

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket
Svenska som andraspråk

Referensbindning och ledfamiljer
- en jämförande studie av sammanhang i
första- och andraspråkselevs
texter

Karin Tallbo

ÄMNESINTEGRERAT EXAMENSARBETE
INOM LÄRARPROGRAMMET, 10 poäng
Svenska som andraspråk, SIS300 (41-60 poäng)
Vårterminen 2007
Handledare: Roger Källström

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställning	2
3. Material	3
4. Metod	4
4.1. Förberedelse inför analysarbetet	4
4.2. Tillvägagångssätt vid analysen.....	5
4.2.1. Principer att ta fasta på vid analysarbetet.....	5
4.3. Bindningstyper.....	6
4.4. Friläggandet av ledfamiljer	8
5. Bakgrund och tidigare forskning.....	9
5.1. Tidigare forskning	10
5.1.1. Svenskämnets roll för utvecklandet av skriftspråklig kompetens	10
5.1.2. Textbindning	11
5.1.3. Textbindning i elevtext och andraspråks- skribenters texter.....	12
6. Resultat.....	15
6.1. Referensbindning i texterna	15
6.1.1. Texterna skrivna av eleverna med svenska som andraspråk.....	15
6.1.2. Texterna skrivna av eleverna med svenska som modersmål.....	17
6.1.3. Jämförelse mellan elevgrupperna.....	18
6.1.4. Jämförelse med andra undersökningar.....	20
6.2. Ledfamiljer i texterna.....	24
6.2.1. Texterna skrivna av eleverna med svenska som andraspråk.....	25
6.2.2. Texterna skrivna av eleverna med svenska som	

modersmål.....	27
6.2.3. Jämförelse mellan grupperna.....	27
6.2.4. Samstämmigheten med andra drag i elevernas texter	28
7. Skrivpedagogiska metoder.....	30
8. Sammanfattning och diskussion.....	32
Litteraturförteckning.....	35
 Bilagor	

Sammandrag

I den här uppsatsen görs en textlingvistisk studie av sammanhang i andraspråkselevs texter. I undersökningen jämförs andraspråkselevs texter med texter skrivna av en grupp elever med svenska som modersmål. Sammanhang i text studeras med utgångspunkt i begreppen kohesion och koherens. Kohesion och koherens undersöks i texterna genom att en kvantitativ undersökning av referensbindningen och en kvalitativ undersökning av ledfamiljer i texterna görs. En referensbindningsanalys går ut på att identifiera bindningar mellan referenter i texten. Bindningarna kan bygga på att referenterna är identiska med varandra eller att det föreligger ett semantiskt släktskap mellan referenterna. Bindningarna kan även bygga på att läsaren själv uppfattar sammanhang som är konstruerat i texten. Med en ledfamiljensanalys kartlägger man hur bindningarna utvecklas till bindningskedjor i texten.

Studien visar att de texter i undersökningen som är skrivna av andraspråkselever, liksom texterna som är skrivna av modersmåls- elever, inte har några allvarliga sammanhangsbrister. En skillnad mellan de två elevgrupperna som undersökningen dock visar är att andraspråkselevens texter inte har lika stor andel bindningar som bygger på semantiskt släktskap som modersmålselevens texter har. Undersökningen visar också att andraspråkselevens texter inte har lika många lokala ledfamiljer som modersmålselevens texter har. Den lägre andelen bindningar som bygger på semantiskt släktskap och det lägre antalet lokala ledfamiljer kan tyda på att andraspråkseleverna inte utvecklar de ämnen de skriver om i lika hög utsträckning som modersmålseleverna och att deras texter inte har ett lika fylligt innehåll. En annan skillnad mellan grupperna som undersökningen visar är att andraspråkseleverna i högre utsträckning än modersmålseleverna går från underordnade till överordnade begrepp i sina texter istället för från överordnade till underordnade begrepp. Detta skulle kunna innebära att det är svårare för läsaren att få en bra överblick över innehållet i andraspråkselevens texter än över innehållet i modersmålselevens texter.

I uppsatsen pekas det även på en skrivpedagogisk metod med vilken sammanhangsbrister i andraspråkselevs texter kan avhjälpas. Den metod som lyfts fram bygger på den processorienterade skrivpedagogiken.

1. Inledning

I den här undersökningen görs en jämförelse mellan andraspråkselevs texter och texter skrivna av elever med svenska som modersmål. Mitt intresse för att studera andraspråkselevs texter springer ur en förhoppning om att jag genom arbetet med den här uppsatsen ska skaffa mig kunskap om andraspråkselevs textproduktion som jag kan ha användning för i min framtida yrkesutövning som svenska som andraspråkslärare. Att arbeta med elevers och i synnerhet med andraspråkselevs textproduktion är i grund och botten en fråga om demokrati och lika villkor. En god skrivförmåga är nödvändig för att den enskilde medborgaren aktivt ska kunna delta i samhällets demokratiska processer. Den är också en förutsättning för framtida skol- och studieframgångar. En god skrivförmåga är också ett viktigt tankeverktyg.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med föreliggande uppsats är att göra en jämförande studie mellan texter som är skrivna av elever med svenska som andraspråk och texter som är skrivna av elever med svenska som modersmål. Med studien vill jag undersöka om texter, skrivna av de två elevgrupperna, skiljer sig åt med avseende på sammanhang. Studiet av sammanhang i elevtexter görs i syfte att undersöka eventuella kvalitetsskillnader texterna emellan. För att kunna göra en jämförelse gör jag en kvantitativ och en kvalitativ undersökning av hur väl textbindningen fungerar i texterna. Den kvantitativa undersökningen består av en referensbindningsanalys och den kvalitativa undersökningen består av en analys av hur sammanhangsstrukturerna är uppbyggda i texterna. Jag jämför sedan resultaten av analyserna från de två elevgrupperna.

I uppsatsen vill jag även peka på skrivpedagogiska metoder som kan förbättra elevers förmåga att producera texter med tydliga sammanhang.

De frågeställningar som jag undersöker är:

Skiljer sig graden av kohesion och koherens i andraspråkselevers texter i jämförelse med texter skrivna av elever med svenska som modersmål?

Vad består eventuella skillnader av?

Vad innebär de för hur väl texterna hänger samman?

3. Material

Det material som jag undersöker består av 20 elevtexter skrivna vid det nationella provet i svenska B och svenska som andraspråk B för år 2 på gymnasiet. Texterna har jag delat in i två lika stora grupper. Tio av texterna är skrivna av elever vars båda föräldrar är födda i Sverige och tio är skrivna av elever, vars båda föräldrar är födda i ett annat land än Sverige.

De nationella proven i grundskolan och på gymnasiet har flera syften. Ett av dessa är att ”stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning” vilket innebär att lärare ska använda provresultaten vid betygsättning (www.skolverket.se). Ett annat syfte är att ge nationellt underlag för en analys av i vilken utsträckning de uppsatta kunskapsmålen för grundskola och gymnasieutbildning nås.

Provet i svenska och svenska som andraspråk består av tre delprov. Inför provet förbereds eleverna med ett texthäfte med skönlitterära texter och sakprosatexter. Texterna har alltid ett tema. Vid provtillfället skriver eleverna en längre skrivuppgift, som går ut på att producera t.ex. en argumenterande, utredande eller kåserande text. Eleverna skriver även en kortare skrivuppgift som testar läsförståelse och förmågan att kortfattat presentera texter samt gör en muntlig presentation av provets tema. För elever med annat modersmål än svenska är det tillåtet att använda ordbok till och från modersmålet (www.skolverket.se).

De texter som jag undersöker är alla lösningar på uppgiften att skriva en längre text. Texterna är skrivna utifrån temana stress och press eller tid.

4. Metod

Den metod som används vid analysen av elevtexterna är Nyströms (2000b) modell för referensbindningsanalys. Nyströms modell är framtagen med utgångspunkt i den modell för referensbindningsanalys som Källgren (1979) presenterar (Nyström 2000b:1). Vid arbetet med analyserna utgår jag från den beskrivning av analysmodellen som Nyström (2001) ger. Som steg två i analysen använder jag även den metod för ledfamiljsanalys som Nyström där redogör för.

4.1. Förberedelse inför analysarbetet

Som ett förberedande moment inför referensbindningsanalysen delas texterna in i makrosyntagmer. En indelning av texterna i segment underlättar analysarbetet och makrosyntagmen lämpar sig särskilt väl för texter där meningsindelningen är syntaktiskt felaktig eller där interpunktionen inte fungerar. Eftersom jag följer Nyströms analysmodell utgår jag även från den definition av makrosyntagmen som hon utgår ifrån, nämligen Loman & Jörgensens, där makrosyntagmen beskrivs som ”en ordsekvens, som är av maximalt omfång med hänsyn till de däri ingående enheternas inbördes syntaktiska relationer” (Loman & Jörgensen 1971:18, citerat efter Nyström 2001:34). I en makrosyntagm ingår alltså alla till huvudsatsen underordnade satser. Nedan ges exempel från två olika texter i det analyserade materialet på sådana makrosyntagmindelningar. Makrosyntagmerna har jag gett löpande numrering och texternas rubriker har jag räknat som egna makrosyntagmer och gett beteckningen (R).

(1) Jag anser inte att det är skolan som gör att elever blir stressade. (2) Det största problemet ligger hos varje individ, (3) men en stor del kan bero på den press man får hemifrån.

(43) Det bästa som kan komma från tidsresor är nog en resa in i framtiden. Att man med goda avsikter och i förebyggande syfte kan ta reda på var nästa översvämning eller jordbävning är någonstans. (44) Då kan man evakuera och rädda tusentals, om inte miljontals liv.

Den makrosyntagmindelning som Nyström använder innebär även att samordnade satser där subjektet utelämnas vid finit verb betraktas som ingående i samma sats och därmed i samma makrosyntagm. Nedan ges exempel från det analyserade materialet på en sådan makrosyntagm:

(17) och sen kommer man hem, trött och utsliten och har tusen läxor att göra.

4.2. Tillvägagångssätt vid analysen

När referensbindningsanalysen sedan genomförs går den till på så vis att en identifiering görs av enheter i texten, *konstituent*, vilka är förenade med varandra genom bindningar. Därefter analyseras vilken typ av bindning som föreligger mellan konstituenterna.

