avsnitt i andra delar än diskussionsdelen har ett vagt samband med textens makrotema. Detta gör att den röda tråden i texten påverkas eftersom den kanske avbryts helt eller hamnar i skymundan på bekostnad av att andra ämnen förs in i texten.

- (12) Demokratien hade som de flesta säkert vet sin början i Grekland.
 (13) Om man börjar med att titta där så fanns det ingenting som kan kallas just demokrati eftersom endast män fick rösta. (14) Kvinnor hade definitivt ingenting att säga till om och inte heller slavar. (15) Då gick det till som så att det var ca 35000 män som var så kallade "fria medborgare", (16) detta innebar att bara de fick rösta. (17) De använde sig av "direkt demokrati" (18) och med detta menas att de röstade med handuppräkning i olika frågor. (19) Detta fungerade eftersom gruppen som röstade var relativt liten, (20) men jag tror inte att det hade fungerat i Sverige i dagens samhälle eftersom vi nu är 9 miljoner människor. (ur text 5, stycke 3)

Makrotemat för text 5 är: "Kvinnans situation genom historien", och kvinnans situation nämns visserligen i stycket ovan, men relationen till makrotemat är ganska vag, vilket också visas genom att eleven skiftar

fokus och börjar att tala om ”direkt demokrati” istället. Detta framgår tydligt vid en närmare granskning av ledfamiljsanalysen (se tabell 5).

Tabell 5. Ledfamiljerna *demokrati*, *män* och *kvinnans situation*.

| ms | <i>demokrati</i> | <i>män</i> | <i>kvinnans situation</i> |
|----|------------------|--------------|---------------------------|
| 12 | Demokratin | | |
| 13 | demokrati | män | |
| 14 | | | kvinnor |
| 15 | | ca 35000 män | |
| 16 | | de | |
| 17 | direkt demokrati | de | |
| 18 | detta | de | |
| 19 | Detta | gruppen | |

Ledfamiljen *kvinnans situation* borde vara en central ledfamilj, eftersom det är detta som skribenten i inledningen låter oss förstå att texten ska handla om. Tittar man på denna ledfamiljs förekomster i tabell 5 kan man dock se att den endast förekommer vid ett tillfälle, nämligen ledet ”kvinnor” i ms (14). Förhållandet är likadant i påföljande stycke, stycke 4, där nästa led, som knyter an till ms (14), återkommer först i ms (29). För övrigt förekommer denna ledfamilj i textens alla stycken. Det är alltså tveksamt om man kan kalla denna ledfamilj för central, eftersom den förekommer väldigt glest, åtminstone i två av textens stycken. Dessutom är det ledfamiljerna *demokrati* och *män* som fokus ligger på i stycke tre, vilket framgår av tabell 5.

Ledfamiljen *demokrati* är snarast en bakgrundsledfamilj, eftersom den har referenter som löper genom hela texten men med ganska glesa förekomster. Det är endast i exemplet ovan, dvs. stycke 3, som referenterna i denna ledfamilj förekommer tätare. I detta stycke skulle man hellre vilja kalla den en tematisk ledfamilj, men eftersom den förekommer i övriga texten med glesa förekomster är detta tveksamt. Ledfamiljen *män* är däremot en tematisk ledfamilj som endast förekommer i stycke 3, från ms (13)-(19), vilket visar att denna ledfamilj är en viktig del i styckets innehåll (se avsnitt 4.3.).

Texten är för övrigt relativt kort; den består av 67 makrosyntagmer och är indelad i sju stycken (se tabell 3), vilket innebär att endast fem stycken behandlar textens makrotema någorlunda utförligt.

5.2.2. Vag relation mellan stycke och avsnittsrubrik

Sammanhangsbristen vag relation mellan stycke och avsnittsrubrik innebär att avsnittsrubriken endast vagt, eller i vissa fall inte alls, relateras till i ett eller flera av dess påföljande stycken. Jag har funnit denna typ av problem i 8 av uppsatserna (se tabell 4). Följande textexempel är ett utdrag ur en text, vars avsnittsrubrik är: ”Demokratins förutsättningar under 400-talet.” Avsnittet är indelat i elva stycken, varav jag har valt att visa tre. (Det bör nämnas att det första stycket i exemplet nedan är text, som eleven har citerat.)

(33) ”Stadsstaten får inte ingå förbund med andra stadsstater. (34) Undantag var i krig (35) då kunde det militära läget kräva förbund eller allianser med andra stadsstater. (36) Stadsstaten skulle också vara självförsörjande även ekonomiskt. (37) Medborgarna måste leva ett enkelt liv för att inte bli beroende av utrikeshandel.”

(38) När vi kommer fram till den amerikanska revolutionen, som var på 1770-talet, hade Europa gått igenom en väldigt ickedemokratisk tid, romartiden, som var en stor monarki/diktatur. Då framför allt Italien och Grekland var hårt drabbade i början av 1 000-talet.

(39) När USA lyckades bryta sig loss från England så skrev man ett självständighetsförklaring som sa att ”alla människor är skapade lika...”

(40) USA påstod sig själv vara demokratiskt. (41) Men är man ett demokratiskt land om inte alla har rätt att uttrycka sig och säga vad man tycker? (42) Nej, det är man inte. (ur text 16, stycke 14-16)

(För tydlighetens skull bör nämnas att eleven använder blankrad, indrag och hybridformen som styckemarkörer (se tabell 2). Jag har därför valt att räkna makrosyntagm (39) som inledning till stycke 15.)

Här framgår tydligt att stycke 15 och 16 inte relaterar till avsnittsrubriken över huvud taget, vilket gör att läsaren blir väldigt konfunderad. Sammanhanget i sig blir kanske inte direkt lidande, eftersom textens makrotema är ”Demokratins utveckling”, men det orsakar ett onödigt avbrott för läsaren. Här har eleven alltså inte markerat att något nytt kommer att presenteras i texten. Detta hade kunnat göras med en ny underrubrik eller kanske med en omformulering av den redan befintliga avsnittsrubriken. Dock hade det krävts några ord för att markera att något nytt ska behandlas, annars blir avbrottet väldigt abrupt.

