

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

## Konnektion bortom satsen

Johanna Mellén

Specialarbete, 15 poäng  
Svenska språket, fördjupningskurs  
Vt 2008  
Handledare: Benjamin Lyngfelt

## Sammandrag

Med konnektion avses de upprättade sambanden mellan en texts propositioner. Propositioner är yttranden som säger något om världen (jfr. Allwood, Andersson & Dahl 1977:20). Propositioner likställs ofta med satser, varför begreppet konnektion normalt avser satskonnektion. Men ett yttrande kan också bestå i en **propositions mängd**, en sammansättning av enkla propositioner som utgår från samma tanke om världen (jfr. Lyngfelt 1996b). Den studie som presenteras här behandlar konnektion bortom satsnivån.

Uppsatsens huvudsyfte var att undersöka hur konnektion upprättar samband mellan större textenheter än satsen och meningen. En studie av den pragmatiska funktionen hos konnektion samt av samspelet mellan konnektion och referensbindning var uppsatsens delsyften.

Det undersökta materialet utgörs av examensarbeten skrivna på Göteborgs Universitets lärarprogram. Dessa uppsatser är skrivna på C-nivå, vilket innebär att de har en vetenskaplig ansats. Den vetenskapliga ansatsen kan antas påverka vilka typer av konnektion som återfinns i texten. Genom att välja texter där min förförståelse är hög, minskar jag risken för en tolkning som divergerar från skribentens syfte med texten.

Metoden för undersökningen är en kvalitativ textanalys. Textens propositionsmängder avgränsas sinsemellan med hjälp av referensbindningen mellan textens konstituenten. I analysarbetet används **kärnmeningen** (jfr. Jarrick & Josephson 1988: kap.5) för att sammanfatta respektive propositionsmängd i en enkel proposition.

Undersökningen ger få belägg för konnektion. Analysen visar att konnektion dels upprättas mellan propositionsmängder, dels mellan propositionsmängder och enkla propositioner. Propositionsmängderna kan vara av olika omfattning och antingen vara yttextligt samlade eller spridda. Typerna av samband är alla logiskt sett additiva, dvs. att de relaterade leden är samtidigt giltiga.

Konnektion uppvisar en pragmatisk funktion som vägledningsmarkör. Denna funktion kan tänkas vara viktig på ett kognitivt plan, då den erbjuder en hjälp för läsaren att förstå koherensen utan att behöva stanna och gå tillbaka i texten.

Studiens resultat kan på grund av dess omfattning inte sägas vara generaliserbara, dock kan resultaten utgöra en ingång för vidare forskning i ämnet.

Nyckelord: textanalys, konnektion, propositionsmängd

## Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor	1
2. Bakgrund och teori	3
2.1 Textbindning	3
2.2 Referensbindning	3
2.2.1 Ledfamiljer	4
2.3 Olika typer av konnektion	5
2.3.1 <i>Explicit och implicit konnektion</i>	5
2.3.2 <i>Additiv konnektion</i>	6
2.3.3 <i>Temporal konnektion</i>	6
2.3.4 <i>Komparativ konnektion</i>	6
2.3.5 <i>Kausal konnektion</i>	7
2.3.6 <i>Icke-grammatikaliserade konnektiver</i>	7
2.4 Logisk bindning och texttyp	8
2.5 Konnektion ur ett pragmatiskt perspektiv	8
2.6 Konnektion bortom satsen	9
2.6.1 <i>Propositionsmängder</i>	9
2.6.2 <i>Kärnmening</i>	10
3. Metod	12
3.1 Tillvägagångssätt	12
3.2 Material	13
3.3 Studiens reliabilitet	14
4. Resultat	15
4.1 Komparativ konnektion	15
4.1.1 <i>Satskonnektion</i>	15
4.1.2 <i>Mellan en enkel proposition och en propositionsmängd</i>	16
4.1.3 <i>Mellan två propositionsmängder</i>	18
4.1.4 <i>Inom grafstycket</i>	20
4.1.5 <i>Mellan och inom grafstycket</i>	21
4.1.6 <i>Sammanfattning av adversativ konnektion</i>	22

4.2 Temporal konnektion	23
4.3 Additiv konnektion	24
4.3.1 <i>Additiv och adversativ konnektion i samspel</i>	25
4.4 Kausal konnektion	28
4.5 Sammanfattande analys	28
5. Diskussion	30
5.1 Sambandsnivåer	30
5.1.1 <i>Propositionsmängd</i>	30
5.1.2 <i>Kärnmeningen</i>	31
5.2 Typer av samband	31
5.2.1 <i>Materialet</i>	32
5.2.2 <i>Underordnande konnektion</i>	33
5.2.3 <i>Fallet koncessiv</i>	34
5.2.4 <i>Fallet alternativ</i>	34
5.3 Konnektion ur ett pragmatiskt perspektiv	34
5.3.1 <i>Användningen av adversativ mellan olika nivåer</i>	35
5.4 Slutord	35
6. Referenser	37

## **Bilagor**

1. Exempeltext 1
2. Exempeltext 2
3. Exempeltext 3
4. Exempeltext 4
5. Exempeltext 5
6. Exempeltext 6

# 1. Inledning

Text fascinerar mig. Vad text egentligen är kan dock vara svårt att definiera. Källgren (1979:13) nöjer sig med att konstatera att alla koherenta språkliga manifestationer utgör en text. Det är just vad som skapar koherensen, det innehållsliga sambandet, som intresserar mig mest. Upprinnelsen till denna uppsats ligger sålunda i en nyfikenhet om varför vissa texter uppfattas som koherenta, men andra inte.

En texts koherens upprättas genom referensbindningen mellan textens konstituentier och genom konnektion mellan dess propositioner. Fokus i denna uppsats ligger på konnektion och vad som kan tänkas utgöra de propositioner mellan vilka samband etableras.