Vid det praktiska analysarbetet markeras en bindning genom att konstituenterna stryks under och understrykningen ges en beteckning bestående av den aktuella bindningens förkortning samt numret för närmast föregående makrosyntagm, till vilken konstituenten är relaterad. Då en konstituent förekommer för första gången ges den beteckningen NY. Nedan följer exempel från det analyserade materialet på ovan beskrivna tillvägagångssätt:

(R) Fritid och fri tid
 NY NY

(1) Jag kommer ihåg att jag älskade skolan då jag var mindre, som för övrigt bara
 NY id (1) NY id (1) NY

var för några år sedan.

(2) Skolan var en rolig plats att umgås på
 id (1) NY

(3) men tiden efter skoldagaens slut var ju så klart ännu roligare!
 mi (R) ko (2)

4.2.1. Principer att ta fasta på vid analysarbetet

Vid identifierandet av konstituenten och bindningar utgår man från vissa grundläggande principer. En av dessa innebär att bindningar markeras både mellan och inom makrosyntagmer men aldrig inom en och samma sats. Vidare markeras bindningar endast uppåt i texten. En tredje princip gäller metod för avgränsandet av konstituenten. Enligt Nyströms modell ska man sträva efter att hålla samman nominalfrasen, vilken därmed utgör en enda konstituent. Även verbfraser kan i vissa fall hållas samman. Att fraser hålls ihop på detta sätt innebär att enskilda ord inom en konstituent kan utgöra utgångspunkt för en bindning som föreligger senare i texten. Det kan med andra ord gå flera bindningar till en konstituent.

Vid analysarbetet förekommer det ofta att bindningar till flera konstituenten i texten är möjliga. Då detta förhållande uppträder markeras bindningen alltid till den konstituent som ligger närmast. Nyström menar att ”denna närhetsprincip har etablerats för att kringgå frågan om vilken av två eller flera samtidigt existerande bindningar som är den starkaste” (2001:38).

Vad som i texten är att betrakta som en konstituent är upp till den som genomför analysen eftersom det inte finns en mall för detta att utgå ifrån. En princip som Nyström dock, genom att luta sig mot Halliday & Hasans (1979) modell för analys av kohesion, menar att man kan utgå ifrån är att ord med ”hög frekvens i det allmänna språksystemet”, så som de flesta formord, kan ignoreras i analysen eftersom sådana ord p.g.a. sin höga frekvens ger svaga bindningar.

4.3. Bindningstyper

De typer av bindningar som ingår i Nyströms modell delas i modellen in i tre kategorier. Nedan redovisas dessa kategorier samt de bindningar som ingår i varje kategori. Vid varje bindningstyp anges inom parentes den förkortning som används för markering i den analyserade texten. Min framställning bygger på Nyström (2001:40ff).

Identitetsbindningar

Bindningarna går mellan konstituenten med identisk referens.

Identitet (id)

Hel identitet vad gäller form och referent.
Tillåter växling mellan bestämd och

Modifierad identitet (mi)	obestämnd form samt mellan subjekts- och objektsform av pronomen. Bygger på fullständig identitet hos referenten men tillåter variation i formen, så som ordklassväxling och variation av bestämningar kring ett huvudord.
Delidentitet (di)	Delvis identitet, t.ex. vid identitet av ett led som ingår i ett sammansatt ord. Kan även fungera som en restpost för identitetsbindningar.
Pronominalisering (pr)	Ersättning av huvudord med pronomen. Även pronomenväxling för samma referent.
Antecedent (an)	Återgång från pronomen till huvudord. Är sekundär i förhållande till pronominalisering.
Ellips (el)	Då ett underförstått led är struket i texten.
Återställning (ås)	Det strukna ledet vid ellipsbindning är återinsatt. Sekundär i förhållande till ellips.
Synonymi (sy)	Bygger på identisk denotation hos referenterna.

Bindningar byggda på semantiskt släktskap

Bindningar där en etablerad semantisk relation föreligger mellan referenterna. Relationerna kan bestå av ett motsatsförhållande eller av en över- eller underordning inom samma semantiska familj.

Kontrast (kn)	Bygger på att två uttryck ställs i motsättning till varandra.
Komparation (ko)	Bindningen går mellan två komparationsgrader av samma adjektiv.
Hyponymi (ho)	Bindningen går från ett överordnat begrepp till ett underordnat.
Hypernyymi (hn)	Bindningen går från ett underordnat begrepp till ett överordnat.
Co-hyponymi (ch)	Bindningen går mellan två sidoordnade begrepp.
Specificering (sp)	Bindningen går från en homogen mängd till en av dess delmängder eller från en helhet till en av dess delar.
Generalisering (ge)	Bindningen går från delmängd till homogen mängd eller från del till helhet.

Co-specifiering (cs) Bindningen går från två sidoordnade begrepp inom samma homogena mängd eller samma helhet.

Inferensbindningar

I denna kategori ingår endast en typ av bindning.

Inferens Bindningen bygger på att läsaren själv kan uppfatta sammanhang som är konstruerat i texten.

4.4. Friläggandet av ledfamiljer

Som nästa steg i analysen friläggs ledfamiljer. Nyström beskriver ledfamiljer som kedjor av bindningsrelationer. Vid avgränsningen av ledfamiljerna följer man hur dessa bindningsrelationer utvecklas i texten (2001:69). I texter uppträder olika typer av ledfamiljer. Centrala ledfamiljer ”kännetecknas av att de har lång räckvidd i texten och att led i familjerna förekommer med relativt stor täthet” (2001:70). Inga andra ledfamiljer kan konkurrera med centrala ledfamiljerna i en text. Tematiska, eller även kallade lokala ledfamiljer, har kort räckvidd i texten men stor täthet. Bakgrundsledfamiljer konstruerar bakgrunden i texten och är i stora delar av texten underliggande. Det kan alltså vara många makrosyntagmer mellan referenterna. Exempel på referenter som kan konstruera bakgrund är ”den tid eller plats där en berättelse utspelas” eller utgörs av ”led som refererar till textens sändare eller mottagare” (Nyström 2000a:224).

5. Bakgrund och tidigare forskning

Sammanhang i text analyseras enligt Nyström (2001) med utgångspunkt i begreppen *koherens* och *kohesion*. Med koherens avses det sammanhangsskapande i en text som byggs upp av textens funktion i en kontext. Vid en analys av en texts koherens undersöks textens djupliggande struktur. Med kohesion avses de textinterna mekanismerna som skapar sammanhang i en text (2001:11). Dessa mekanismer studeras på textytan. De textinterna sammanhangsmekanismerna går under den sammanfattande termen *textbindning* (2001:10).

Studiet av kohesion och koherens i text hör hemma inom den textlingvistiska forskningstraditionen (Nyström 2000a:30). I Sverige går textlingvistisk forskning tillbaka till 1970-talet. Inom den svenska traditionen har framförallt tre aspekter av textbindning undersökts: referensbindning, satskonnektion och tematik (Nyström 2000a:30). I min studie undersöker jag som nämnts ovan referensbindningen i elevtexter. Referensbindning utpekas av Källgren som ”den i särklass viktigaste textbildande faktorn, den som ingen text klarar sig utan” (1979:86f). Därav är den av särskilt intresse då en undersökning ska begränsas till att omfatta endast en textbindningsaspekt. Vidare har en undersökning av Moira Linnarud visat att referensbindningen har avgörande betydelse för hur en elevtext blir bedömd (Öberg 1997:4).

Referensbindningen skiljer sig något från konnektiv- och tematikbindning. Medan man med de övriga två textbindningsaspekterna endast kartlägger textens kohesion, alltså studerar sammanhang i textytan, kan man med referensbindningen även gå på djupet i texten och därmed kartlägga både kohesion och koherens. En referensbindningsanalys är dock inte tillräcklig för en kartläggning av en texts koherens (Nyström 2001:13).

För referensbindningsanalys finns det olika typer av analysmodeller att utgå ifrån beroende på vad det är i texten som ska undersökas. En huvudsaklig frågeställning vid val av analysmodell gäller om det är enheter i textytan eller enheter på en djupare, semantisk nivå som ska

studeras (Nyström 2000a:31). Nyström beskriver de olika analysmodellerna. Med en viss typ av modell undersöks texterna utifrån en manual med ”slutna klasser av element som bör skapa kohesion i texterna” (2000a:31). Med en annan typ av analysmodell används inga slutna klasser utan istället utgår analysen ”från de element i texten som kan anses vara kohesiva” (2000a:31) Denna typ av analysmodell är den mest använda vid undersökningar av referensbindning inom nordisk forskning. En av de forskare som utgår från detta perspektiv är Källgren (1979). Som nämnts ovan är det utifrån hennes modell för referensbindningsanalys som Nyström har utvecklat den modell som jag använder i min undersökning. En tredje modell för referensbindningsanalys kartlägger ”utvecklingen av referenter i texten i stället för samband mellan enskilda referenter” (2000a:32). Med denna typ av analysmodell undersöks hur sammanhangsstrukturer byggs upp i texten. Ett friläggande av ledfamiljer, som jag genomför som steg två i min undersökning, hör till denna typ av analysmodell.

Syftet med att frilägga ledfamiljer kan vara olika. Ett syfte kan vara att jämföra en texts ledfamiljsstruktur med andra drag i samma text (Nyström 2001:62). I min undersökning är syftet att studera förhållandet i texterna mellan centrala och lokala ledfamiljer. Andersson menar att en text idealt sett skall ”innehålla en lagom blandning av centrala och lokala ledfamiljer” (2002:60). Vidare menar hon att en text torde ”upplevas som innehållslös och ytlig” om den endast innehåller centrala ledfamiljer samtidigt som en text utan centrala ledfamiljer däremot ”skulle [...] innebära att det blir svårt för läsaren att hitta något riktigt sammanhang och [att] det [kanske] skulle [...] bli svårt att förstå innehållet” (Andersson 2002:60). Genom att studera ledfamiljsstrukturen i texterna kan en undersökning göras av texters kvalitativa drag.

5.1. Tidigare forskning

För att placera min undersökning i ett större sammanhang redogör jag i det här kapitlet för tidigare forskning som på olika sätt är relevant för min studie.