Tabell 6. Ledefamiljerna *400-talets Grekland*, *Grekländs stadsstater* och *den amerikanska revolutionen*

| ms | <i>400-talets Grekland</i> | <i>Grekländs stadsstater</i> | <i>den amerikanska revolutionen</i> |
|----|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| 12 | år 478 f.kr. i Aten, i Grekland | | |
| 16 | | Grekländs stadsstater | |
| 23 | 400-talet | | |
| 33 | | stadsstaten | |
| 34 | | | |
| 35 | | andra stadsstater | |
| 36 | | stadsstaten | |
| 38 | | | den amerikanska revolutionen |
| 39 | | | USA lyckades bryta sig loss |
| 40 | | | USA |

Ledefamiljen *Grekländs stadsstater* är tematisk, som börjar i ms (16) och slutar i stycke 14 i ms (36). Stycke 15 däremot inleds med en ny tematisk ledefamilj nämligen *den amerikanska revolutionen* (se tabell 6).

5.2.3. Vag relation mellan stycken/osammanhängande avsnitt

Sammanhangsbristen vag relation mellan stycken/osammanhängande avsnitt är i stort sett lika vanlig som problemet osammanhängande stycke (se avsnitt 5.2.4.). Jag har funnit detta problem i femton av texterna (se tabell 4). Det rör sig om stycken med vag eller ingen relation till varandra. Dessa stycken kan dock se lite olika ut. Det kan vara två väl sammanhållna stycken, som saknar tydlig inbördes relation. Det kan också vara två osammanhängande stycken utan någon tydlig relation till varandra. Det förekommer naturligtvis också att ett stycke är väl sammanhållet, medan det påföljande är osammanhängande, samt att dessa två har vag eller ingen relation sinsemellan. Det vanligaste är emellertid att detta problem uppträder tillsammans med osammanhängande stycken (se avsnitt 5.2.4.). Om stycken har en vag relation sinsemellan blir följden rimligtvis ett osammanhängande avsnitt, därav båda dessa företeelser i min avsnittsrubrik ovan. Följande exempel är hämtat ur en text, där avsnittsrubriken är ”Demokratien då och nu”.

(9) Demokratien började i Antikens Grekland i olika små samhällen kring floden Nilen, (10) men mest vittnesbörd har vi från demokratien som pågick i Athen på 400-talet f.kr. (11) Demokratien i Athen var en såkallad direkt demokrati, där alla som var röstberättigade röstade i de frågor som skulle beslutas.

(12) I Sverige har vi representativdemokrati, vilket innebär att vi väljer representanter, som har liknande åsikter som oss själva, genom folkomröstningar. (13) Representanterna sätter sig sedan in i, och tar ställning till, olika frågor som gäller Sverige.

(14) Dessvärre fick inte alla vara med och framföra sina åsikter, (15) utan endast 35000, dessa kallades ”demos”, av Athens 300000 invånare var röstberättigade. (16) Bland andra slavar, som förövrigt utgjorde en tredjedel av invånarna, och kvinnor stod under de medborgerliga rätigheterna. (17) Man tror att de röstberättigade invånarna i Athen samlades till möten ungefär en gång i veckan för att diskutera och fatta beslut. (18) Mötena som hölls vid stadens borgklippa, Akropolis, tros ha samlat 5000 personer (19) och alla hade yttrandefrihet. (ur text 1, stycke 2-4)

Det är uppenbart att det sista stycket, stycke 4, inte alls har något samband med stycke 3. Det kan däremot relateras till både stycke 1 och avsnittsrubriken. Vad vi har att göra med här är ett felaktigt sätt att disponera texten på. Stycke 3 och 4 borde rimligtvis byta plats för att läsaren ska kunna se det logiska sambandet direkt. Denna typ av styckeindelingsproblem skapar onödiga avbrott för läsaren, eftersom denne oftast måste gå tillbaka i texten för att återfinna sambandet. Det blir alltså läsaren själv som skapar sammanhanget i texten, utan att detta förberetts tillräckligt av skribenten. I ledfamiljsanalysen i tabell 7 framgår detta tydligt.

Tabell 7. Ledfamiljerna *Grekland*, *Sverige* och *alla röstberättigade*

| ms | <i>Grekland</i> | <i>Sverige</i> | <i>alla röstberättigade</i> |
|----|-------------------------------------|----------------|---|
| 9 | antikens Grekland | | |
| 10 | Athen på 400- talet f.kr. | | |
| 11 | Athen | | |
| 11 | | | alla som var röstberättigade |
| 12 | | Sverige | |
| 13 | | Sverige | |
| 14 | | | inte alla |
| 15 | Athens | | endast 35000 av Athens 300000 invånare var röstberättigade |
| 15 | | | dessas |
| 16 | | | slavar |
| 16 | | | en tredjedel av invånarna |
| 16 | | | kvinnor |
| 17 | Athen | | de röstberättigade invånarna |
| 18 | stadens borgklippa, Akropolis | | |
| 18 | | | 5000 personer |
| 19 | | | alla |

Ledet ”alla som var röstberättigade” i ms (11) har jag i referensbindningen (se bilaga 2) markerat som inferens till ”demokratin i Athen” i ms (11). Den bildar en ny tematisk ledfamilj, eftersom den endast sträcker sig mellan ms (11)–(19). Denna ledfamilj påbörjas alltså i stycke två för att sedan återknytas till i stycke fyra. Detta talar för att dessa två stycken borde sammanföras. Ledet ”inte alla” i ms (14) har jag markerat som kontrast till ledet ”alla som var röstberättigade” i ms (11), vilket påvisar samhörighet. Det är dock inte ett bevis för att dessa två stycken måste sammanföras till ett. Det som dock talar för en sammanslagning är det faktum att ledfamiljen *alla röstberättigade* inte förekommer alls i stycke tre. Ledfamiljen *Grekland* är en tematisk ledfamilj, som sträcker sig från stycke ett till stycke fem, dvs. från ms (2)–(22). Den finns inte heller markerad i stycke tre, vilket talar för att den också är avbruten. Ledfamiljen *Sverige* är närmast en tematisk ledfamilj, dock med glest representerade led i texten. I styckena två till

fyra ovan nämns den endast i ms (12)–(13), men den ligger insprängd mellan de två ledfamiljerna *Grekland* och *alla röstberättigade*, vilket talar för att dessa tre stycken är omotiverat styckeindelade.

5.2.4. Osammanhängande stycke

Osammanhängande stycke är den vanligaste typen av sammanhangsbrist, som jag har funnit i 17 av texterna (se tabell 4). Med detta menas att i ett och samma stycke behandlas flera olika ämnen, vilket gör att jag har uppfattat stycket som osammanhängande och splittrat i tankegången. Detta intryck förstärks dessutom väldigt ofta av att styckets information inte följs upp eller förklaras i textens fortsättning. I exemplet nedan tas bland annat följande ämnen upp i ett och samma stycke: det nya fördraget, folkrörelserna, världskrigen och mordet på Olof Palme och Anna Lindh.