Allwood, Anderson & Dahl (1977:20) skriver att en proposition är det logiska innehållet i ett yttrande. Konnektion upprättar alltså samband mellan yttranden. En proposition likställs dock ofta med en sats, vilket medför att det är samband mellan satser som normalt avses med begreppet konnektion<sup>1</sup>. En intuitiv uppfattning om att konnektion kan etableras mellan yttranden som är större än satsen och meningen, ligger till grund för denna undersökning. I en närstudie av ett textmaterial syftar jag till att reda ut vad denna känsla bottnar i.

## 1.1 Syfte och forskningsfrågor

Uppsatsens huvudsyfte är att undersöka hur explicit markerad konnektion kan etablera samband mellan textenheter som är större än enskilda satser. I anknytning till detta finns det även anledning att studera hur konnektion samspelar med referensbindningen. Detta då referensbindning utgör det viktigaste medlet för att upprätta innehållsliga samband i en text.

Följande frågor utgör utgångspunkter för studien:

- Mellan vilka nivåer i texten upprättas konnektion?
- Vilka typer av samband upprättas mellan textenheter som är större än enskilda satser?
- Vilken pragmatisk funktion fyller konnektion i materialet?

---

<sup>1</sup> I litteraturen används konnektion och satskonnektion synonymt. I uppsatsen använder jag dock begreppet satskonnektion när jag specifikt avser bindning mellan enkla propositioner dvs. satser eller meningar. I övrigt använder jag mig av begreppet konnektion.

- Hur samspelar konnektion med den textuella omgivningens referensbindning?

Avsikten med undersökningen är att genomföra en kvalitativ textanalys av ett material. Eventuella belägg för konnektion kommer sedan att analyseras utifrån ovanstående frågor. I resultatredovisningen redovisas en fördjupad analys av illustrativa belägg.

Analysen av studiens resultat är menad att ligga till grund för en diskussion om begreppet konnektion. Jag inser dock att uppsatsens yttre ramar begränsar studiens omfattning. Min föresats är emellertid att belysa konnektion ur ett annat perspektiv än det gängse - utan att göra några anspråk på att kunna omfatta alla aspekter.

## 2. Bakgrund och teori

I följande kapitel avser jag att redogöra för olika aspekter på textbindning med fokus på konnektion. Avsnittet om referensbindning utgår från Nyström (2001) då hon ger en bra och översiktlig bild över referensbindning. Genomgången av konnektion utgår både från Källgrens (1979) avhandling och från Nyströms (2001) bok om textbindning. Detta för att få en så enkel, men ändå heltäckande, bild av konnektion som möjligt.

Efter genomgången av olika konnektionstyper avser jag att behandla konnektion i förhållande till texttyp. Också här använder jag mig av Källgren (1979) och Nyström (2001).

I den avslutande delen av detta kapitel avser jag att redogöra för olika infallsvinklar på det som är uppsatsens egentliga syfte – hur konnektion kan tänkas upprättas mellan större textenheter än satsen. Här utgår jag till stor del från en D-uppsats om styckeindelning (Lyngfelt 1996), som bland annat tar upp denna aspekt på konnektion. Jag väljer också att i detta avsnitt hänvisa till en artikel av Lyngfelt (1996b) som tar upp begreppet propositionsmängd.

### 2.1 Textbindning

Det innehållsliga sambandet, koherensen, i en text etableras av dess textbindning. Textbindningen går dels mellan textens konstituent, dels mellan dess propositioner. Vanligen skiljer man mellan koherens och kohesion, där koherens avser djupa innehållsliga samband medan kohesion är de mekanismer som uttrycker samband på textytan (jfr Nyström 2001:11). Denna studie rör sig mellan textyta och innehåll, men undersökningens fokus ligger på texternas koherens.

Den vanligaste och kanske viktigaste bindningen går mellan textens konstituent och kallas för referensbindning. Bindningen mellan propositioner kallas för konnektion och är i sin explicit markerade form mer ovanlig än referensbindningen. Till detta lägger Källgren (1979) en tredje bindningstyp, som hon kallar för blandad bindning<sup>2</sup>

### 2.2 Referensbindning

Följande genomgång av principerna för referensbindning är av ytlig art, då uppsatsens fokus som sagt ligger på konnektion. Dock är

---

<sup>2</sup> Blandad bindning upprättas mellan ord och satser (Källgren 1979). Dock ligger denna bindning utanför uppsatsens syfte.

referensbindningen ändå relevant i sammanhanget, då samspelet mellan referensbindning och konnektion ligger inom studiens syfte .

Referensbindning delas upp i olika bindningstyper. Jag väljer att utgå från Nyströms indelning i tre huvudkategorier: identitetsbindningar, bindningar byggda på semantiskt släktskap och inferensbindningar<sup>3</sup>.

Den första kategorin **identitetsbindningar** utgörs av åtta olika undertyper. För dessa bindningstyper gäller att konstituenterna har identisk referens, men att den lexikaliska formen kan skifta. Arten av växling ligger till grund för typindelningen.

Den andra kategorin omfattar bindningar som är byggda på **semantiskt släktskap**. Konstituenterna ska ha tydliga innehållsliga släktskapsrelationer. Även här urskiljs åtta underkategorier. Bindningen kan bygga på t.ex. motsatsrelationer eller relationer mellan över- och underordnade begrepp.

Den tredje typen av referensbindning kallas för **inferens**. Inferensbindning bygger på att vi uppfattar referenter som besläktade, baserat på vår kunskap om verkligheten. Släktskap som bygger på inferens är alltså snarare konstruerat i texten än inbyggt i språkssystemet (Nyström: 2001:38-48). Följande är ett exempel på inferensbindning, upprättad mellan de två kursiverade konstituenterna:

Forskare hävdar att den *globala uppvärmningen* det senaste århundradet inte beror på normala fluktuationer. De menar att utsläpp av fossila bränslen påverkar *växthuseffekten*.