5.1.1. Svenskämnets roll för utvecklandet av skriftspråklig kompetens

En god skrivförmåga är en viktig kompetens och ett betydelsefullt verktyg i flera olika sammanhang. För studier vid högskola och universitet har skriftspråklig kompetens en avgörande betydelse. I en licentiatavhandling av Ask (2005) där hon beskriver hur den skriftspråkliga stadieövergången från gymnasiet till akademiska studier sker, undersöker hon vilken roll svenskämnet på gymnasiet spelar vid övergången. I gymnasieskolans uppdrag ligger att den ska förbereda alla elever för både studier och arbetsliv men Ask framhåller att ”det finns ett glapp mellan den skriftspråkskompetens många elever verkligen har efter 12 år i skolan och den de förväntas ha på universitetsnivå” (2005:1). Vidare menar hon att ”problemet med studenternas akademiska skrivande är komplext och berör faktorer som klass, kön och etnicitet, men också svenskämnets och gymnasielärares roll i skapandet av en hållbar skriftspråklig kompetens” (Ask 2005:1). I sin undersökning visar Ask att elevernas programtillhörighet och lärarnas inställning till elevernas sociokulturella bakgrund påverkar vilken svenskundervisning lärarna bedriver (2005:104). Ask påpekar att detta inte bara gäller för svensklärare men menar samtidigt att problemet kan få särskild betydelse i svenskämnet eftersom skrivande förutom att utgöra innehåll i ämnet även är ett uttrycksmedel. Hon menar att ”kunskap om och färdighet i skrivandet kan bli skillnaden mellan framgång och misslyckande i de fortsatta studier som allt fler gymnasieungdomar antas bedriva” (Ask 2005:104). I undersökningen framkom att lärarna på de yrkesförberedande programmen ifrågasatte det meningsfulla i att förbereda sina elever på akademiskt skrivande. Men studien visade också att en medveten förberedelse i akademiskt skrivande även saknades på de studieförberedande programmen.

Economou (2007) undersöker i sin licentiatavhandling vilket berättigande ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet har. I studien belyser hon sin frågeställning utifrån flera perspektiv och som ett led i undersökningen gör hon en jämförelse mellan två andraspråkselevs texter och två enspråkiga elevs texter. Vid undersökningen av texterna har hon låtit sig inspireras av performansanalys (2007:47f). Jämförelsen visar att en skillnad mellan elevparens texter är graden av talspråkighet, vilken i de två andraspråkselevens texter avspeglas i ordval och meningsbyggnad. En annan skillnad rör textbindningen i texterna. I andraspråkselevens texter var sammanhangen svåra att förstå eftersom skribenterna gjorde tankehopp och introducerade tankegångar som de inte följde upp. Sambanden var svåra att följa med i även p.g.a. att satskonnektionen inte fungerade tillfredsställande. De enspråkiga elevernas texter gav ett mer koherent intryck och sambanden var

tydligare uttryckta med smidigare och mer varierad textbindning (2007:127f). Economou kommer till slutsatsen att andraspråkseleverna behöver få explicit undervisning i normer och konventioner för olika texttyper och att andraspråksundervisningen spelar en central roll för utvecklandet av denna kompetens hos eleverna (2007:129).

5.1.2. Textbindning

Källgren (1979) presenterar i sin avhandling modeller för beskrivning av texters innehåll. Med en av dessa modeller visar hon hur inomtextuella relationer kan beskrivas. Dessa relationer är antingen formellt uttryckta i texten eller uttrycks genom semantiska bindningar. I modellen presenterar hon tre typer av bindningar, med vilka innehållsliga relationer skapas i texten. Bland de tre bindningstyperna lyfter hon fram referensbindning som den viktigaste. Denna typ av bindning är nästintill rent semantisk (1979:69). De semantiska relationerna, menar Källgren, är nödvändiga för att koherens ska skapas i en text (1979: 67). För att demonstrera sin modell för textbindningsanalys tillämpar hon den på två texter ur ett betänkande från en statlig utredning. Den ena texten är en språkförenklad sammanfattning av den andra. En jämförelse av de två texterna visar att sambanden är tydligare markerade i den språkförenklade versionen. Denna version har fler referensbindningar och fler satskonnektioner. Den har också mindre andel inferensbindningar.

5.1.3. Textbindning i elevtext och andraspråksskribenters texter

Flera undersökningar av textbindning i elevtext har gjorts. I syfte att göra Källgrens modell tillämpbar på elevtexter, då elevtexter som texttyp skiljer sig från de bruksprosatexter som Källgren tillämpar sin modell på, utvecklar Öberg (1997) med utgångspunkt i Källgrens modell en modell för referensbindningsanalys i elevtext (1997:5). I uppsatsen modifierar hon Källgrens modell genom att utöka den med fler bindningstyper samt typer av bindningsbrister (Öberg 1997:15ff). Behovet av bindningstyper som bygger på bristande bindning motiverar hon med att det i elevtexter förekommer ”misslyckade bindningar som gör att texten blir mindre sammanhängande” (Öberg 1997:90). För att illustrera sin modell prövar Öberg metoden i en kvantitativ och en kvalitativ studie av fyra elevuppsatser. Öberg kommer till slutsatsen att

modellen är ”ett steg på vägen mot utvecklandet av en modell för beskrivning av referensbindningsanalys i elevtext” men att det ”finns mycket kvar att göra” (1997:97).

Jansson (2000) undersöker i sin avhandling om det går att finna kulturspecifika drag i texter skrivna på svenska av iranska skribenter. I undersökningen jämför hon den iranska gruppens texter med texter skrivna av en blandad grupp med andraspråksskribenter och texter skrivna av en grupp svenska skribenter. Som ett led i studien undersöker hon textbindningen i de tre gruppernas texter. Förutom att jämföra de iranska skribenterna med de två kontrollgrupperna jämför hon båda grupperna andraspråksskribenter med den svenska gruppen. Denna jämförelse visar att de svenska skribenterna ”utnyttjar fler textbindningstrategier och behärskar ett bredare register av konnektorer” (Jansson 2000:191). Vidare förekommer konnektorer av metatextuell karaktär oftare i svenskarnas texter. Jansson skriver även att ”svenskarna [...] dessutom i högre grad [klarar] av att kompensera gles förekomst av konnektorer med en explicit referensbindning som tydliggör de funktionella rollerna mellan meningarna” (2000:191). Många bindningar i de svenska skribenternas texter hålls samman av tydliga ledfamiljer som består av referenter som betecknar personer. Jansson påpekar samtidigt att tidigare undersökningar har visat att både modersmålstexter och andraspråkstexter kan vara kohesiva på språkytan men bitvis sakna en underliggande koherens och hon menar att en orsak till att modersmålstexterna i hennes studie uppvisade en sådan hög grad av koherens kan vara att de svenska skribenterna är förtrogna med insändare som textgenre, vilken texterna var skrivna i (Jansson 2000:204).

En undersökning av referensbindning och hur ledfamiljer utvecklas i elevtexter gör Nyström, som ett led i sin avhandling (2000a). Nyström (2000a, 2000b) utvecklar med utgångspunkt i Källgrens modell en modell för referensbindningsanalys i elevtext samt föreslår en modell för en enkel och lättöverskådlig redovisning av sådana analyser. Syftet för Nyström med att modifiera Källgrens modell är ungefär det samma som för Öberg. Nyström utvecklar en modell för referensbindningsanalys i icke-professionella texter (2000a:209). Vidare är syftet med referensbindningsanalysen delvis att identifiera texttypologiska skillnader i sitt material (Nyström 2000a:208). Denna studie visar att narrativa och diskursiva texter har olika referensbindningsstruktur (Nyström 2000a:229). I sin undersökning diskuterar Nyström även inferensbindningar särskilt ingående.

Andersson (2002) gör en jämförande studie mellan texter skrivna av andraspråkselever och elever som läser modersmålssvenska under sista året i grundskolan. Hon delar även in de två grupperna efter kön och jämför flickornas och pojkarnas texter. I studien genomför hon både kvalitativa och kvantitativa analyser samt jämför sina resultat med den bedömning och betygsättning som texterna givits av elevernas lärare. Som ett led i den kvalitativa undersökningen gör Andersson en referensbindningsanalys och en ledfamiljsanalys. Jämförelsen mellan elevgrupperna visar att den tydligaste skillnaden vad gäller referensbindningen var att andraspråkseleverna hade lägre andelar av paren hypernymi/hyponymi och generalisering/specificering än modersmåseleverna (2002:58). Ledfamiljsanalysen visade att den största skillnaden inte gick att finna mellan andraspråkseleverna och modersmåseleverna utan mellan flickornas och pojkarnas texter. Andersson menar att det tycks ”finnas ett ’flicksätt’ och ett ’pojksätt’ att skapa innehållet i en text på” (2002:64).

6. Resultat

Här presenteras resultatet från referensbindningsanalysen och resultatet från ledfamiljsanalysen samt jämförelsen mellan de två elevgrupperna.

6.1. Referensbindning i texterna

I det här kapitlet redovisas resultatet av referensbindningsanalysen för de två elevgrupperna först var för sig. Därefter presenterar jag en jämförelse mellan grupperna.

För att resultatet av referensbindningsanalysen ska vara lätt att överblicka redovisar jag det i tabellform. I tabellerna redovisas den procentuella andelen av varje bindningskategori i vardera text och den genomsnittliga andelen för hela gruppen. Jag redovisar även antal bindningar per makrosyntagm. Alla siffror är avrundade till en decimal. För en redovisning av de enskilda bindningstypernas andel för vardera text se bilaga 1 för eleverna med svenska som andraspråk och bilaga 2 för eleverna med svenska som modersmål.

6.1.1. *Texterna skrivna av elever med svenska som andraspråk*

Antal bindningar per makrosyntagm varierar i texterna från 2,1 till 3,4 bindningar per makrosyntagm. Andersson (2002) menar i sin undersökning av referensbindning i elevtext att texterna med 1,7 till 2,1 bindningar per makrosyntagm har en god referensbindning och att texterna i undersökningen med 2,3 bindningar per makrosyntagm har en mycket god referensbindning (2002:53f). Eftersom Andersson i sin undersökning har använt Nyströms (2000b) modell för referensbindningsanalys är det relevant att jämföra mitt resultat av bindningar

per makrosyntagm med hennes och utifrån Anderssons (2002) slutsats menar jag att texterna i gruppen elever med svenska som andraspråk i min undersökning har en god till mycket god referensbindning.

TABELL 1. *Fördelningen av de olika bindningskategorierna och antalet bindningar per makrosyntagm för eleverna med svenska som andraspråk*

	Bindn. byggda på referent- identitet	Bindn. byggda på semantiskt släktskap	Inferens- bindningar	Bindningar/ ms
1	71,3	16	12,7	3
2	57,9	16,7	25,4	2,7
3	61,8	28,6	9,5	3,4
4	57	17,2	25,8	2,8
5	54,1	29,2	15,7	3
6	67,1	21,1	11,8	3,2
7	60	23,1	13,8	3,4
8	58,8	21,2	20	2,1
9	56,2	25,7	18,1	2,8
10	59	16,8	24,2	2,6
Total	60,3	21,6	17,7	2,9

Som framgår av tabell 2 ligger den genomsnittliga andelen bindningar som bygger på referentidentitet på 60,3 % och den genomsnittliga andelen bindningar som bygger på semantiskt släktskap ligger på 21,1 %. Andelen inferensbindningar är 17,7 % i genomsnitt. Detta är en hög andel inferens och denna höga andel diskuteras längre fram i uppsatsen.