(34) Det nya fördraget var mer eller mindre det samma ända fram till 1974. (35) Då släkten Bernadotte tog över var kungens makt nollställd. (36) De stora förändringarna i detta fördrag var att den allmänna rösträtten infördes 1921 och att man gjorde om riksdagen till ett tvåkammerssystem i stället för fyra kammare. (37) Utöver detta gjordes inga större förändringar förrän ett nytt regeringsfördrag skrevs år 1974. (38) Med detta nya fördrag kom även en del förändringar t.ex. Så blev riksdagen en kammare med 350 ledamöter. (39) Detta ledde till ett antal oavgjorda röstningar på början av 1970-talet, p.g.a. att de borgerliga och socialistiska fick 175 mandat var i riksdagen (40) så många beslut togs med hjälp av lotten. (41) 1994 infördes fyråriga mandat perioder istället för treåriga. (42) Andra framgångar för demokratin i Sverige är folkrörelserna som har växt fram t.ex. Hyresgästföreningen, LO och IOGT-NTO. (43) De största bakslagen vi haft under det senaste århundradet är så klart världskrigen som inte var bra för något land i världen samt mordet på Olof Palme och Anna Lindh. (44) Palme mordet tros ha en politisk bakgrund av Palmeutredarna (45) men Anna Lindh mordet verkar dock bero på att fel kvinna, var på fel plats, vid fel tillfälle. (46) Hur som helst så är det väldigt negativt när två framstående politiker i Sverige berövas på sina liv. (ur text 7, stycke 5)

I detta fall hade det varit bättre om skribenten hade delat upp texten i flera mindre sammanhängande stycken istället för att, som nu, redovisa alla tankar i ett och samma stycke, vilket ger ett osammanhängande och splittrat intryck. Framför allt gäller detta när eleven går över till att prata om folkrörelsernas intåg i Sverige, för att i nästa andetag nämna världskrigen. Det sistnämnda nämns dessutom i samma mening som mordet på Olof Palme och Anna Lindh. Det är mycket troligt att eleven,

i detta fall, inte har förstått varför styckeindelning görs. Det kan också vara så att eleven glider över till andra ämnen, utan att tycka att det blir splittrat.

Det räcker dock inte med att endast dela in texten i fler stycken för att förbättra textens sammanhang utan det krävs en ämnesfördjupning eller en utveckling av varje ämne, dvs. att man förklarar varför tex. världskrigen och morderna på Olof Palme och Anna Lindh har varit bakslag för demokratin.

Ledfamiljsanalysen visar att det finns två tematiska ledfamiljer i detta stycke: *fördrag* och *morden på Olof Palme och Anna Lindh* (se tabell 8).

Tabell 8. Ledfamiljerna *fördrag* och *morden på Olof Palme och Anna Lindh*

| ms | <i>fördrag</i> | <i>morden på Olof Palme och Anna Lindh</i> |
|----|---------------------------|---|
| 34 | Det nya fördraget | |
| 36 | detta fördrag | |
| 37 | ett nytt regeringsfördrag | |
| 38 | detta nya fördrag | |
| 43 | | morden på Olof Palme och Anna Lindh |
| 44 | | Palme mordet |
| 45 | | Anna Lindh mordet |
| 46 | | två framstående politiker berövas på sina liv |

Ledet ”Det nya fördraget” i ms (34) har jag i referensbindningen markerat som modifierad identitet till ledet ”ett eget fördrag” i ms (26), som i sin tur är en modifierad identitet till ledet ”ett nytt fördrag” i ms (23). Den tematiska ledfamiljen *fördrag* börjar alltså redan i stycke tre (ms (26)) i texten och sträcker sig således lite längre över texten än den mycket korta tematiska ledfamiljen *morden på Olof Palme och Anna Lindh*, som endast förekommer i ms (43)-(46).

I övrigt är det ganska glest mellan konstituenterna i referensbindningen; ”folkrörelserna” i ms (42) har jag markerat som ny, vilket innebär att den skapar en ny ledfamilj. Nästa led som knyter an till denna återkommer först i ms (63) i stycke sju. Här bildar den dock en tematisk ledfamilj, eftersom den refereras till vid sex tillfällen i samma stycke. Ledet ”världskrigen” i ms (43) har jag också markerat som nytt och nästa led som anknyter till den återkommer först i ms (54) i stycke sex. En ledfamilj som förekommer med liten täthet och lång räckvidd brukar kallas för bakgrundsledfamilj (se avsnitt 4.3.), men i

detta fall är det inte självklart att ledfamiljen *världskrig* ska ses som just en bakgrundsledfamilj. Anledningen är att den introduceras sent i texten, i ms (43), (texten består av totalt 86 makrosyntagmer (se tabell 3)) och borde då rimligtvis vara början på en tematisk ledfamilj. Så är dock inte fallet, eftersom ledfamiljen endast består av tre led, med gles täthet. Detta är möjligtvis en indikation på att denna ledfamilj behöver följas upp för att den ska kunna betecknas som en tematisk ledfamilj. Detsamma gäller för ledfamiljen *rösträtt*, som också introduceras som ny i stycke fem i ms (36), och där nästa led i familjen knyter an först i ms (53) i stycke sex. Därefter återkommer referenter endast i sista stycket, i ms (76) och (77). Denna glesa förekomst av led gör att det inte är frågan om en tematisk ledfamilj, samtidigt som det inte är frågan om en typisk bakgrundsledfamilj.

5.2.5. Omotiverat byte av stycke

Omotiverat byte av stycke innebär att ett nytt stycke inleds trots att det behandlar samma ämne som stycket innan. Denna typ av sammanhangsbrist har jag funnit i 8 av texterna (se tabell 4). En tendens, när det gäller denna typ av sammanhangsbrist, är att styckena är väldigt korta, kanske inte mer än en eller två meningar långa. Eleverna väljer således att vid varje eller varannan ny mening inleda ett nytt stycke. Detta indikerar att kunskapen om varför man styckeindelar, inte är integrerad hos eleverna.

(13) Den ursprungliga idén om demokrati kommer från Grekland, närmare bestämt Aten på 400-talet f.kr och betyder folkstyre. (14) Men, den demokratin var långt ifrån den fungerande demokrati som vi har i Sverige idag.