Att vi här förstår den *globala uppvärmningen* i samband med *växthuseffekten* beror på vår kunskap om verkligheten: om vi har lyckats undgå att förstå relationen mellan dem utifrån den allomstädes aktuella klimatdebatten, så kanske vi ändå har kunskap om hur ett växthus fungerar.

### 2.2.1 Ledfamiljer

Koherens i en text är till stor del avhängig dess referensbindning. Vid en analys av textbindning bestämmer man oftast relationen mellan textens referenter parvis. En längre text innefattar normalt flera referenspunkter. En text om klimatförändringar kan, som i föregående exempel, dels ta upp växthuseffekten dels hur forskare ser på fenomenet. Principerna för referensbindning ger att alla konstituenterna som syftar på *växthuseffekten* (t.ex. *global uppvärmning*) bildar en sammanhangskedja i texten. En andra sammanhangskedja bildas

---

<sup>3</sup> För en fördjupad genomgång se t.ex. Nyström (2001)



genom bindningen mellan *forskare* och *de*. Trots att ovanstående text är kort, innefattar den (minst) två sammanhangskedjor. I analysarbetet med en text delar man därför in konstituenten med gemensamma referenspunkter i olika ledfamiljer. (jfr. Nyström 2001:62).

## 2.3 Olika typer av konnektion

De indelningar i konnektionstyper som finns utgår från tanken om att konnektion upprättas mellan satser. Alltså beskriver jag nedan konnektionstyper enligt en klassificering som egentligen är avsedd för studier av satskonnektion. Detta skulle kunna orsaka enstaka problem vad det gäller applicerbarhet eftersom studien avser att undersöka konnektion bortom satsnivån. Principiellt handlar det dock om relationer mellan yttranden, oavsett textuell nivå, vilket gör att den indelning som jag nedan har valt i stort sett bör vara överförbar.

Följande redogörelse för olika konnektionstyper utgår ifrån Nyströms (2004) uppdelning i huvudkategorierna additiv, temporal, komparativ och kausal konnektion. Detta trots att t.ex. Källgren (1979) gör en mer omfattande och nyanserad kategorisering i sin avhandling. För studiens syfte är dock Nyströms fyra huvudtyper, med respektive undertyper, i huvudsak tillräckliga. I vissa fall har jag dock använt mig av Källgren för att klargöra vissa semantiska skillnader mellan olika konnektiver inom samma huvudkategori, samt i somliga fall för att fördjupa beskrivningen av en viss konnektionstyp.

### 2.3.1 *Explicit och implicit konnektion*

En viktig avgränsning måste göras när begreppet konnektion utreds: den mellan explicit och implicit markerad konnektion (jfr Nyström 2004:100). Nedan följer exempel på implicit och explicit satskonnektion:

Lina tog tåget hem till Göteborg. Hans stannade i Stockholm.

Lina tog tåget hem till Göteborg *och* Hans stannade i Stockholm.

Det explicit markerade sambandet i det senare exemplet är underförstått i det förra. När ett led är oväntat i förhållande till det föregående, är explicit markerad konnektion viktigare:

Lina tog tåget hem till Göteborg *trots att* Hans stannade i Stockholm.

I detta exempel markeras att det är oväntat att Lina lämnar Hans i Stockholm. Ett samband som hade varit svårt att förstå om det inte explicit markerades.

En logisk relation mellan yttranden behöver alltså inte nödvändigtvis vara markerad i texten. Dock är de implicita sambanden svårtolkade, och lämnas därför oftast utanför när konnektion undersöks - så också i denna uppsats.

### **2.3.2 Additiv konnektion**

Additiv konnektion innebär att nya fakta läggs till de gamla. Ofta är detta samband markerat med konnektiven<sup>4</sup> *och*. Vanligt är även att *samt*, *även*, *också* och *dessutom* används för att markera additiv konnektion. Subjunktionen *dels – dels* hör till denna kategori liksom olika ordningsuttryck.

Källgren menar emellertid att ren additiv är när de konnekterade yttrandena kan byta plats med varandra utan betydelseförändring. Ordningsuttryck har hos Källgren (1979:88) således en egen kategori.

Den **alternativa konnektionstypen** anförs av Nyström (2001:101) som en underkategori till den additiva. För att signalera att det finns två eller flera alternativ används ofta konjunktionen *eller*.

### **2.3.3 Temporal konnektion**

De konnektiver som förs in under denna kategori markerar både samtidighet och relationer före och efter i tiden. *Medan*, *innan* och *sedan* är exempel på sådana diskursmarkörer.

Nyström (2001:102) för även in rumsliga relationer under denna rubrik, och använder sig av det konjunktionella adverbet *där* som exempel (*där* han stod i sitt kök).

### **2.3.4 Komparativ konnektion**

Konnektiver som markerar jämförelse kallas för komparativ konnektion. Exempel på sådana sambandsmarkörer är *som* och *än*.

Underkategorin **adversativ** bygger på motsatssamband. *Men*, *dock* och *däremot* är exempel på markörer som visar på detta samband. Adversativa samband är logiskt sett additiva då typen binder samman satser som är samtidigt giltiga. Exemplet som följer får illustrera detta förhållande:

---

<sup>4</sup> Med konnektiv menas ett ord eller en fras som markerar logiska samband i texten (Nyström 2001:100)

Lina tog tåget till Göteborg, men Hans stannade i Stockholm.