För fördelningen av de enskilda bindningstyperna gäller att identitetsbindningar är den vanligaste bindningen i samtliga texter, med en andel på 39,5 % i genomsnitt (se bilaga 1). Denna bindningstyp utgör totalt mer än dubbelt så stor andel som den bindning som hamnar på andra plats. Att identitet är den vanligaste bindningen beror till stor del på att en stor andel av de referenter som i texterna utgör utgångspunkt för denna typ av bindning består av olika pronomen. Texterna är alltså skrivna utifrån ett jag-, du-, vi- eller ett indefinit manperspektiv. I sju av texterna är den näst vanligaste bindningstypen inferens och i de övriga tre texterna är inferens den tredje vanligaste bindningen.

I de sju texter där inferens är den näst vanligaste bindningen är modifierad identitet den tredje vanligaste. I de texter där inferens inte är den näst vanligaste bindningen råder det omvända förhållandet mellan

denna bindningstyp och bindningen modifierad identitet, alltså att modifierad identitet är näst vanligast medan inferens ligger på tredje plats. Den genomsnittliga andelen modifierad identitet ligger på 13,8 %. Bland de mindre vanliga bindningarna är det bindningar i gruppen hyponymibindningar som förekommer mest i texterna. Vad gäller förhållandet mellan hypernymi och hyponymi visar den genomsnittliga andelen att hyponymi (5,3 %) är vanligare än hypernymi (4,2 %) vilket skulle tyda på att det är vanligare att eleverna går från överordnade till underordnade begrepp. Men en högre andel hyponymi förekommer endast i hälften av texterna och i den andra hälften är förekomsten av hypernymi lika vanlig eller vanligare än hyponymi. Detta resultat innebär att det inte går att peka på en tydligt förhållande mellan överordnade och underordnade begrepp i texterna. Nästan samma förhållande gäller även för generalisering (2,5 %) och specificering (3,3 %). Mellan dessa bindningar finns dock ett tydligare förhållande. Resultatet för dessa bindningar tyder på att det är vanligare att eleverna går från helhetsbegrepp till dess delar, men förhållandet är svagt då sex av tio texter har högre andel generalisering än specificering.

6.1.2. Texterna skrivna av elever med svenska som modersmål

TABELL 2. *Fördelningen av de olika bindningskategorierna och antalet bindningar per makrosyntagm för eleverna med svenska som modersmål*

	Bindn. byggda på referent- identitet	Bindn. byggda på semantiskt släktskap	Inferens- bindningar	Bindningar/ ms
1	47,7	25,5	26,8	3,3
2	65,2	27	7,7	3,1
3	40,1	47,2	12,7	2,8
4	52,9	38,1	9,1	2,9
5	63,9	21	15	2,8
6	51	31,4	17,7	3,3
7	68,4	17,1	14,5	2,3
8	66,5	17,1	16,5	4,6
9	50,4	24,4	25,2	2,6
10	51,9	20	28,2	2,8
Total	55,8	26,9	17,3	3,1

I den här gruppen varierar antal bindningar per makrosyntagm mellan 2,8 och 4,6 bindningar/ms. Texterna i den här gruppen har alla mycket god referensbindning.

Förhållandet mellan de olika bindningstyperna är att bindningar som bygger på referentidentitet har en andel på 55,8 % i genomsnitt medan bindningar som bygger på semantiskt släktskap har en andel på 26,9 %. Inferensbindningarnas andel i gruppen är i genomsnitt 17,3 %.

Fördelningen mellan de enskilda bindningstyperna ser ut på så vis att identitet är den vanligaste bindningstypen i nio av tio texter med en genomsnittlig andel på 33,2 % (se bilaga 2). I en av texterna är inferens den vanligaste bindningen och i fyra texter är inferens den näst vanligaste bindningen. I övriga fem texter är inferens den tredje vanligaste bindningen. Den höga andelen inferens även i denna grupp diskuteras senare i uppsatsen. I den text som varken har inferens eller modifierad identitet som näst vanligaste bindning innehar co-hyponymi denna post.

I fyra av de texter där inferens är den tredje vanligaste bindningen samt i den text där inferens är den vanligaste är modifierad identitet (12,4 %) den näst vanligaste bindningen.

Bland de bindningar som är mindre vanliga i texterna är det även i den här gruppen hyponymibindningar som är vanligast. I samtliga texter förutom en är hyponymi (6,1%) vanligare än hypernymi (4,1 %). I den text där hyponymi inte är vanligare än hypernymi är andelen av bindningarna lika. Den högre andelen hyponymi tyder på att eleverna går från överordnade till underordnade begrepp. Ett liknande förhållande gäller för generalisering (3,5 %) och specificering (5,8 %) men här innebär förhållandet att det är vanligare att eleverna går från en helhet till dess delar.

I närheten av andelarna för hyponymi och specificering ligger pronominalisering och synonymi på 4,4 % respektive 3,9 %.

6.1.3. Jämförelse mellan elevgrupperna

En jämförelse mellan elevgrupperna visar att det både finns skillnader och likheter mellan grupperna.

I gruppen elever med svenska som andraspråk är det genomsnittliga antalet bindningar per makrosyntagm något lägre än i gruppen elever med svenska som modersmål men ingen av texterna skrivna av gruppen elever med svenska som andraspråk kan sägas ha bristande referensbindning.

En tydlig likhet är att andelen inferensbindningar i de två grupperna ligger mycket nära varandra.

En skillnad däremot som undersökningen visar är att fördelningen mellan bindningskategorierna som bygger på referentidentitet respektive semantiskt släktskap ser lite olika ut i de två grupperna. I gruppen elever med svenska som andraspråk är andelen identitetsbindningar något högre än i den andra gruppen (60,3 % mot 55,8 %) och för bindningar som bygger på semantiskt släktskap är förhållandet det omvända (21,1 % mot 26,9 %). Skillnaden framträder även vid en jämförelse mellan förekomsten av de enskilda bindningstyperna i de två grupperna. I båda grupperna är identitetsbindningar den vanligaste bindningen, och modifierad identitet en vanlig bindning, men i gruppen elever med svenska som modersmål är den genomsnittliga andelen av dessa bindningstyper lägre. Det omvända gäller för bindningsparen hypernymi/hyponymi och generalisering/specificering. Dessa bindningar är de vanligaste bindningarna bland de mindre vanliga bindningarna i båda grupperna men andelen av dem är något högre i texterna skrivna av eleverna med svenska som modersmål. På ett liknande förhållande visar även Anderssons undersökning. För en närmare redogörelse se 6.1.5. Att eleverna med svenska som andraspråk har lägre andelar av bindningstyperna hypernymi/hyponymi och generalisering/specificering kan, menar Andersson ”vara ett tecken på att andraspråkseleverna inte riktigt har den begreppsvärld och det ordförråd som behövs för att kunna precisera och vidarutveckla sina referenter” (2002:58f). Detta skulle kunna innebära att begreppen som andraspråkseleverna skriver om inte ges samma utredande genomgång med beskrivande partier eller exemplifiering inom ramen för begreppen som de ges i modersmåselevernas texter. Andraspråkselevernas texter blir med andra ord inte lika fylliga som texterna skrivna av modersmåseleverna. Detta skulle i sin tur kunna innebära att andraspråkselevernas texter för läsaren inte uppfattas som lika innehållsrika och därmed lika intressanta att läsa.

En annan skillnad som framträder vid en jämförelse mellan grupperna är att förhållandet mellan hypernymi- och hyponymibindningar är något tydligare i gruppen elever med svenska som modersmål. Även förhållandet mellan generalisering och specificering är tydligare för modersmåseleverna. För andelarna för respektive grupp se 6.1.2. och 6.1.3. Att skribenten inte går från överordnade till underordnade begrepp skulle kunna innebära att texten, beroende på textgenre, blir svårare att hänga med i för läsaren. Enligt min mening kan det att gå från underordnade begrepp till överordnade i exempelvis en berättelse

skapa stämning medan detta i t.ex. en utredande text kan skapa svårigheter för läsaren att få en bra överblick över innehållet i texten. För förståelsen av utredande texter är det viktigt att läsaren kan skapa sig en hierarkiskt uppbyggd modell av textinnehållet (Ransgart 2004:20).

Ett resultat som inte visar på en stor skillnad mellan grupperna men som ändå är intressant är att bindningstypen modifierad identitet är något högre i gruppen andraspråkselever. En högre andel modifierad identitet betyder möjligen att texterna har en större variation i de utbyggda nominalfraserna. En sådan förklaring kan även kopplas till den tolkning som jag redogör för ovan av förhållandet mellan bindningskategorierna bindningar byggda på refentidentitet och bindningar byggda på semantiskt släktskap. Jag menar att den högre andelen modifierad identitet skulle kunna bero på att andraspråkseleverna vid resonandet kring sina ämnen istället för att ”vidarutveckla sina referenter” (Andersson 2002:58f) varierar huvudordens bestämningar.

6.1.4. Jämförelse med andra undersökningar

En jämförelse med andra undersökningar visar på både likheter och skillnader med min undersökning.

Att identitet utgör den största andelen bindningar stämmer väl överens med resultatet från andra undersökningar av referensbindning i elevtexter. Nyström (2000a) redovisar identitet som den vanligaste bindningen. I hennes undersökning utgör identitet 28 % av det totala antalet bindningar (2000a:211). I Öbergs (1997) undersökning är identitet den bindning som har högst andel i tre av de fyra texterna.

Vid en jämförelse med Anderssons undersökning framträder dessutom, vilket nämns i föregående avsnitt, ytterligare ett par likheter. I Anderssons (2002) undersökning, där en jämförelse görs mellan andraspråkselevs texter och texter skrivna av elever med svenska som modersmål, är, liksom i min, identitet den vanligaste bindningen i båda grupperna (2002:51ff). Vidare visar hennes undersökning att andelen identitetsbindningar är något högre i andraspråkselevnas texter än i texterna skrivna av eleverna med svenska som modersmål (ca 37 % mot ca 32 %). För andelarna i min undersökning se 6.1.1. och 6.1.2. Dessutom visar Anderssons undersökning, liksom min, att andraspråkseleverna har lägre andelar av bindningstyperna hypernyymi/ hyponyymi och generalisering/specificering än vad modersmåseleverna har (2002:58). Det ovan redogjorda förhållandet diskuteras i avsnitt 6.1.3.