(15) Den Atenska demokratin fungerade så att utav de 300 000 invånarna så var det bara 35 000 som fick komma och rösta. (16) Inga kvinnor eller slavar fick vara med, bara män. (17) Man använde då något som vi idag kallar direktdemokrati. (18) Alltså de använde sig av handuppräckning, en metod, där de påverkade på en gång och inte genom att först t ex skicka in en motion till någon regering för att sedan vänta på att de ska fatta ett beslut, som vi gör idag.

(19) Det här var inte något som hela Grekland höll på med utan bara Aten. (20) Sparta, t ex, hade styrelsesättet tyranni, diktatur, och styrdes av en enväldig kung och en stark militär styrka.

(21) Pojkarna i staden togs exempelvis hemifrån vid sju års ålder för att tränas upp och bo i kollektiva kaserner, jämförelsevis baracker, tills de blivit trettio.

(22) Aten och Sparta kom sedan i krig med varandra (23) och till viss del så avgjorde deras styrelseskick vem som vann kriget.

(24) Sparta med sin diktatur och starkt organiserade styrkor vann kriget mot det demokratiska Aten.

(25) Efter kriget så gick Aten tillbaka till diktatur, som de haft förut. (26) Många fastnade för det styrelsesätt som delvis fått Sparta att vinna kriget. (ur text 9, stycke 5-10)

Eftersom eleven använder sig av styckemarkering i form av indrag får man förmoda att han eller hon vet att man bör styckeindela sin text. Det är dock rimligt att anta att eleven inte vet när styckeindelning bör göras. Framför allt framgår detta i stycke 8, som väldigt tydligt hör ihop med stycke 7. Även stycke 9 och 10 skulle kunna sammanföras under samma stycke. Tittar man på exempeltexten i dess helhet skulle alla dessa stycken mycket väl kunnat utgöra ett enda stycke, eftersom samma ämne behandlas. Med den befintliga styckeindelningen upplevs texten sönderhackad, eftersom styckena är väldigt korta över lag. Text 9, som exemplet ovan är hämtat ur, är i sin helhet en relativt lång text med 128 makrosyntagmer och 37 stycken. Varje stycke består i snitt av 3,5 ms. Vid en jämförelse av denna text med de andra texterna i materialet visar det sig att denna text har kortare stycken än genomsnittet. Antal ms/stycke ligger i genomsnitt på 6,0 (se tabell 3).

Ledfamiljsanalysen av exempeltexten ovan visar att den tematiska ledfamiljen *Grekland* löper genom alla sex styckena, samt att den tematiska ledfamiljen *krig* löper genom de fyra sista styckena i exempeltexten (se tabell 9).

Tabell 9. Ledfamiljerna *Grekland* och *krig*

| ms | <i>Grekland</i> | <i>krig</i> |
|----|-----------------------|-----------------------------|
| 13 | Grekland | |
| 13 | Aten | |
| 15 | Atenska | |
| 19 | hela Grekland | |
| 20 | Sparta | en stark militär styrka |
| 21 | Pojkarna i staden | |
| 22 | Aten | |
| 22 | Sparta | krig |
| 23 | | kriget |
| 24 | Sparta | starkt organiserade styrkor |
| 24 | det demokratiska Aten | kriget |
| 25 | Aten | kriget |
| 26 | Sparta | kriget |

Eftersom en tematisk ledfamilj kan antas inleda och avsluta ett separat stycke (se avsnitt 4.3.) indikerar ledfamiljsanalysen i tabell 9 att texten är indelad i för många stycken.

5.2.6. Sammanfattning

Jag har i samtliga texter funnit en eller flera typer av sammanhangsbrister. Dessa är: vag relation mellan avsnitt och textens makrotema (se avsnitt 5.2.1.), vag relation mellan stycke och avsnittsrubrik (se avsnitt 5.2.2.), vag relation mellan stycken/osammanhängande avsnitt (se avsnitt 5.2.3.), osammanhängande stycke (se avsnitt 5.2.4.) och omotiverat byte av stycke (se avsnitt 5.2.5.). De två mest frekventa sammanhangsbristerna i materialet är vag relation mellan stycken/osammanhängande avsnitt, som jag har funnit i 15 av texterna, och osammanhängande stycke, som jag har funnit i 17 av texterna.

5.3. Koherens och kohesion i två elevtexter

I nedanstående två avsnitt analyseras två hela elevtexter. Idealet hade varit att få göra detta på alla 18 elevtexter, men på grund av analysens omfattning har jag valt att presentera två av elevtexterna, text nr 1 (se bilagor 1–3) och text nr 2 (se bilagor 4–6). Anledningen till att jag har valt just dessa två texter är att de är olika. Som läsare får man intrycket av att text 1 är splittrad medan text 2 ganska väl utvecklar ämnet.

5.3.1. Analys av elevtext nr 1

Elevtext nr 1 är en relativt kort text (se tabell 3); den består endast av 72 makrosyntagmer. Texten är indelad i fem avsnitt och tretton stycken.

När det gäller styckemarkering i denna text använder eleven indrag på ett korrekt sätt, dvs. nya stycken har indrag, men inte stycken som kommer i direkt anslutning till en underrubrik.

Texten saknar en övergripande rubrik. Att använda rubrik kan tyckas vara en självklarhet, men denna text är inte den enda som saknar rubrik. Flertalet av texterna, närmare bestämt 12 stycken, saknar en övergripande rubrik (se avsnitt 3. och 4.1.). I brist på rubrik är det inledningen, dvs. stycke 1, som får avgöra textens makrotema. Eleven ställer fyra olika frågor i inledningen, vilket gör att det är svårt att bestämma ett tydligt makrotema och jag har av den anledningen valt den övergripande termen demokrati som makrotema för texten.

Det finns fem underrubriker i texten. Dessa ser lite olika ut; två är formaliarubriker, medan övriga tre är innehållsrubriker. Formaliarubrikerna är ”inledning” och ”slutsats”. Innehållsrubrikerna är ”Demokratin då och nu”, ”Viktiga händelser och personer” och ”Kvinnors roll i svensk demokrati”. Texten hör snarast till genren inramad faktaredovisning (se avsnitt 3.).