Lina hade befunnit sig på tåget oavsett Hans förehavanden och tvärtom. Båda satserna i exemplet är alltså giltiga oberoende av varandra. Detta hade även varit fallet om konnektiven hade varit av additiv typ. I båda fallen markerar konnektiverna en logiskt sett additiv relation mellan satserna. Den funktionella skillnaden mellan additiv och adversativ konnektion ligger alltså snarare på ett pragmatiskt plan än på ett logiskt plan, vilket jag avser att närmare behandla i kap. 2.5.

### 2.3.5 Kausal konnektion

Kausal typ av konnektion markerar orsakssamband. Ett kausalt samband innebär att yttrandet efter konnektiven är en följd av det som står före. Ett annat möjligt fall är att yttrandet som står efter konnektiven är en orsak till den föregående. *Eftersom* och *därför att* är exempel på konnektiver som markerar orsakssamband.

Även villkorsrelationer hör enligt Nyströms (2001) indelning till den kausala kategorin, där en vanlig markör är *om – så*. Denna kategori av orsakskopplingar kallar Källgren för **konditionala**.

Källgren (1974:88) urskiljer också en tredje kategori av orsakskopplingar, denna kategori kallar hon för **koncessiv**. Hon påpekar att koncessiv uppstår likheter med både de kausala kopplingarna och med adversativ. Man skulle kunna säga att det är en sorts adversativ som uttrycker en negativ orsaksförbindelse. Konnektiver som hör till denna kategori är till exempel *trots*, *även om*, och *fastän*.

Här finns det anledning att påpeka att de två första typerna ovan underordnar ett yttrande i förhållande till ett annat. Markörerna hör till ordklasskategorin subjunktioner. Koncessiv är dock logiskt sett additiv, då denna typ på samma sätt som adversativ markerar samband mellan två samtidigt giltiga yttranden.

### 2.3.6 Icke-grammatikaliserade konnektiver

Konnektiver hittar vi oftast i ordklasskategorierna konjunktioner, subjunktioner och konjunktionella adverb. Konnektivernas tillhörighet i grammatiska kategorier gör dem relativt enkla att finna. Men, som Nyström påpekar, även andra ord och fraser kan upprätta logiska samband i praktiken. Som exempel ger hon tidsuttrycket *under tiden*. Denna fras är icke-grammatikaliserad, dvs. att den inte hör till någon av ovan nämnda ordklasskategorier (Nyström 2001:106).

## 2.4 Logisk bindning och texttyp

Nyström (2001:146) menar att indelning av konnektion i typer antyder att de hör hemma i olika slags framställningar. I argumenterande och utredande texter bör man kunna förvänta sig en stor andel komparativa och kausala kopplingar, medan additiven och de temporala kopplingarna hör hemma i mer berättande texter. Också Källgren (1979:90) påpekar att orsaken till att hon finner få temporala kopplingar i de utredande texter som hon utgår från i sin undersökning, är att abstrakta framställningar till skillnad från narrativa texter är tidlösa. Materialet som denna uppsats utgår från, avses vara diskuterande med en vetenskaplig ansats. Dessa texter bör således vara av utredande och argumenterande typ.

Dock påpekar Nyström (2004:146-152) att texttypologiska indelningar utgår ifrån ett grundmönster och autentiska texter utgör variationer av detta. Hon menar också att berättelsen är ett slags grundläggande textmönster, varför additiva och temporala konnektiver kan förekomma även i resonerande framställningar. Ändå är konnektion värd att studera ur ett texttypologiskt perspektiv. Inte minst för att se hur skribenten använder sig av konnektiver som attityd- och vägledningsmarkörer i utredande och argumenterande text.

## 2.5 Konnektion ur ett pragmatiskt perspektiv

Konnektion etablerar alltså logiska samband mellan propositioner, men som jag i avsnittet om adversativ konnektion antydde så finns det även en pragmatisk aspekt på konnektion. Källgren (1979) refererar till Enqvist (1974) och påpekar gällande adversativ att denna typ av konnektion inte bara visar i vilken relation propositionerna står till varandra. Adversativ kan också ses som en attitydmarkör då skribenten ”på samma gång meddelar hur något är och hur man kunde ha väntat sig att det skulle vara” (Källgren 1979:88).

Ett samband mellan två propositioner kan t.ex. upprättas med *och* eller *men*. Båda dessa markörer hör till ordklasskategorin konjunktioner och upprättar sålunda samband som ger att båda yttrandena är giltiga samtidigt. Ur ett pragmatiskt perspektiv är det dock skillnad mellan *och* och *men*. Den adversativa konnektiven *men* visar att det senare ledet är oväntat i förhållande till det förra, medan *och* endast lägger till fakta (jfr. Lyngfelt 1996:21). Jämför följande två exempel:

Lina gick på släktmiddagen *och* Hans stannade hemma.  
Lina gick på släktmiddagen *men* Hans stannade hemma.

I båda fallen är Hans hemma, medan Lina äter middag med släkten. I det förra fallet läggs fakta på fakta, utan några värderingar. Den adversativa typen av konnektion i det senare fallet visar att Hans hemmavarande ska förstås som oväntat – konnektiven markerar att även Hans borde ha närvarat på släktmiddagen. Ur ett läsarperspektiv fungerar sålunda konnektiverna som ett slags vägledningsmarkörer, markörer som visar läsaren hur yttranden ska förstås i förhållande till varandra (jfr Nyström 2001:100)

Konnektion etablerar alltså inte bara ett logiskt samband, utan tar även till vara på skribentens attityd till det utsagda. Oavsett om dessa samband förstås logiskt eller pragmatiskt så säger de dock inget om propositionernas innehåll – bara om relationen dem emellan (Lyngfelt 1996:20).