En skillnad som dock framträder vid en jämförelse med både Anderssons undersökning och Nyströms undersökning rör förhållandet inom bindningsparen hypernymi/hyponymi respektive generalisering/specificering. Medan förhållandet i min undersökning är otydligt mellan hyponymi och hypernymi för gruppen andraspråkselever är det tydligare i Anderssons undersökning. I Anderssons undersökning är hyponymi vanligare än hypernymi i samtliga texter. Detta gäller även för generalisering och specificering. Mellan dessa bindningstyper finns det i min undersökning ett något tydligare förhållande än mellan överordnade och underordnade begrepp men i Anderssons undersökning finns det ett ännu tydligare förhållande mellan bindningstyperna än i min undersökning. I Anderssons undersökning är specificering vanligare än generalisering i samtliga texter, vilket inte gäller för min undersökning (Andersson 2002:52ff).

För modersmåseleverna i Anderssons undersökning och i min undersökning gäller en ännu tydligare skillnad för både hypernymi/hyponymi och generalisering/specificering. I min undersökning är förhållandet mellan hypernymi (4,1 %) och hyponymi (6,1%) tydligare än för gruppen andraspråkselever men i Anderssons undersökning är andelarna för de två grupperna modersmåselever 2 % mot 8,2 % respektive 1,2 % mot 10,5 % (2002:52ff). Även vad gäller generalisering och specificering visar min undersökning på ett mindre tydligt resultat än Anderssons undersökning. I min undersökning är visserligen generalisering (3,5) vanligare än specificering (5,8) i samtliga texter, vilket tyder på att det är vanligare att eleverna går från helhet till dess delar, men i Anderssons undersökning är förhållandet mellan de två bindningstyperna för de två grupperna modersmåselever 3,4 % mot 7,2 % respektive 4 % mot 15,7% (2002:52ff).

Nyström redovisar endast förhållandet mellan hypernymi- och hyponymibindningarna. Den genomsnittliga andelen hypernymi är 5 % och för hyponymi är siffran 11 %, alltså en mycket större skillnad än i min undersökning (Nyström 2000a:212).

Vid en jämförelse med resultatet från Anderssons (2002) undersökning framträder ytterligare en tydlig skillnad. I hennes undersökning ligger den högsta andelen inferensbindningar för elevgrupperna med svenska som andraspråk på 8,6 %. Vidare ligger den genomsnittliga andelen på 2,4 % respektive 4,5 %. Två av texterna i Anderssons undersökning har inga inferensbindningar alls (2002:52f). I min undersökning ligger den genomsnittliga andelen på 17,7 %. Även resultatet i min undersökning från gruppen elever med svenska som modersmål skiljer sig mycket från resultatet i Anderssons undersökning.

Medan andelen inferens i min undersökning ligger på 17,3 % ligger andelen av denna bindningstyp på 3,8 % respektive 4,8 % för de två grupperna med svenska som modersmål i Anderssons undersökning (2002:55f). Även i Nyströms undersökning utgör bindningen inferens en mindre andel än i min undersökning. I hennes undersökning består 10 % av det totala antalet bindningar i texterna av inferens (2000a:213).

Nyström beskriver inferensbindningar och menar att de ”bygger på att läsaren samspelar med författaren, drar in sin egen erfarenhet i läsningen och konstruerar samband som inte explicit uttrycks i texten” (2000a:218). Vissa av dessa samband kan innebära svårigheter för många läsare eller vissa läsarkategorier. De kan kräva ”arbetssamma lässtrategier – [stora] [...] förkunskaper och en läsning som går fram och tillbaka i texten med möjligheter att fylla i information i redan lästa passager” (Nyström 2001:160). Men Nyström menar samtidigt att vissa inferenser även är mycket tydliga. Om skribenten lyckas med att ”få läsaren att aktualisera rätt mentalt schema för läsningen” så sker många av inferenserna nästintill med automatik för läsaren (Nyström 2000b:218f). Hon menar att inferenser kan fungera som ”en bekräftelse på något som läsaren redan vet” (2001:158). Det finns även två andra kategorier att dela in inferensbindningar i. Den ena är bindningar som är ”nödvändiga att göra för att läsningen ska bli meningsfull” och den andra är sådana som inte är nödvändiga, alltså inte stör förståelsen av texten om de inte görs (2001:161). Vidare menar Nyström att medan en låg inferens i en viss textgenre gör att texten är lätt att förstå kan en hög andel i en annan textgenre upplevas som stimulerande för läsaren då denne inbjuds att själv associera och fylla i (2000a:220).

Många av de inferensbindningar som jag har markerat i texterna i min undersökning uppfattar jag som att de tillhör den typen av inferenser som sker automatiskt för läsaren eller är lätta att göra. Och jag menar att en orsak till att texterna i min undersökning har så hög inferens kan vara att de handlar om de abstrakta begreppen stress och press eller det abstrakta begreppet tid. I texterna skapas det kedjor av bindningar där inferens utgör ett återkommande inslag. Dessa inferenser är mycket tydliga för läsaren. Att bindningarna under analysarbetet markeras som inferens och inte exempelvis identitet beror dessutom ofta på närhetsprincipen. Utdrag ur ett exempel på en sådan kedja är:

- (39) tiden
- (39) klockvisaren
- (39) en timme eller två
- (41) timmarna

- (41) klockslagen
- (41) tiden
- (42) klockan
- (42) tiden

Nyström påpekar att man inom forskning om elevtexter ofta diskuterar "de kommunikativa omständigheter som gäller för textproduktion i skolan" (2001:151). Hon refererar Teleman (1991) som menar att elevtexter är en helt egen textgenre eftersom de i viss mån saknar de kommunikativa kontexter som konstituerar andra textgenrer (Nyström 2001:152). Nyström framhåller att "elevtexter skrivs för en införstådd läsare som kan och vill bidra med egen information för att få sammanhanget att gå ihop" (2001:152). Exempel på inferensbindningar som de tilltänkta läsarna, lärare, (och även de flesta andra läsare), gör då de delar eller förväntas dela referensramen "skolan" respektive "fotboll" eller "Göteborg" med eleverna (eller inte gör i de fall de inte är nödvändiga), från texterna är:

- | | |
|--------------------|---|
| (1) läraren | (8) Blåvittsupporter |
| (3) provpapprena | (8) Håkan Mild och gänget ute på planen |
| (13) läxor | (8) tvingas jaga från underläge |
| (13) prov | (10) en match |
| (13) redovisningar | (10) den |
| (15) skolan | (11) flera matcher |
| (17) tusen läxor | (11) vi |
| | (11) legat under med 1-0 |
| | (11) AIK solna |
| | (11) Gamla Ullevi |

En fortsatt jämförelse med resultatet från Anderssons undersökning visar även att bindningen modifierad identitet har en något högre förekomst i gruppen andraspråkslever i min undersökning än i hennes. I Anderssons undersökning ligger den genomsnittliga andelen på 7,7 % respektive 11,9 % för de två elevgrupperna med svenska som andraspråk. Den genomsnittliga andelen i min undersökning ligger på 13,8 %. För grupperna modersmålslever ligger andelarna i Anderssons undersökning på 10,2 % respektive 14,5 % (2002:55f). I min undersökning är andelen modifierad identitet för modersmålsleverna 12,4 %. Denna jämförelse visar alltså på ett annat förhållande mellan grupperna i Anderssons undersökning än i min. I Anderssons undersökning är det modersmålsleverna som har den genomsnittligt

högre förekomsten modifierad identitet. Detta kan anses tala mot den tolkning jag redogör för i 6.1.3. av den högre förekomsten modifierad identitet i andraspråkselevernas texter i min undersökning. I Nyströms (2000a) undersökning utgör modifierad identitet en något mindre andel då den ligger på 10 % än i både Anderssons och min undersökning (2000b:212).

En annan skillnad som framträder vid en jämförelse mellan Anderssons undersökning och min är att den näst vanligaste bindningen i nio av tio texter skrivna av elever med svenska som andraspråk i Anderssons undersökning är pronominalisering, en bindning som i min undersökning hamnar i det totala resultatet på sjätte plats (2,7 %). Vidare utgör denna bindningstyp en ännu större andel i en av de grupper med elever med svenska som modersmål som Andersson har undersökt. Där är pronominalisering den näst vanligaste bindningen (18,4%) och den femte vanligaste i den andra gruppen (8,1 %) (2002:55). Bindningstypen utgör endast en genomsnittlig andel på 4,4 % för modersmåseleverna i min undersökning. Att pronominalisering har en sådan låg siffra i min undersökning beror troligtvis på att texterna handlar om begreppen stress och press eller om begreppet tid utifrån olika infallsvinklar. Ingen av texterna handlar huvudsakligen om personer. Att en text är centrerad kring personer torde vara en förutsättning för att texten ska få en hög andel pronominaliseringar. I de texter som Andersson undersökte hade personer ”en stor och viktig roll” (2002:52).

6.2. Ledfamiljer i texterna

I det här kapitlet redovisas resultatet av ledfamiljsanalysen och en jämförelse mellan grupperna. Ledfamiljsanalys har jag gjort på fem texter i vardera grupp. Texterna för respektive grupp är någorlunda jämnt fördelade med avseende på textlängd räknat i antal makrosyntagmer. Längden på texten har betydelse för hur många lokala ledfamiljer skribenten hinner utveckla. I gruppen andraspråkselever har de fem texterna i genomsnitt 51,8 makrosyntagmer och i gruppen modersmåselever har de fem texterna i genomsnitt 56,2 makrosyntagmer. Modersmåselevernas texter är därmed något längre.

På grund av att en fullständig redogörelse för samtliga ledfamiljer i de tio texterna skulle vara mycket utrymmeskrävande redogör jag för ledfamiljerna i tabellform (se Bilaga 1 och Bilaga 2). I tabellerna redovisas förekomst av de olika typerna av ledfamiljer i varsin tabell för

de två elevgrupperna var för sig. Exempelvis redovisas alltså förekomst av centrala ledfamiljer i gruppen elever med svenska som andraspråk i en tabell och förekomst av lokala ledfamiljer för samma grupp i en annan tabell, o.s.v. I tabellerna uttrycks förekomsten av ledfamiljer i procent av det totala antalet makrosyntagmer. Ledfamiljerna har även givits benämningar, vilka för några består av det första ordet eller frasen i kedjan och för andra består av en benämning som uttrycker det centrala begreppet i ledfamiljen.