Avsnittet ”Demokratin då och nu” består av tre stycken, nr två t.o.m. fyra, vars innehåll hänger ihop med makrotemat demokrati. Den centrala ledfamiljen *demokrati* löper genom stycke två och tre. I stycke två sker en avknoppning och den tematiska ledfamiljen *alla röstberättigade* bildas. Denna förstås dock som en vidareutveckling av ledfamiljen *demokrati*. Däremot är styckena felaktigt disponerade. Stycke fyra bör rimligtvis placeras i anslutning till stycke två, för att synliggöra sambandet. Ledet ”alla som var röstberättigade” i ms (11) har jag markerat som inferens till ledet ”demokratin i Athen” i ms (11), vilket innebär att den bildar en ny tematisk ledfamilj, eftersom den endast sträcker sig mellan ms (11)-(19). Denna ledfamilj påbörjas alltså i stycke två för att sedan återknytas till i stycke fyra. Ledfamiljen finns inte representerad i stycke tre. Detta är en anledning till att stycke två och fyra borde sammanföras (se avsnitt 5.2.3.). På samma sätt är det med ledfamiljen *Grekland*, som introduceras i stycke ett och fortsätter i stycke två. Den nämns dock inte i stycke tre, men den återupptas i stycke fyra. Dessutom ligger ledfamiljen *Sverige* insprängd mellan de två ledfamiljerna *Grekland* och *alla röstberättigade*, vilket talar för att dessa tre stycken är omotiverat styckeindelade.

Avsnittet ”Viktiga händelser och personer” består endast av ett enda stycke, nr 5. Avsnittet saknar en tydlig relation till textens makrotema demokrati. Detta märks framför allt i avsnittets underrubrik, som är något otydlig. Tydligare hade varit att skriva: Viktiga händelser och personer för demokratins utveckling. Eleven nämner t.ex. ”Martin Luther”, ”Upplysningen”, ”Amerikanska revolutionen”, ”Franska revolutionen”, ”Första och andra världskriget” samt ”FN”. Dessa nämns dock bara i förbifarten i avsnittet, utan en närmare förklaring till vad de har haft för betydelse för demokratins utveckling. Detta gör att sammanhanget blir lidande trots att den centrala ledfamiljen *demokrati* återaktualiseras i detta stycke i ms (23). Dessutom introduceras inte några nya tematiska ledfamiljer i stycket, som man skulle kunna tänka sig att de viktiga händelserna och personerna som nämns i stycket borde bilda, eftersom detta stycke infaller under ett nytt avsnitt i texten.

Avsnittet ”Kvinnors roll i svensk demokrati” består av fyra stycken; stycke sex t.o.m. nio. Ledet ”kvinnors roll” i ms (27) bildar en ny

tematisk ledfamilj, som sträcker sig till ms (40) i stycke åtta. Stycke nio har alltså ingen relation till avsnittets rubrik, eftersom det inte berör kvinnans roll över huvud taget, utan behandlar istället bland annat åsiktsfrihet och religionsfrihet. Stycke nio hade istället passat bättre i samband med stycke tre, som behandlar Sveriges demokrati i allmänhet. Stycke sju i detta avsnitt upprepar delvis det som sägs i stycke sex, nämligen att ”kvinnor fick rösträtt år 1921”. Detta stycke hade lika gärna kunnat infogats i stycke sex, alternativt tagits bort helt.

Avsnittet ”Slutsats” består av fyra stycken; stycke tio t.o.m. tretton. Dessa stycken har en ganska vag relation sinsemellan, vilket innebär att hela avsnittet ”Slutsats” upplevs osammanhängande. Den centrala ledfamiljen *demokrati* löper genom hela avsnittet, men texten saknar ändå en tydlig relation till makrotemat, så som det presenteras i inledningen, eftersom eleven endast vagt knyter an till detta. Det enda som eleven konstaterar är att demokrati är ”det bästa styrelsesättet” och att Sverige kanske kan bli ”en äkta demokrati” en dag. I stycke tio talar eleven om huruvida ”Sverige kan kalla sig en äkta demokrati” i framtiden och om ”fred på jorden”, för att i nästa stycke tala om ”demokrati, som det bästa styrelsesättet”, dock utan att förklara varför. I stycke tolv konstaterar eleven att ”demokratin har utvecklats” och att den kan bli bättre. Slutligen i stycke tretton konstaterar eleven att om alla hjälper till ”kanske månen ramlar ner”. Eleven drar egentligen inga slutsatser, utan konstaterar bara att demokrati är det bästa styrelsesättet utan att förklara varför.

Sammantaget förklarar dessa sammanhangsbrister att denna text upplevs som splittrad.

5.3.2. Analys av elevtext nr 2

Elevtext nr 2 är en relativt kort text. Den består endast av 59 makrosyntagmer och den är indelad i tre avsnitt och nio stycken (se tabell 3).

Styckemarkeringen är gjord med indrag, men den är inte helt korrekt gjord eftersom eleven använder indrag även under underrubrikerna.

Texten inleds med rubriken ”Människans värde i demokratin”, vilket också är makrotemat för texten. *Människans värde* finns med som en bakgrundsledfamilj i texten och den centrala ledfamiljen *demokrati* finns dessutom representerad i båda innehållsrubrikerna, vilket skapar tydlighet och sammanhang för läsaren. Förutom rubriken finns det fyra underrubriker i texten, varav två är formalierubrikerna ”inledning” och ”slutsats” och två är innehållsrubrikerna ”Demokratin under antiken”

och ”Demokrati under vår tid”. I inledningen finns ordet frågeställning explicit nämnd, vilket gör att texten kan föras till genren rapport (se avsnitt 3).

I inledningen ställer sig eleven frågan om alla människor är lika mycket värda eller om det finns diskrimination. Elevens avsikt är att göra en jämförelse mellan antikens demokrati och demokratin idag, vilket kunde ha förtydligats i inledningen, eftersom det inte framgår förrän läsaren kommer till den första underrubriken ”Demokratin under antiken” var eleven tänker börja sin undersökning.

Avsnittet ”Demokratin under antiken” består av fyra stycken, stycke två t.o.m. fem. I stycke två introduceras den tematiska ledfamiljen *antiken*, som dessutom ingår i föregående underrubrik. Denna ledfamilj finns representerad t.o.m. ms (30) i stycke fem. I stycke tre introduceras den tematiska ledfamiljen *Athens innevånare* i ms (14). Från denna ledfamilj sker en avknoppning i ms (20) som inleder stycke fyra. Det är ledet ”en del av befolkningen” som jag har markerat som en hyponym till ledet ”300 000 innevånare” i ms (14). I stycke fyra tar eleven sedan upp den del av befolkningen som står utanför demokratin, som t.ex. ”slavar” och ”kvinnor”. Stycke fem kan möjligtvis ses som en slags sammanfattning av den diskrimination som fanns under antikens demokrati, eftersom led som ”kvinnoförtryck” och ”slavar” upprepas i detta stycke. Avsnittet ”Demokratin under antiken” är dock i stort sett ett väl disponerat avsnitt med en styckeindelning som fungerar ur sammanhangssynpunkt. De tematiska ledfamiljer som presenteras håller sig inom styckena och framför allt inom avsnittet.