## **2.6 Konnektion bortom satsen**

I följande avsnitt avser jag att ta upp hur konnektion kan tänkas koppla samman större textenheter än satser. Förslag på att frigöra konnektion från den satssyntaktiska nivån ges i D-uppsatsen Logiska stycken (Lyngfelt 1996). Nedan avser jag att redogöra för den av uppsatsens infallsvinklar, som går ut på att propositioner inte nödvändigtvis måste likställas med enskilda satser. I genomgången refererar jag också till en artikel som är baserad på ett experiment avsett att undersöka hur läsaren uppfattar propositionsmängder (Lyngfelt 1996b).

### **2.6.1 Propositionsmängder**

Lyngfelt (1996:5) refererar till Allwood, Andersson & Dahl (1977:20ff) och Lyons (1977:141f) när han skriver att "En text är ett yttrande, och dess logiska innehåll är därmed en proposition" (Lyngfelt 1996:5). Dock menar Lyngfelt att denna proposition blir så komplex att det finns anledning att istället betrakta en text som en propositionsmängd. Denna propositionsmängd består av delmängder och delmängderna är i sin tur uppbyggda av enkla propositioner (Lyngfelt 1996:5). Delmängder är alltså en propositionsmängd som är underordnad texten som helhet (jfr. Lyngfelt 1996b). Att en text är ett

yttrande betyder att konnektion kan upprättas mellan propositionsmängder<sup>5</sup> av olika omfattning.

Propositionsmängder ska inte likställas med stycken, även om grafiska stycken ligger nära till hands när man talar om större enheter än den enskilda satsen. Detta av två anledningar:

För det första avser propositionsmängden en text med innehållslig enhet och grafiska stycken<sup>6</sup> i texter är inte alltid innehållsligt enhetliga. Ett grafiskt stycke kan vara sammansatt av yttranden som säger UUUUolika saker om världen, med andra ord kan olika aspekter på ett ämne tas upp inom grafstycket. Med propositionsmängd avses en samling av enkla propositioner som trots yttextliga variationer säger samma sak om världen.

För det andra behöver inte propositionsmängden vara yttextligt samlad, vilket ett grafiskt stycke per definition är. De enkla propositioner (eller för den del propositionsmängder) som tillsammans utgör en överordnad propositionsmängd kan återfinnas utspridda i texten som helhet.

Dock är det ett problem att det inte finns några säkra mätmetoder för vad som utgör innehållet i en text. Källgren (1979:16) försöker hantera detta problem och frågar sig vilka faktorer som egentligen ska tas med när ett innehåll mäts. Hon finner emellertid bara delvis täckande strategier. Referensbindningen utgör emellertid en nyckel, vilket Källgren (1979:103) konstaterar. Problemet är att referensbindningen skapar ett sammanhang i texten som helhet vilket ställer frågan om hur propositionsmängderna ska avgränsas sinsemellan. Lyngfelt (2006b) visar på resultat<sup>7</sup> som indikerar att textens **ledfamiljer** är nära sammanknutet med hur läsaren avgränsar en text i propositionsmängder. Lyngfelts undersökningsresultat (2006b) pekar på att varje propositionsmängd domineras av två eller tre ledfamiljer och när någon av dem byts ut, signalerar detta en ny propositionsmängd.

### 2.6.2 Kärnmening

Källgren (1979:16) ställer sig också frågan om hur det eventuellt identifierade innehållet ska beskrivas. Jarrick & Josephson (1988:kap.5) menar att ett innehållsmässigt enhetligt stycke kan sammanfattas i en **kärnmening**. Kärnmeningen är ett sätt att

---

<sup>5</sup> Fortsättningsvis använder jag mig genomgående av begreppet *propositions mängd* och inte av *delmängd*, då jag anser att kontexten utvisar om det är en delmängd som avses.

<sup>6</sup> Med grafiskt stycke avses en yttextlig enhet i brödtexten, avgränsat med spatium eller indrag (jfr. t.ex. Strömquist 1987:17)

<sup>7</sup> Artikelns som refereras till utgår från en pilotstudie och kan därför inte sägas vara generaliserbar. Dock är resultaten så pass entydiga att jag väljer att använda mig av dem.

formulera den huvudtanke ett stycke är uppbyggt kring. Den behöver nödvändigtvis inte vara explicit nedtecknad, utan kan formuleras av läsaren.

Jarrick & Josephson (1988:kap.5) menar också att om ett grafiskt stycke kan sammanfattas i mer än en kärnmening, så har det för många utgångspunkter. Jarrick & Josephson (ibid.) ger som råd att kärnmeningen kan användas för att redigera texter, något som Lyngfelt (1996:8) tar fasta på och menar att den sålunda också kan användas som ett analysredskap.

Begreppet kärnmening är menat att användas i förhållande till grafiska stycken. Om vi istället tänker oss texten som uppbyggd av propositionsmängder skulle det vara möjligt att använda kärnmeningen för att sammanfatta huvudtanken bakom en propositionsmängd.

### **3. Metod**

Grundläggande för studiet av koherens i text är att en textanalys genomförs (Lagerholm 2005:86). I utformandet av en metod som passar denna studies syfte har jag använt mig av Lagerholms (2005) samt Melin & Langes (2000) allmänna råd för text- och stilanalys. Jag har också använt mig av den ovan nämnda kärnmeningen, hämtad från Jarrick & Josephson (1988)

Studiens syfte förutsätter en kvalitativ analys. Dock är grundmaterialet relativt omfattande, vilket tillför en kvantitativ aspekt på undersökningen.

Syftet med undersökningen är att studera hur konnektion upprättar koherens på olika textuella nivåer, men också hur de används i egenskap av vägledningsmarkörer. Undersökningens fokus ligger på språkanalysen, men även pragmatiska aspekter på konnektion kommer att studeras.

#### **3.1 Tillvägagångssätt**

I undersökningens inledande fas identifieras och klassificeras explicit markerad konnektion, som inte kan inordnas som satskonnektion.