6.2.1. Texterna skrivna av elever med svenska som andraspråk

Arbetet med att frilägga ledfamiljer är inte alltid lätt eftersom det ofta är svårt att avgöra var gränserna går mellan två olika ledfamiljer. Ledfamiljerna är ofta nära besläktade och det kan vara svårt att avgöra om en ledfamilj är två olika eller en och samma ledfamilj. Även nästa steg, att bedöma till vilken ledfamiljkategori som varje identifierad ledfamilj kan anses tillhöra kan vara svårt. I min undersökning har ledfamiljerna inte alltid med självklarhet uppfört sig enligt kriterierna för respektive ledfamiljkategori. Svårigheter med denna avvägning återkommer jag till.

I den här gruppen har samtliga texter minst en tätt sammanbunden central ledfamilj och fyra av texterna har fler än två centrala ledfamiljer. I samtliga texter utgörs den dominerande ledfamiljen av konstituenten som betecknar de begrepp som är centrala i texten eller som betecknar det viktigaste pronomenet. För varje text återfinns bland de centrala ledfamiljerna det centrala begreppet i texternas rubriker.

I de två texter (1 och 9) där det centrala begreppet inte utgör de dominerande ledfamiljerna hamnar det centrala begreppet på sista plats med relativt låg förekomst för att vara centrala ledfamiljer. Detta innebär dock inte att de centrala begreppen av läsaren inte uppfattas som texternas huvudsakliga ämne. Ledfamiljerna samverkar nämligen tätt med de ledfamiljer i texten vars centrala begrepp är ”skolan”. Den stress och press som eleverna skriver om har framförallt med att prestera i skolan att göra.

Antalet lokala ledfamiljer i gruppen andraspråkselever varierar från 5 till 12 ledfamiljer mellan de fem texterna. Text 5, som har flest lokala ledfamiljer, är den text som har lägst antal centrala ledfamiljer. Det omvända förhållandet råder för text 1 och 3. Dessa texter har högst antal centrala ledfamiljer och näst lägst respektive lägst antal lokala ledfamiljer.

I gruppen andraspråkselever finns det bakgrundsledfamiljer i fyra av fem texter men som jag nämner ovan var bedömningen av vilken ledfamiljskategori en ledfamilj tillhör svår att göra. I gruppen andraspråkselever var denna bedömning för flera ledfamiljer särskilt svår att göra. I texterna i denna grupp finns det exempel på ledfamiljer som har en lång räckvidd i texten men en bristande täthet, vilket gör att de inte riktigt fungerar som central ledfamilj. Samtidigt kan referenterna i kedjan inte sägas konstruera en bakgrund i texten och därmed utgör ledfamiljen heller inte en given bakgrundsledfamilj. Exempel på en sådan ledfamilj från text 5 är:

- (8) tidsupplevelser
- (13) upplevelser
- (14) livetsupplevelser
- (39) uplevts
- (41) upplevs
- (44) upplevelsen
- (48) upplever
- (53) upplevelser under stress

Det finns även ledfamiljer i texterna som inte passar in under beskrivningen av någon av ledfamiljskategorierna. Dessa ledfamiljer har varken liten eller stor räckvidd i texten samtidigt som de genomgående eller bitvis har bristande täthet. De kan t. ex. börja i mitten av texten och sluta en bit före textens slut och däremellan ha låg täthet. Några av de ledfamiljer som har jag placerat som bakgrundsledfamiljer är sådana ledfamiljer som inte riktigt passar in i någon kategori, trots att de inte riktigt fyller den funktion som en bakgrundsledfamilj bör fylla i texten. Denna placering har jag gjort då ledfamiljen har en viss utstäckning men en låg täthet. Exempel på en sådan ledfamilj från text 1 är:

- (16) skjuter upp
- (24) gjorde en planering
- (34) en planering
- (44) planerar allting

Några av de tveksamma ledfamiljerna har jag placerat som centrala ledfamiljer. Detta har jag gjort då de exempelvis har en täthet som ligger i närheten av vad en central ledfamilj bör ha. Några av de mindre tätt sammanbundna ledfamiljerna i tabell 4 är sådana ledfamiljer. Vidare har

jag placerat sådana ledfamiljer som har relativt kort utsträckning men låg täthet som lokala ledfamiljer.

Förhållandet mellan centrala och lokala ledfamiljer är för de fem texterna: T1 5/5, T3 5/4, T5 2/12, T7 3/6 och T9 4/9.

6.2.2. Texterna skrivna av eleverna med svenska som modersmål

I den här gruppen var arbetet med att dela in ledfamiljerna i ledfamiljskategorier lättare att göra än i gruppen andraspråkselever eftersom fler ledfamiljer uppfyllde kriterierna för de olika kategorierna.

Samtliga texter i gruppen modersmåselever har minst en tätt sammanbunden central ledfamilj. Tre av texterna har fyra och två av texterna har tre centrala ledfamiljer. I fyra av fem texter utgörs den dominerande ledfamiljen av det begrepp som är centralt i texterna. I text 10 hamnar det centrala begreppet i texten först på tredje plats med en relativt låg förekomst för att vara en central ledfamilj. I denna text föreligger samma relation som den mellan de centrala ledfamiljerna i text 1 och 5 i gruppen andraspråkselever. Här samverkar ledfamiljen stress och press dessutom med den dominerande ledfamiljen i texten, vars centrala begrepp även här är skolan. Bland övriga centrala ledfamiljer finns i samtliga texter ledfamiljer som utgörs av det viktigaste pronomenet. Att samtliga texters centrala begrepp och led som refererar till avsändaren finns representerade bland de centrala ledfamiljerna gör att den röda tråden i samtliga texter är lätt att följa för läsaren.

Antalet lokala ledfamiljer varierar i gruppen från 12 till 23 ledfamiljer. Antalet bakgrundsledfamiljer varierar från 4 till 1 ledfamiljer. Förhållandet mellan centrala och lokala ledfamiljer är för de fem texterna: T2 4/17, T4 3/13, T6 4/12, T8 4/14 och 3/23.

6.2.3. Jämförelse mellan elevgrupperna

En jämförelse mellan elevgrupperna visar att det finns både likheter och skillnader grupperna emellan. I båda grupperna har samtliga texter minst en tätt sammanbunden central ledfamilj. Texternas huvudsakliga ämne samt det viktigaste pronomenet finns representerade bland de centrala ledfamiljerna i samtliga texter i båda grupperna. I båda grupperna kan den röda tråden därmed sägas vara lätt för läsaren att följa i samtliga texter.

En av de skillnader som dock framträder är att texterna skrivna av gruppen andraspråkselever har fler bakgrundsledfamiljer än texterna i

den andra gruppen. En orsak till detta kan ha att göra med den svårighet med att avgöra vilken kategori vissa ledfamiljer tillhör som jag beskriver ovan. Min uppfattning om några av de tveksamma ledfamiljerna som jag har placerat som bakgrundsledfamilj är att de skulle kunna fungera som centrala ledfamiljer men att den låga tätheten gör att de inte gör detta. Andra av de tveksamma ledfamiljerna skulle kunna fungera som lokala ledfamiljer om de hade en högre täthet. Det är med andra ord möjligt att den högre förekomsten av bakgrundsledfamiljer för gruppen andraspråkselever beror på att ledfamiljerna inte fyller den funktionen i en text som de förväntas göra. Detta skulle i sin tur kunna tyda på att texterna inte har lika hög grad av sammanhang som modersmåselevernas texter har, att andraspråkselevernas texter för läsaren upplevs som mer ”röriga”.

Den tydligaste skillnaden som framträder mellan grupperna är att texterna i gruppen modersmåselever i genomsnitt har många fler lokala ledfamiljer än texterna i den andra gruppen. Förhållandet mellan centrala och lokala ledfamiljer ser därmed olika ut i de två grupperna. Den text som har lägst antal lokala ledfamiljer har lika många ledfamiljer som den text i gruppen andraspråkselever som har högst antal lokala ledfamiljer. Ett högt antal lokala ledfamiljer menar Andersson tyder på att ämnena i texten utvecklas (2002:62). Det högre antalet lokala ledfamiljer skulle tillsammans med den diskussion om betydelsen av en högre andel referenter med semantiskt släktskap i modersmåselevernas texter som jag presenterar i ett tidigare kapitel (se 6.1.4.) kunna styrka uppfattningen om att modersmåselevernas texter är fylligare och mer innehållsrika än texterna skrivna av gruppen andraspråkselever.

6.2.4. Samstämmigheten med andra drag i elevernas texter

Min undersökning visar på vissa skillnader mellan andraspråkselevernas texter och modersmåselevernas texter men undersökningen visar också att skillnaderna inte är stora. Andraspråkselevernas texter har alla, liksom modersmåselevernas texter, god referensbindning och de har en röd tråd som går att följa för läsaren. Undersökningen visar att ingen av texterna har allvarliga sammanhangsbrister. Detta resultat torde tyda på att andraspråkselevernas texter även vad gäller andra drag är exempel på avancerade andraspråkstexter och detta stämmer också med min uppfattning om texterna. I texterna finns få syntaktiska eller formella felaktigheter. Meningsbyggnaden har överlag en viss komplexitet med

relativt många bisatser. Skribenterna använder sig också av utbyggda nominalfraser, med både framförställda och efterställda bestämningar, i relativt hög utsträckning. Även ordförrådet uppfattas överlag som adekvat och varierat. En jämförelse med resultatet av min undersökning med andra intryck av texterna stämmer alltså överens.

7. Skrivpedagogiska metoder

De metoder som jag vill peka på och som jag menar erbjuder bra sätt för att arbeta med sammanhangsbrister i andraspråkselevs texter bygger på den processorienterade skrivpedagogiken. Denna pedagogik växte fram på 1980-talet och som en företrädare för pedagogiken står Hoel (2001:11). I den beskrivning av den processorienterade pedagogiken som Hoel (2001) ger lyfter hon fram sociokulturell syn på lärande och kunskap som teoretisk utgångspunkt för arbetsmetoden. Inom detta teoriperspektiv menar man att "lärande är en form av social och kulturell praxis som förverkligas genom att man deltar i olika former av aktiviteter och samhandlingar i konkreta situationer" (Hoel 2001:17).