Avsnittet ”Demokrati under vår tid” består av tre stycken, stycke sex t.o.m. åtta. Stycke sex kan upplevas som något osammanhängande, eftersom eleven tar upp olika aspekter när det gäller rösträtten i Sverige, t.ex. ”allmän och lika rösträtt”, ”18 år för att få rösta” samt att ”utlänningar har kommunal rösträtt”. Det sistnämnda känns en aning lösryckt eftersom eleven inte utvecklar detta närmare. Ledet ”utlänningar” har jag markerat som en hyponym till ledet ”alla” i ms (38) och den inleder en ny ledfamilj. Denna är dock väldigt kort; nästa led ”ett stort antal utlänningar” återfinns endast i ms (52), dvs. i stycke åtta. I stycke sju inleds en ny tematisk ledfamilj i ms (45) med ledet ”en kvinna som bär slöja”. Denna sträcker sig till näst sista makrosyntagmen i samma stycke, nämligen ms (50).

Slutsatsen är väldigt kort; den består endast av fyra makrosyntagmer där eleven konstaterar att ”diskriminationen kommer att finnas alltid”. Den centrala ledfamiljen *demokrati* och bakgrundsledfamiljen

människans värde finns dock med i detta avslutande stycke, vilket bidrar till upplevelsen av att en röd tråd löper genom texten.

5.3.3. Sammanfattning

Analysen av de två elevtexterna illustrerar spännvidden i mitt material. Intrycket att text 1 är svår att få grepp om, i kontrast till text 2, bekräftas av flera iakttagelser. I text 1 har jag funnit alla fem typer av sammanhangsbrister, medan jag i text 2 endast har funnit typen osammanhängande stycke. Detta bidrar till att text 1 upplevs mer osammanhängande i sin helhet än text 2. Text 1 saknar en övergripande rubrik, vilket bidrar till att det är svårt att se ett tydligt makrotema för texten. Dessutom har texten en omotiverad styckeindelning och en brist på tematiska ledfamiljer vilket påverkar sammanhanget negativt. Text 2 är lättare att följa eftersom den har ett tydligt makrotema som dessutom följs upp i innehållsrubrikerna. De tematiska ledfamiljer som finns i texten håller sig inom styckena och den centrala ledfamiljen *demokrati* och bakgrundsledfamiljen *människans värde* löper genom texten, vilket bidrar till upplevelsen av att en röd tråd flyter genom texten.

6. Sammanfattning och slutdiskussion

I detta avslutande kapitel sammanfattar och diskuterar jag först resultatet, samt för en diskussion över didaktiska aspekter. Därefter diskuterar jag ledfamiljsanalys som metod.

6.1. Resultatdiskussion och didaktiska aspekter

Det överordnade syftet med denna undersökning var att undersöka hur några gymnasieelever i åk 1 lyckas med att skapa sammanhang i sina texter. Främst avsåg jag att undersöka hur eleverna bygger upp och markerar avsnitt och stycken. Ett annat syfte var också att föra en didaktisk diskussion kring resultaten.

Det är glädjande att se att alla texter i mitt material är styckemarkerade. Detta kan jämföras med Strömquists undersökning där 28 % av uppsatserna saknade styckemarkering (se avsnitt 2.3.). Detta är möjligtvis en indikation på att styckemarkering har fått en större plats i skrivundervisningen och att eleverna faktiskt försöker att markera stycken i sina texter. Alla texter har dock inte en korrekt styckemarkering. Fem elever använder den så kallade hybridformen, vilken inte är att rekommendera, eftersom den är otydlig. Det är t.ex.

svårt att visa när ett stycke slutar om texten fyller ut hela raden i stycket. Det är viktigt att visa detta för eleverna i skrivundervisningen. En variant är att låta eleverna läsa texter med olika styckemarkering och låta dem diskutera fördelar och nackdelar med olika sätt att markera stycken på. Men, framför allt är det viktigt att diskutera tillsammans med eleverna varför styckemarkering används, nämligen för att förtydliga styckeindelningen, som i sin tur görs för läsarens skull, dvs. skribenten tolkar sin text åt läsaren genom att dela in den i olika kognitiva och kommunikativa enheter. Eleverna måste förstå skillnaden mellan styckemarkering och styckeindelning. Jag tror att många styckemarkerar sin text för att den ska se luftigare ut, och därmed mer tilltalande att läsa. Detta har visserligen sina fördelar, men det är verkligen inte den främsta anledningen till att man styckemarkerar en text.

Resultatet visar att många elever inte helt har förstått varför styckemarkering används. Detta märks bland annat om man tittar på sammanhangsbristerna osammanhängande stycke (se avsnitt 5.2.4.) och omotiverat byte av stycke (se avsnitt 5.2.5.). Osammanhängande stycke är den näst vanligaste typen av sammanhangsbrist i mitt material och i många fall hade det varit bättre att dela upp ett sådant stycke i flera mindre sammanhängande stycken istället för att presentera många olika ämnen i ett och samma stycke. Omotiverat byte av stycke förekommer inte lika frekvent i materialet, men det är dock inte en anledning att bortse från det. Detta är nog det tydligaste beviset på att eleverna inte behärskar styckeindelning, eftersom samma ämne behandlas i flera oftast väldigt korta stycken, när ämnet hade kunnat behandlas i ett enda stycke.

Styckeindelningen har, enligt Strömquist, betydelse för läsprocessen och detta bör påpekas för eleverna. Hon menar att styckemarkeringen ”fungerar som en slags vägvisare för läsaren” (1987:191) och följaktligen borde ett mer läsarorienterat perspektiv på skrivandet ge bättre strukturerade texter. Alltså är det mottagarperspektivet som måste stå i fokus vid textproduktion i skolan. Här kommer bland annat skrivprocessen in i bilden, eftersom kamratrespons, som är en del av skrivprocessen, används i stor utsträckning inom skolan. Kamraterna är då textens mottagare.