Nästa steg i analysen är att urskilja vad som utgör de yttranden, mellan vilka konnektion upprättas. Utgångspunkten för uppsatsen är att dessa yttranden kan bestå av en propositionsmängd med innehållslig enhet. Den innehållsliga enheten beror på att propositionsmängden utgår från en huvudtanke.

Ovan nämnda problem med att identifiera innehållslig enhet får här lösas med hjälp av två faktorer: intuition och referensbindning. Intuitionen får urskilja propositionsmängderna och referensbindningen får verifiera - innehållslig enhet visar sig på textytan i form av referensbindning mellan textens konstituenten. Utifrån en analys av sambandet mellan propositionsmängdens konstituenten formuleras sedan en kärnmening. Kärnmeningen används som en sammanfattande proposition i det fortsatta analysarbetet.

I detta avseende skiljer sig den praktiska användningen av kärnmeningen från Jarrick & Josephson (1988), men principen är densamma - en enhetlig text utgår från en huvudtanke som kan sammanfattas i en kärnmening. Här uppstår dock ett problem gällande formuleringen av en kärnmening. Yttextliga variationer av den grafiska meningen är naturligtvis möjliga, men utgör inga hinder för analysen.



Risken finns dock att en annan läsare hade tolkat texten annorlunda. Denna risk försöker jag dock att i så stor utsträckning som möjligt eliminera. Detta genom att välja ett material som behandlar ämnen jag är väl insatt i (se kap. 3.2 nedan).

När den språkliga analysen av yttrandeleden i det logiska sambandet har gjorts, finns det anledning att studera vilken **kommunikativ funktion** konnektion fyller i texten. Detta görs genom en närstudie av den textuella omgivningen utifrån frågor om läsbarhet och om skribentens attityd till det utsagda.

### 3.2 Material

Undersökningsmaterialet utgörs av diskussionsavsnitt i examensarbeten på lärarprogrammet som är skrivna på C-nivå. Texterna är 30 till antalet och avsnitten är två till fyra A4-sidor långa. Avsnitten börjar under rubriken ”Diskussion” (i vissa fall ”slutdiskussion”) och jag har valt att inte ta med de underavsnitt som tar upp didaktiska implikationer samt förslag till vidare forskning.

Uppsatserna är publicerade på Internet<sup>8</sup> och är slumpvis utvalda. Urvalet gjordes genom att söka efter uppsatser, sorterade efter publiceringsdatum, varvid var femte text plockades ut. När avsnitten under rubriken ”Diskussion” var kortare än två sidor, valdes uppsatsen bort. På detta sätt samlades tjugo texter in. Ytterligare tio texter samlades enligt samma princip. Denna gång var det dock var fjärde text från början som valdes. Materialet består därför av 30 diskussionsavsnitt, alla skrivna under vårterminen 2007 på Göteborgs universitets lärarprogram.

Valet av undersökningsmaterial gjordes främst med tanke på texttyp. Jag valde att använda studentuppsatser som undersökningsmaterial, då de har en vetenskaplig ansats. I utredande och argumenterande texter bör man, som ovan redogjorts för, kunna finna fler kausal- och villkorsrelationer än i narrativa texter. Detta ansåg jag vara av intresse för undersökningen.

En viktig anledning till att just studentuppsatser från lärarprogrammet valdes, grundar sig i tanken om att en **förförståelse** om de ämnen en text avhandlar minskar risken för en divergerande tolkning i förhållande till skribentens syfte med texten. Denna uppfattning har sin utgångspunkt i att skribent och läsare kan ha olika roller. Melin & Lange menar att det är viktigt att i en textanalys vara medveten om vilka dessa roller är

---

<sup>8</sup> ([www.sociology.gu.se/lararprogrammet/LAU370](http://www.sociology.gu.se/lararprogrammet/LAU370) – e-publicerade examensarbeten)

(2000:22). Det föreliggande materialet kan sägas vara facktexter skrivna av **experter**, då texterna avses vara vetenskapliga (jfr Melin & Lange 2000:22-24). Materialet är skrivet av lärarstudenter vars pedagogiska utbildning är jämförbar med min. Detta gör att min läsarroll i förhållande till dessa texter också kategoriseras in under rubriken *expert*. Hade jag istället valt att analysera texter skrivna av etablerade forskare (alltså experter) hade min läsarroll snarare varit något slags intresserad allmänhet – och min förförståelse hade med all säkerhet varit mindre.

### **3.3 Studiens reliabilitet**

Det finns anledning att kort kommentera studiens tillförlitlighet. De resultat som redogörs för har valts ut för att belysa ett fenomen från så många olika håll som möjligt. Urvalsprocessen är i viss mån subjektiv, då det är vad jag anser vara intressant som redovisas i resultatet. Dock bör studiens reproducerbarhet vara säkerställd i och med föreliggande operationalisering av förekommande begrepp, urvalet av och tillgängligheten till textmaterialet samt redovisningen av använd metod.

## 4. Resultat

Det finns få exempel på konnektion som upprättas mellan större textenheter än satsen i det undersökta materialet. Jag har valt att inte redovisa för antal funna belägg. Detta då studien är kvalitativt utförd och snarare ämnar säga något om begreppet konnektion än om antalet och arten av konnektiver.

De exempel som påträffats hör övervägande till komparativ (adversativ) och additiv konnektion. Några få belägg finns för temporal konnektion. Den additiva undertypen *alternativ* samt kausala samband saknas dock helt.

I resultatredovisningen har jag valt ut ett antal exempel som illustrerar hur konnektion används i undersökningsmaterialet för att etablera samband på andra textuella nivåer än den satssyntaktiska. En större del av kapitlet ägnas åt adversativ. Detta beror på att denna typ dels är vanligt förekommande, dels uppvisar drag som är intressanta i förhållande till uppsatsens syfte.