Vid arbetet med den processorienterade skrivpedagogiken växer elevernas texter fram genom samtal och diskussion i responsgrupper. Hoel menar att responsgrupperna är "en läroprocess där texter, språk och mänsklig interaktion står i centrum" (2001:20). Arbetsprocessen delas in i olika faser: "idéfas – första skrivutkast – responser – ombearbetning osv." (2001:11). Själva responsgivningen sker enligt en grundmodell som utgör ett strukturellt ramverk för interaktionen och arbetsprocessen. Grundmodellen syftar även till att utgöra ett socioemotionellt skyddsnät (2001:108ff). Den kan varieras på olika sätt men gemensamt för olika varianter av grundmodellen är att de bygger på tre typer av feedback. Den första typen fokuserar på läsarens subjektiva upplevelse av texten. Den andra typen fokuserar på olika kriterier för olika typer av text. Denna typ av respons är den svåraste och eleverna kan behöva ha en lista med punkter som de bör ta hänsyn till vid kriteriefokuserad respons. Den tredje typen av respons fokuserar på vad skribenten vill säga med sin text (2001:110:ff).

Med den processorienterade skrivpedagogiken som utgångspunkt beskriver Wikborg & Björk (1989) olika skrivträningsstrategier för att avhjälpa sammanhangsbrister i elevtexter. En av dessa strategier går ut på att fokusera på stycket som textenhet. Wikborg & Björk menar att elever behöver "bli medvetna om [...] den hierarkiska strukturen i en följd av meningar" (1989:110). Denna medvetenhet kan eleverna nå menar de genom analys och diskussion i grupp av noggrant tillrättatlag material (1989:110). Sådana övningar i syfte att öka kunskapen om stycket som textenhet menar jag kan utgöra en förberedelse inför den responsmodell som Hoel beskriver. Den feedback som fokuserar på kriterier för olika texttyper skulle kunna utökas med respons på styckenas uppbyggnad i elevernas texter.

Medan Wikborg & Björk fokuserar på sammanhang inom stycket diskuterar Nyström (2001) styckets funktion som det skiljetecken det utgör på textnivå och hon menar att funktionen "enkelt uttryckt [är] att föra samman sådant som hör ihop och föra isär sådant som inte gör det" (2001:123). Hon menar att styckeindelningen därmed har stor betydelse för läsarens förståelse av hur de olika delarna i texten hänger samman och att "en väl genomtänkt styckeindelning hjälper läsaren [...] att skapa sammanhang i texten" (2001:123). Nyström redogör vidare för sambandet mellan referensbindningen och styckeindelningen och hon menar att "styckeindelningen samspelar med referensbindningen på så sätt att den understryker den innehållsstruktur som skapas av referenternas organisation i texten" (Nyström 2001:124). Detta samband syns tydligast i textens ledfamiljsmönster. Nyström menar att skarvarna mellan tematiska ledfamiljer utgör potentiella styckeindelningar (2001:125). Med de tematiska ledfamiljerna utvecklar skribenten ämnena i texten. Jag menar att om eleverna ges möjlighet att tillägna sig kunskapen att stycket utgör en innehållslig enhet kan de träna på att skapa sammanhang i sina texter genom att markera innehållsliga avgränsningar i texterna. Respons på styckeindelningen i texterna, utifrån kunskap om styckets funktion, kan även den ingå i den feedback som eleverna ger varandra i den responsmodell som Hoel beskriver.

Under responsamtalen kan eleverna även fokusera på sådana sammanhangsbrister som beror på att skribenten medvetet eller omedvetet utgår från att läsaren har en förförståelse som han eller hon inte har. Med en medvetenhet om läsarperspektivet kan eleverna öva på att inte förutsätta inferenser som försvårar förståelsen av texten (Wikborg & Björk 1989:115). Wikborg & Björk menar att responsamtalen även kan kompletteras med specifika övningar i satskonnektion på egna och andras texter (2001:115).

8. Sammanfattning och diskussion

I föreliggande uppsats har jag undersökt om andraspråkselevs texter hänger samman i lika hög utsträckning som modersmåselevs texter. För att undersöka detta har jag gjort en kvantitativ undersökning av referensbindningen och en kvalitativ undersökning av ledfamiljer i elevtexter. Undersökningen visar på både likheter och skillnader mellan elevgrupperna men att det inte finns några tydliga sammanhangsbrister i andraspråkselevnas texter.

En likhet som referensbindningsanalysen visade är att andraspråkselevnas texter har en nästintill lika god referensbindning som modersmåselevnas texter.

En skillnad som analysen visade är att andelen bindningar som bygger på referentidentitet respektive semantiskt släktskap ser olika ut i de två grupperna. I gruppen andraspråkselever är andelen bindningar som bygger på referentidentitet högre än i modersmålsgruppen medan andelen bindningar som bygger på semantiskt släktskap är högre i gruppen modersmåselever. Denna skillnad menar jag skulle kunna tyda på att de ämnen som andraspråkselevnas texter handlar om inte ges en lika god genomgång vilket i sin tur skulle kunna innebära att texterna inte är lika innehållsrika och fylliga som modersmåselevnas texter.

En annan skillnad som referensbindningsanalysen visar är att förhållandet mellan över- och underordnade begrepp respektive hel- och delmängd inte är lika tydligt i andraspråkselevnas texter. Detta menar jag skulle kunna skapa svårigheter för läsaren att få en bra överblick över innehållet i andraspråkselevnas texter och därmed blir texterna svårare att hänga med i.

En likhet mellan grupperna som min undersökning uppvisar men som skiljer sig från andra undersökningar av referensbindning i elevtext rör andelen inferensbindningar i texterna. Andelen i de två grupperna ligger mycket nära varandra men ligger högre än i Anderssons (2002) och Nyströms (2000a) undersökningar. Den höga andelen i min undersökning menar jag beror på att de ämnen som eleverna i båda grupperna har skrivit om utgörs av de abstrakta begreppen tid och stress och press. Jag menar även att många av de inferensbindningar som jag har markerat är av den typen som är lätta att göra eller som sker automatiskt för läsaren. Den höga andelen inferens beror troligtvis även på de speciella kommunikativa omständigheter under vilka elevtexter skrivs, som Nyström (2001) redogör för.

Analysen av ledfamiljerna i texterna, som jag har gjort på hälften av texterna, bekräftar till viss del resultatet från referensbindningsanalysen. En likhet mellan grupperna som undersökningen visar på är att samtliga texter i båda grupperna har minst en tätt sammanbunden central ledfamilj, vilket tyder på att det finns en röd tråd att följa i samtliga texter. En skillnad som undersökningen däremot visar är att andraspråkselevnas texter har färre lokala ledfamiljer än modersmåls-elevnas texter. Denna skillnad kan anses bekräfta min uppfattning om att andraspråkselevnas texter inte är lika innehållsrika och fylliga som modersmåls-elevnas texter.

Eftersom de skillnader som undersökningen visar på och som jag tidigare hävdade inte tyder på allvarliga sammanhangsbrister i andraspråkselevnas texter menar jag att texterna är relativt avancerade andraspråkstexter. Detta tyder även min uppfattning om andra drag, så som graden av syntaktisk korrekthet, meningsbyggnad och utbyggnaden av nominalfraser, i texterna på. Avsaknaden av tydliga sammanhangsbrister i texterna beror alltså troligtvis på att texterna är relativt avancerade.

I uppsatsen pekar jag även på en skrivpedagogisk metod med vilken sammanhangsbrister i andraspråkselevnas texter kan avhjälpas. Metoden bygger på den processorienterade skrivpedagogiken. Arbetet med att skriva en text ses som en process där samtal och diskussion i responsgrupper fyller en central roll.

Som jag redogör för i kapitel 5 erbjuder referensbindnings- och ledfamiljensanalys en bra metod för att undersöka kohesion och koherens i en text. Men som jag redogör för vidare ger metoden inte en heltäckande kartläggning av hur väl en text hänger samman och därmed gör jag med min undersökning inga anspråk på att redovisa en fullständig bild av sammanhangen i de elevtexter som jag har undersökt. En tillförlitligare

bild av kohesionen och koherensen i de elevtexter som jag har undersökt skulle ges om undersökningen kompletterades med en analys satskonnektionen och tema-remastrukturen i texterna. Men inte ens då skulle man kunna hävda att sammanhangen i texterna vore ett uttömt ämne.

Jag vill även framhålla att då referensbindningsanalys som analysmetod till viss del bygger på en subjektiv bedömning hos den som utför analysarbetet kan tillförlitligheten i en sådan undersökning ifrågasättas. Tillförlitligheten skulle däremot öka om flera personer individuellt och oberoende av varandra utförde analyser på samma material, vilka sedan jämfördes med varandra.

Vad gäller möjligheten att utifrån resultatet i min undersökning säga något generaliserbart om hur väl andraspråkselevs texter hänger samman i jämförelse med texter skrivna av modersmåselever vill jag framhålla att detta inte går att göra överhuvudtaget. För att sådana slutsatser ska kunna dras behöver flera undersökningar göras som kan ställas mot varandra. Dessutom menar jag att man i undersökningar av sammanhang i andraspråkselevs texter borde ta hänsyn till flera variabler som jag inte har tagit hänsyn till i min undersökning. Jag menar att en sådan variabel skulle kunna vara att vid insamlingen av materialet utgå från någon slags övergripande bedömning av elevens andraspråkskompetens. Detta skulle kunna ge en bild av textbindningen i andraspråkselevs texter utifrån någon slags indelning efter hur avancerad andraspråkinlärare eleven är. Detta tycker jag skulle vara en intressant undersökning.

Avslutningsvis vill jag även ge förslag på hur min undersökning skulle kunna kompletteras för att göra den ännu mer intressant. I undersökningen diskuterar jag vad den höga andelen inferens i min undersökning beror på. Detta skulle kunna undersökas närmare bl.a. genom att göra en kartläggning och kategorisering av olika typer av inferens i texterna i syfte att utröna hur väl inferensbindningarna bidrar till texternas kvalitet.

Litteraturförteckning

- Andersson, Helena 2002. *Svenska som första- och andraspråk – en jämförande studie av texter från skolår 9*. (Svenska i utveckling nr 18. FUMS Rapport nr 208.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Ask, Sofia 2005. *Tillgång till framgång. Lärare och studenter om stadiövergången till högre utbildning*. (Skrifter utgivna av Institutionen för humaniora vid Växjö universitet.) Växjö: Institutionen för humaniora.
- Economou, Catarina 2007. *Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det?* Malmö: Malmö högskola.
- Hoel, Torlaug Lokensgard 2001. *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Jansson, Gunilla 2000. *Tvärkulturella skrivstrategier. Kohesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 49.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Källgren, Gunnel 1979. *Innehåll i text. En genomgång av faktorer av betydelse för texters innehåll, uppbyggnad och sammanhang*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter.) Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, Catharina 2000a. *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Nyström, Catharina 2000b. *Ledfamiljer och referentrelationer. En modell för analys av referensbindning tillämpad på gymnasietexter*.