Kamratrespons har många syften, men ett viktigt är förstås att förbättra den aktuella texten. Enligt Dysthe är dessutom eleverna, jämfört med lärare, i större utsträckning autentiska läsare, eftersom de befinner sig på ungefär samma nivå både när det gäller kunskap i ämnet och kunskap om text (1987:145–146). Hoel menar emellertid att

sakkunskap i ämnet är nödvändigt för att man ska kunna ge en bra respons (2001:148). Jag håller med, men jag kan samtidigt se faran i att veta ungefär lika mycket om ett ämne. När det gäller mitt material skriver alla elever om demokrati och risken är då att eleverna blir ”hemmablinda”, dvs. att eleverna inte reagerar om något är otydligt och som kanske skulle behöva utvecklas, eftersom alla är insatta i ämnet. Om något är oklart i texten eller om någon information fattas kanske detta inte uppmärksammas, eftersom allt ter sig självklart för den insatte läsaren. Det kan givetvis också förhålla sig tvärtom, att elever uppmärksammar om något är otydligt eftersom de är tillräckligt insatta i ämnet. Jag tror dock att det är väsentligt att som lärare vara medveten om att det inte alltid behöver vara så. En viktig del i kamratresponsen är att göra eleverna uppmärksamma på denna problematik dvs. genom att påpeka för eleverna att även den oinvidigde läsaren ska kunna läsa deras texter och att detta är något som de måste tänka på när de ger varandra respons.

En annan problematik som dyker upp i samband med kamratrespons är att eleverna kanske inte har den kunskap som behövs för att kunna ge adekvat och konstruktiv respons. Enligt Hoel kan det underlätta om eleverna får färdiga responsformulär, anpassade efter olika genrer, som hjälpmedel (2001:71). När det gäller mitt material har eleverna fått ett responsark att utgå ifrån (se bilaga 8) där det bland annat framgår att indelning av texten i stycken är viktigt ”så att läsaren förstår vad som hör ihop när det händer något nytt”. Detta förutsätter att eleverna vet varför man styckeindelar för att de ska kunna ge adekvat respons. Ett sätt att träna styckemarkering och styckeindelning är att låta eleverna arbeta med en befintlig text där styckemarkering och styckeindelning tagits bort. Eleverna skulle då kunna få argumentera för olika alternativ och sedan jämföra med de val som skribenten gjorde. Detta blir en möjlighet för eleverna att tillsammans med läraren etablera det metaspråk som krävs för att diskutera styckemarkering och styckeindelning.

Ett annat fenomen som kanske kan härledas till responsarkets utformning är avsaknaden av rubrik i många av elevtexterna. Den första punkten på responsarket lyder: ”Hur fungerar inledning?”. Att texten bör ha en tydlig rubrik nämns inte och det är därför troligt att eleverna inte har uppmärksammat detta, utan de har enbart inriktat sig på det som nämns på responsarket. Att det troligtvis förhåller sig på detta viset märks när man tittar på hur många texter som har *inledning* som formalierubrik, nämligen 17 stycken. Detta visar tydligt att responsarket kanske bör vara tydligare utformat i sina instruktioner, för att eleverna

ska kunna få med alla viktiga delar i sina texter och lära sig att se helheten.

Att disposition och textbindning behöver fokuseras på mer i skolan framgår också i artikeln ”Det var äkta känslor det” (2001). Nyström redovisar där en studie i gymnasieelevers egna värderingar av sina texter. Av 68 textbaserade värderingar kommenterar endast fyra elever sina texter utifrån disposition och textbindning. Detta visar att disposition och textbindning inte är något som eleverna uppmärksammar. Kanske gäller detta även eleverna i min undersökning? En förenklad version av referensbindnings- och ledfamiljsanalys skulle möjligen kunna hjälpa elever att samtala om hur stycken hänger ihop i texten.

6.2. Metoddiskussion

Det första som bör nämnas när det gäller ledfamiljsanalys, som verktyg vid bedömning av sammanhang i text, är att den är subjektiv. Den subjektiva bedömningen innebär att ledfamiljsanalysen av en och samma text kan se lite olika ut beroende på vem som gör analysen. Detta beror t.ex. på att vi människor besitter olika förkunskaper och har således inte samma förförståelse, när det gäller olika företeelser. Det är dock viktigt att man bestämmer sig för hur man ska genomföra analysen. Nyström hänvisar till Enkvist, som menar att man måste ”ställa upp en egen manual med tumregler och försöka tillämpa dem så konsekvent som möjligt” (2001:69 från Enkvist 1974:177). Trots detta upplevde jag att min egen analys av en och samma text förändrades när jag återgick till texten efter en tids uppehåll. Detta berodde troligtvis bl.a. på att jag själv blev mer medveten om hur själva referensbindningsanalysen skulle göras. Jag upptäckte också att jag inte var konsekvent i referensbindningsanalysen, vilket givetvis medförde att texterna fick gås över flera gånger. Det är en ganska svår och tidskrävande process som man går igenom och det krävs en hel del övning, tror jag, för att man ska klara av att genomföra både referensbindnings- och ledfamiljsanalyser konsekvent i alla texter.

En del av mitt syfte med den här uppsatsen var att ta reda på huruvida ledfamiljsanalys är användbar som metod för att bedöma texters kvalitéer och brister när det gäller sammanhang. När det gäller de fem sammanhangsbrister som jag fann vid min intuitiva bedömning klarar ledfamiljsanalysen av att belysa fyra av dem. Viktigt att ha i åtanke är att ledfamiljsanalysen belyser brister i texterna snarare än bevisar att de finns. Man kan t.ex. hålla ihop stycken genom inferenser som inte får ett

tydligt uttryck i kohesion. Modellen kan då vara svår att använda för att hitta bindningar av detta slag.

Tittar man på sammanhangsbristen *vag relation* mellan avsnitt och textens makrotema (se avsnitt 5.2.1.) ser man att ledfamiljsanalysen belyser min intuitiva bedömning. Textens makrotema är: ”Kvinnans situation genom historien”, men ledfamiljen *kvinnans situation* är inte central i texten. Denna brist på en central ledfamilj innebär att sammanhanget kan tänkas bli lidande och att den röda tråden i texten saknas.