I exemplen är den förekommande konnektiven markerad med fetstil. Mer omfattande utdrag återfinns bland bilagor.

### 4.1 Komparativ konnektion

De exempel på komparativ konnektion som förekommer i undersökningsmaterialet tillhör alla underkategorin adversativ.

Nedan presenterar jag olika exempel som visar hur adversativa samband upprättas mellan olika textenheter. I materialet används *dock*, *däremot*, *samtidigt* och några få *men* som markörer.

#### 4.1.1 Satskonnektion

Som jämförelsegrund visar jag först två exempel på satskonnektion. Från en uppsats som handlar samarbete mellan hem och förskola (bil. 1) hämtas följande exempel. Adversativt samband markeras vid två tillfällen:

##### *Ex. 1 Satskonnektion*

Samarbetet mellan hem och förskola har setts som viktigt i Ladbergs (1978) intervjuundersökning som hon gjorde på 70-talet. Det viktiga är att föräldrar och lärare (1)*vet vad som sker* med barnen när barnen vistas

antingen i hemmet eller på daghemmet skriver hon. **Men** föräldrarna har inte ansvar att (2)berätta vad som händer i hemmet.

**Däremot** underlättar ett (3)samarbete eftersom det är barnets kriser och erfarenheter som finns i fokus. [...]

Mellan konstituent 1 och 2 upprättas en semantisk släktskapsbindning. *Men* markerar att yttrandet som följer är oväntat i förhållande till det föregående. I den föregående grafiska meningen står det att det är viktigt att veta vad som sker med barnen i hemmet, i den efterföljande påvisar författaren att föräldrarna inte har något ansvar för detta. Här är det två grafiska meningar som är bundna till varandra genom adversativ satskonnektion.

*Däremot* markerar att även det följande yttrandet är oväntat. Mellan konstituent 2 och 3 upprättas på samma sätt som mellan 1 och 2 en referensbindning. Den kontrasterande relationen mellan de grafiska meningarna förstärks här av diskursmarkören *Däremot*. Detta är alltså också ett exempel på satskonnektion, trots att den grafiska styckemarkeringen skiljer satserna åt.

Tabell 1. Satskonnektion

Enkel proposition x	Det viktiga är att lärare vet vad som sker när barnen vistas i hemmet.
Typ av relation	Adversativ: <i>men</i>
Enkel proposition y	Föräldrar har inte ansvar att berätta.
Typ av relation	Adversativ: <i>däremot</i>
Enkel proposition z	Ett samarbete underlättar.

#### 4.1.2 Mellan en enkel proposition och en propositionsmängd

Exempeltext 2 (bil. 2) är ett utdrag ur en uppsats om invandrabarns skolsvårigheter. I avsnittet nedan problematiserar skribenten begreppet ”en skola för alla”:

*Ex. 2 Konnektion mellan en enkel proposition och en propositionsmängd*

I intervjun med Lärare 5 frågade jag henne om hur hon upplever uttrycket ”en skola för alla”. Hon svarade att det absolut inte är ”en skola för alla”. Parszyk (1999) skriver att i Sverige går grunskoleidén ut på att alla ska ha

lika tillgång till utbildning oavsett sociala och ekonomiska förhållanden (se ovan s.4). Vidare skriver hon om skolans roll att upprätthålla demokratin och att begreppet ”en skola för alla” ifrågasätts i dag av olika minoritetsgrupper med låg status, som trots demokratiperspektivet inte blir fullt delaktiga i skolan.

**Däremot** tycker Lärare 3 att man faktiskt i Sverige har ”en skola för alla”. Lärare 3 menar att varje barn utvecklas optimalt efter sin egen förmåga och sina egna villkor. Skolverkets rapporter och statistik (se bilaga 2) visar att invandrar barn presterar sämre än svenska elever. Detta är ett faktum som alla är överens om. **Samtidigt** säger Lärare 3 att invandrarbarn utvecklas maximalt. Varför presterar invandrarbarn då sämre om de utvecklas maximalt utifrån sin egen förmåga? Vad är fel? Är det fel på invandrarbarns utvecklingsförmåga (vilket jag absolut inte tror) eller ligger felet hos skolan som organisation eller hos dem som har makten att förändra?

Den adversativa konnektiven *däremot* markerar här att det finns ett kontrasterande samband mellan två yttranden. Vid en närmare analys av texten är det inte självklart vad som utgör det föregående ledet. För att förtydliga formulerar jag nedan det första styckets huvudtanke i en kärnmening.

Den centrala referenten i det första grafstycket är ”en skola för alla”. Andra gången den nämns är det i samband med negationen *inte*, tredje gången i samband med verbet *ifrågasätta*. De perspektiv som förs fram i det första stycket skulle sålunda kunna sammanfattas i kärnmeningen ”man kan ifrågasätta att det finns ”en skola för alla” ”. Skribenten markerar med konnektiven *däremot* i början av det andra stycket att lärare 3 har en avvikande åsikt.

En bit ner i grafstycket finner vi adverbet *samtidigt*. *Samtidigt* kan användas för att markera temporal konnektion, men i denna kontext visar den på ett adversativt samband mellan två yttranden. I detta fall är det återigen lärare 3 som får stå för den avvikande åsikten i förhållande till grafstycket i övrigt. Den föregående propositionsmängden kan sammanfattas i kärnmeningen ”invandrarbarn presterar sämre än svenska elever”. Diskursmarkörerna visar på en kontrasterande relation mellan skribentens tes och en lärares från denna avvikande åsikt.