- (Svenska i utveckling nr. 14. FUMS Rapport nr 197.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Nyström, Catharina 2001. *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Ransgart, Martin 2004. Texten kräver helhetsbegrepp. I: *Språkvård. Tidskrift utgiven av Svenska språknämnden* 2004:3. S. 19-26.
- Skolverket 2005. Nationella prov. Frågor och svar. <http://www.skolverket.se/content/1/c4/06/14/pdf1534.pdf>. Hämtat 2007-05-07.
- Teleman, Ulf 1991. *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. (Skrifter utgivna av svenska språknämnden 75.) Stockholm.
- Wikborg, Eleanor & Björk, Lennart 1989. *Sammanhang i text. En empirisk undersökning och skrivpedagogiska konsekvenser*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- 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: Institutionen för nordiska språk.

BILAGA 1

TABELL 1. *Bindningarnas fördelning på olika bindningstyper för eleverna med svenska som andraspråk och antalet bindingar per makrosyntax*

Bindning	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalt
Identitet	46,7	37,8	29,9	33,1	36,2	46,7	44,6	40,6	44,8	34,7	39,5
M. ident.	22	14	22	17,9	11,4	13,2	4,6	12,1	6,7	13,7	13,8
Delident.	0,7	1,8	2,5	2	2,7	4	3,1	0,6	1,9	5,3	0,4
Pronom.		2,6	1,2	0,7	0,5	0,7	0,8	1,8		1,1	2,7
Anteced.		1,8									0,5
Ellips											0,2
Återst.											0
Synonymi	2		6,2	0,7	3,2	2,6	6,9	3,6	2,9	4,2	3,2
Komparat.	0,7					0,7					0,1
Kontrast	4,7	4,4	0,4	1,3	1,6	4,6	4,6	5,5	3,8		3,1
Hypernymy	4	2,6	4,2	3,3	7,6	1,3	4,6	3	6,7	4,2	4,2
Hyponymy	4	2,6	6,2	1,3	10,3	4,6	9,2	7,9	5,7	1,1	5,3
Co-hypon.	1,3	2,6	5,4	1,3	3,2	2,3	2,3	1,8	6,7	2,1	2,7
General.	1,3	1,8	3,7	4	3,2	3,3	2,3	1,8	1,9	3,2	2,5
Specific.		0,9	7,5	6	2,7	6,6	3,1	1,2	1	6,3	3,3
Co-spec.			1,2	1,6							0,4
Inferens	12,7	25,4	9,5	25,8	15,7	11,8	13,8	20	18,1	24,2	17,7
Bind./ms	3	2,7	3,4	2,8	3	3,2	3,4	2,1	2,8	2,6	2,9

BILAGA 2

TABELL 2. *Bindningarnas fördelning på olika bindningstyper för eleverna med svenska som modersmål och antalet bindningar per makrosyntaxm*

Bindning	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalt
Identitet	24,2	40,3	26,8	27,6	40,3	36,6	33,3	29	39,5	34,8	33,2
M. ident.	14,8	12	6,3	17,6	6,7	8,5	18,8	23,9	5	10,4	12,4
Delident.					0,8	0,7	1,7	0,6	1,7		0,5
Pronom.	3,4	2,6	5,6	5,2	8,4	1,3	5,1	6,3	2,5	3,7	4,4
Anteced.	2	1,3		1,4	2,5		2,6	2,3		0,7	1,3
Ellips											
Återst.											
Synonymi	3,4	9	1,4	1	5	3,9	6,8	4,5	1,7	2,2	3,9
Komparat.		0,4							0,8		0,3
Kontrast	6,7	1,3	0,7	1,9	1,7	1,3	0,9	2,3	5	2,2	2,4
Hypernyymi	5,4	3,4	8,5	2,9	2,5	5,9	1,7	4	2,5	4,4	4,1
Hyponyymi	6	5,6	9,9	8,6	4,2	8,5	3,4	5,7	4,2	4,4	6,1
Co-hypon.	2,7	1,7	15,5	7,1	0,8	5,2	3,4			0,7	3,7
General.	2	5,6	4,9	5,7	3,4	3,3	2,6	2,3	2,5	3	3,5
Specific.	2,7	8,2	7	9	7,6	5,9	4,3	2,8	5,9	4,4	5,8
Co-spec.		0,9	0,7	2,9	0,8	1,3	0,9		3,4	0,7	1,2
Inferens	26,8	7,7	12,7	9,1	15	17,7	14,5	16,5	25,2	28,2	17,3
Bindn./ms	3,3	3,1	2,8	2,9	2,8	3,3	2,3	4,6	2,6	2,8	3,1

BILAGA 3 LEDFAMILJER I ANDRASPRÅKSELEVERNAS TEXTER

TABELL . 3 *Förekomst av centrala ledfamiljer i texterna skrivna av eleverna med svenska som andraspråk*

Elevtextens nr.

1	3	5	7	9
jag (40)	tid (54,2)	tid (77,4)	tid (71,1)	jag (51,4)
skolan (34)	vi (37,5)	jag (22,3)	jag (34,2)	skolan (45,9)
man (32)	leva (26,5)		man (29)	tid (43,2)
tider (30)	familj (25)			stress (24,3)
stress (26)	människor (23,6)			

TABELL . 4 *Förekomst av lokala ledfamiljer i texterna skrivna av eleverna med svenska som andraspråk*

Elevtextens nr.

1	3	5	7	9
börja plugga (4)	tillsammans (12,5)	en elev (9,7)	bara rinna iväg (18,4)	unga (13,5)
känner sig (4)	man (5,6)	Bodil Jönssons bok (6,5)	den tolvårige eleven (10,5)	man (10,8)
komma i tid (4)	åkrar (2,7)	roliga timmar (3,2)	roar sig (10,5)	skickar meddelande (8,1)
lämna in i tid (4)	utvecklats (2,7)	livet (3,2)	livet (7,9)	vi människor (8,1)
några veckor innan (4)		skjuta fram (3,2)	jobbet (5,3)	har barn (5,4)
		Mcdonalds (3,2)	man (2,6)	prioriterar (5,4)
		sin tidnings-kolumn (3,2)		utmaningar (5,4)

		äter middag (3,2)		göra alltid läxan (5,4)
		man (3,2)		
		väntar barn (1,6)		
		man (1,6)		
		en prick på ryggen (1,6)		

TABELL . 5 *Förekomst av bakgrundsledfamiljer i texterna skrivna av eleverna med svenska som andraspråk*

Elevtextens nr.

	1	3	5	7	9
får panik (18,9)		jobbet (15,3)	man (19,4)	folk (23,7)	
press (16)		man (15,3)	tidsupp- levelser (12,9)	skolan (7,9)	
misslyckas (8)		skolan (9,7)	människor (6,5)		
skjuter upp (8)		vårt samhälle (9,7)	i dagens läge (4,8)		
		jag (6,9)			
		jorden (5,6)			

BILAGA 4 LEDFAMILJER I MODERSMÅLSELEVERNAS TEXTER

TABELL . 6 *Förekomst av centrala ledfamiljer i texterna skrivna av eleverna med svenska som modersmål*

Elevtextens nr.

2	4	6	8	10
fri tid (51,3)	tiden (66,7)	tiden (36,2)	tiden (97,7)	skolorna runt om i landet (56,3)
man (46)	liv (27,8)	dig (36,2)	upplevda (50)	jag (37,5)
jobbet (30,3)	jag (25)	resa (31,9)	lång (47,4)	stress och press (27,1)
liv (25,5)		jag (25,5)	jag (26,3)	

TABELL . 7 *Förekomst av lokala ledfamiljer i texterna skrivna av eleverna med svenska som modersmål*

Elevtextens nr.

2	4	6	8	10
sysslor (10,5)	min mamma (11,1)	jorden (19)	man (13,2)	alla (8,3)
funderar (5,7)	en person (5,6)	skapelsen av universum och jorden (17)	snabbt (13,2)	Erik Zsiga (8,3)
lugn och ro (5,7)	min pappa (4,2)	leva (12,8)	stimulerande (7,9)	politiker (6,3)
skilja på (4)	en person (4,2)	ängar (10,6)	gemensamma (7,9)	vill uppnå (6,3)
gör (4)	telefonen (4,2)	ett helt folk (6,4)	behovet av att träffas... (5,3)	tvingad (6,3)
uppleva (4)	rinner iväg (4,2)	filmen (4,3)	inträffar (5,3)	skriven (6,3)
en (2,6)	en sysselsättning (4,2)	negativ (4,3)	behovet (5,3)	hjälp å (4,2)

kolla på fotboll (2,6)	rolig (4,2)	leva ute i det fria (4,3)	människor (5,3)	Sveriges samhälle (4,2)
skaffa (2,6)	lugn och ro (2,8)	grå (4,3)	varierar (5,3)	det är upp till var och en (4,2)
alla (2,6)	jobbar (2,8)	himlen (4,3)	Tio tankar om tid (5,3)	skär ner på pengar (4,2)
möjligheter (2,6)	kommer hem (2,8)	Tankarna (2,1)	saker (5,3)	ingen (4,2)
en svensk man i medeltiden (2,6)	går på fester (2,8)	andra gamla byggnader (2,1)	alltid (2,6)	beror (4,2)
lycklig (2,6)	sitter bort (1,4)		en rolig fotbollsmatch (2,6)	fritid (4,2)
kön (2,6)			en person (2,6)	en annan artikel i Svenska Dagbladet (4,2)
drömma (2,6)				väljer (4,2)
måste utföra (2,6)				idrotta (4,2)
kul (1,3)				gjort det i många år (4,2)
				stressen och pressen ökar (4,2)
				ökar (4,2)
				där följer också stressen med (4,2)
				blir det roligare (2,1)
				det största problemet (2,1)
				vet inte (2,1)

TABELL . 8 *Förekomst av bakgrundsledfamiljer i texterna skrivna av eleverna med svenska som modersmål*

Elevtextens nr.				
2	4	6	8	10
jag (15,8)	du (22,2)	vi (17)	vi (18,4)	man (12,5)
ungarna (7,9)	vi (11,1)		Bodil (21)	
du (7,9)	dagens samhälle (11,1)			
plågan på jobbet (5,3)				