Sammanhangsbristen *vag relation* mellan stycke och avsnittsrubrik belyses av ledfamiljsanalysen. I exemplet (se avsnitt 5.2.2.) visar jag att den tematiska ledfamiljen *Greklands stadsstater* relaterar till avsnittsrubriken på så sätt att båda leden, dvs. ”Greklands stadsstater” och ”400-talet”, refererar till ms (12). De har således en gemensam referent. Det första ledet i den tematiska ledfamiljen *den amerikanska revolutionen* markeras däremot som ny, vilket skulle kunna visa att den inte har någon relation med avsnittsrubriken. En avsnittsrubrik bör tala om vad som ska behandlas i avsnittet och rimligt är då att anta att de tematiska ledfamiljer som påbörjas i avsnittet på något sätt relaterar till avsnittets rubrik. Detta är dock inte helt självklart, eftersom allt inte kan rymmas i en rubrik.

Den tredje sammanhangsbristen, *vag relation* mellan stycken/osammanhängande avsnitt, är en typ av brist som ledfamiljsanalysen i mitt exempel klarar att belysa på ett påtagligt sätt (se avsnitt 5.2.3.). Det syns väldigt tydligt om man tittar på tabell 7 där ledfamiljerna *Grekland*, *Sverige* och *alla röstberättigade* finns representerade. Ledfamiljen *Sverige* ligger insprängd mellan två pågående tematiska ledfamiljer, nämligen *Grekland* och *alla röstberättigade*. Det är dock inte helt säkert att ledfamiljsanalysen klarar av att visa samma resultat om det endast är två stycken det handlar om. I ovanstående exempel blir resultatet ganska tydligt, eftersom ett stycke ligger insprängt mellan två andra stycken, som egentligen borde höra samman. Om det endast gäller två stycken kan det nog vara svårare att se på ledfamiljsanalysen att dessa stycken inte hör samman.

Osammanhängande stycke är en sammanhangsbrist som är väldigt vanlig i mitt material. I exemplet (se avsnitt 5.2.4.) kan man se att eleven tar upp många ämnen i ett och samma stycke, t.ex. det nya fördraget, folkrörelserna, världskrigen och mordet på Olof Palme och Anna Lindh. Dock visar ledfamiljsanalysen att det endast finns två tematiska ledfamiljer i detta stycke: *fördrag* och *morden på Olof Palme och Anna Lindh*. Ett problem med ledfamiljsanalys som metod är

således att den inte klarar av att visa enstaka referenter som inte följs upp. Detta beror givetvis på att det krävs åtminstone två referenter för att det ska kunna bli en familj. Detta, anser jag, är en brist i metoden eftersom en text som består av många referenter, som inte följs upp, lätt framstår som osammanhängande och rörig. Mitt resultat visar också att denna typ av sammanhangsbrist är vanligt förekommande. Möjligtvis skulle man kunna införa ett begrepp som t.ex. *ledfamiljsfragment* för att påvisa att här har skribenten påbörjat något som dock inte följs upp. Jag tror att det skulle kunna vara till nytta i elevtexter, åtminstone om man har tänkt använda ledfamiljsanalys som ett verktyg i undervisningen. Det skulle tydliggöra innehållsstrukturen ytterligare för eleven. Det går visserligen att argumentera för att texten är osammanhängande genom att påvisa för eleven att det finns en avsaknad av tematiska ledfamiljer i stycket när eleven faktiskt nämner fler ämnen än det finns tematiska ledfamiljer, men jag tror att det kan vara mer effektivt om man faktiskt kan visa fenomenet mer konkret t.ex. med hjälp av benämningen ledfamiljsfragment.

Sammanhangsbristen omotiverat byte av stycke belyses tydligt med hjälp av ledfamiljsanalys. Ledfamiljsanalysen av exempeltexten (se avsnitt 5.2.5.) visar att den tematiska ledfamiljen *Grekland* löper genom alla sex styckena, samt att den tematiska ledfamiljen *krig* löper genom de fyra sista styckena i exempeltexten. Eftersom en tematisk ledfamilj kan antas inleda och avsluta ett separat stycke (se avsnitt 4.3.) indikerar denna analys att texten är indelad i för många stycken.

Jag anser att ledfamiljsanalys i stort är användbar som metod för att bedöma texters kvalitéer och brister när det gäller sammanhang. Det som talar för metoden är att den på ett tydligt sätt visar huruvida en text t.ex. har en röd tråd, dvs. om den har en central ledfamilj eller ej. Den visar också tydligt hur stycken kan eller bör indelas efter tematiska ledfamiljer. Det som talar emot metoden är att den inte följer upp referenter som skribenten inte följer upp, dvs. att det finns en avsaknad av tematiska ledfamiljer i en text. Ytterligare något som talar emot metoden är förstås det tidskrävande arbetet. Men, det kan vara värt mödan, om man på ett överskådligt sätt lyckas visa eleverna hur deras och andras texter är uppbyggda.

Litteraturförteckning

- Dysthe, Olga 1987. *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk.* (2 uppl.). Oslo.
- Hoel, Torlaug Løkensgard 2001. *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper.* Lund.
- Källgren, Gunnel 1979. *Innehåll i text.* (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 11.) Lund.
- Loman, Bengt & Jörgensen, Nils 1971. *Manual för analys och beskrivning av makrosyntagmer.* Lund.
- Melin, Lars & Lange, Sven 2000. *Att analysera text. Stilanalys med exempel.* (3 uppl.) Lund.
- Nyström, Catharina 2000. *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang.* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.) Uppsala.
- Nyström, Catharina 2001. *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning.* Uppsala.
- Nyström, Catharina 2001. »Det var äkta känslor det» – om gymnasieelevers värdering av texter. I: *Språk och stil* NF 10. S. 5–35.
- Strömquist, Siw 1987. *Styckevis och helt. Om styckeindelningens roll i skrivprocessen och bruket av nytt stycke i svenska elevuppsatser.* (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 19.) Malmö.
- Svenska skrivregler utgivna av Svenska språknämnden* 2000. (2 uppl.) Stockholm.
- Vagle, W, Sandvik, M & Svennevig, J. 1993. *Tekst og kontekst.* Oslo.
- Wikborg, Eleanor & Björk, Lennart 1989. *Sammanhang i text. En empirisk undersökning och skrivpedagogiska konsekvenser.* (2 uppl.). (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 20.) Uppsala.
- Öberg, Hanna Sofia 1997. *Referensbindning i elevuppsatser. En preliminär modell och en analys i två delar.* (Svenska i utveckling nr 7. FUMS Rapport nr 187.) Uppsala.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva 2002. *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter.* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 57.) Uppsala.