Tabell 2. Konnektion mellan en enkel proposition och en propositionsmängd

Överordnad kärnmening a	Det finns anledning att ifrågasätta en skola för alla.
Typ av relation	Adversativ: <i>däremot</i>
Enkel proposition x	Lärare tre tycker att man har en skola för alla.
Kärnmening y	Invandrabarn presterar sämre än svenska elever.
Typ av relation	Adversativ: <i>samtidigt</i>
Enkel proposition z	Lärare tre säger att invandrabarn utvecklas maximalt.

I tabellform ser vi att huvudtankarna (uttryckta i kärnmeningar) är hierarkiskt ordnade. Kärnmening a kan ses som en överordnad proposition. Yttrandena x, y och z är alltså en underordnad del av den propositionsmängd som den övergripande kärnmeningen representerar.

#### 4.1.3 Mellan två propositionsmängder

Exempeltext 3 (bil. 3) är ett utdrag ur en uppsats om hur elever och lärare förhåller sig till betygssättning inom ämnet Idrott och Hälsa. Liksom i föregående exempel är det inte självklart mellan vilka textenheter sambandet upprättas. Exemplet har valts i avsikt att förtydliga sambandet mellan adversativ konnektion och referensbindning. Jag avser också med detta exempel visa hur analysen av ledfamiljer kan ligga till grund för en avgränsning mellan propositionsmängder. Referenter från fler än en ledfamilj är aktuella i detta exempel och är kursiverade och kategoriserade i *a* och *b* samt i *c* och *d*.

##### Ex. 3 Konnektion mellan två propositionsmängder

Vi menar att meningen med att gå i skolan är att (a)*utvecklas och förberedas* inför det som komma skall. I idrott och hälsas (b)*syfte* står det också mycket om vikten av att (a)*utvecklas, utveckla olika förmågor och förståelse* inför olika moment. Det som har gjort oss förvånade är att (a)*dessa saker* inte finns med i målen som skall uppnås. Vi känner att

ämnets (b)syfte är tydligare än vad målen är. Är det inte så att det som betyder mest är att någon (a)anstränger sig och arbetar för att bli bättre och faktiskt blir det? Borde man inte bli belönad om man (a)ger 100 % jämt?

**Men** tyvärr, måste vi säga att det bara är (c)färdigheter som skall (d)bedömas enligt kursplanen. Det är (c)målen som är det centrala och det spelar ingen roll hur mycket en elev har utvecklats, det är ändå (c)resultaten som är det slutgiltiga och det som (d)betygssätts. [...]

*Men* markerar en adversativ relation mellan två textenheter. En möjlighet är att textenheterna utgörs av den avslutande frågan i det första grafstycket och den inledande meningen i det andra. Den avslutande frågan kan anses vara retorisk mot bakgrund av den diskussion som har förts i stycket som föregår. Själva talhandlingen är snarare konstaterande (eller till och med uppmanande) än frågande och därför behandlar jag den som en proposition:

Tabell 3. Satskonnektion?

Enkel proposition x	Man borde bli belönad om man ger 100 % jämt.
Typ av relation	Adversativ: <i>men</i>
Enkel proposition y	Det är bara färdigheter som skall bedömas enligt kursplanen.

En analys av referensbindningen visar dock att den huvudtanke som ligger bakom proposition x är genomgående i det första stycket: Ämnet är Idrott och hälsa och de centrala referenterna i det första grafstycket kan delas in i två ledfamiljer. Den centrala referenspunkten är *utveckling* (a) och det som ska utvecklas är *förmågor och förståelse*. *Anstränger sig för att bli bättre* är bunden genom inferens till *förmågor* och *ger 100%* är i sin tur inferensbunden till *anstränger sig för att bli bättre*. Referenten *syfte* (b) är också återkommande. En möjlig formulering av det första styckets huvudtanke i en kärnmening är: ”Syftet med Idrott och hälsa är att utveckla förmågor och förståelse.”

Enligt samma princip kan textenheten som följer härledas från en huvudtanke. Ledfamiljerna *resultat* (c) och *bedömning* (d) är centrala och en rimlig formulering av styckets huvudtanke skulle kunna utgöras av en sammanfattning av den inledande grafiska meningen: ”Det är bara färdigheter som ska bedömas enligt kursplanen.”

Tabell 4. Konnektion mellan två propositionsmängder

Kärnmening x	Syftet med IH är att utveckla förmågor och förståelse.
Typ av relation	Adversativ: <i>men</i>
Kärnmening y	Det är bara färdigheter som ska bedömas enligt kursplanen.

Det upprättade adversativa sambandet markerar att *färdigheter* ska förstås som en kontrast till *förmågor och förståelse*. Konnektivens funktion som vägledningsmarkör blir tydlig i exemplet, då det inte är självklart att förstå detta samband (det vill säga om man inte är utbildad pedagog).

#### 4.1.4 Inom grafstycket

Även i det andra grafstycket i exempeltext 3 (bil.3) finner vi konnektion mellan två textenheter som är mer omfattande än enskilda satser:

*Ex. 4 Konnektion mellan propositionsmängder inom grafstycket*

Men tyvärr, måste vi säga att det bara är färdigheter som *skall bedömas* enligt kursplanen. Det är *målen* som är det centrala och det spelar ingen roll hur mycket en elev har utvecklats, det är ände resultaten som är det slutgiltiga och det som betygssätts. **Men** verkligheten säger oss något annat, nämligen att lärare tar mycket hänsyn till *saker* som *inte* nämns i *kriterierna*. Man skapar sig en egen uppfattning om vad som är viktigt och vad som *bör bedömas*.

Här upprättas alltså ett adversativt samband mellan den inledande och den avslutande halvan av grafstycket. Huvudtanken i den avslutande delen av stycket kan sammanfattas i kärnmeningen ”I verkligheten bedöms även andra saker”. Den första delens huvudtanke sammanfattades ovan.

Tabell 5. Konnektion mellan propositionsmängder inom grafstycket

Kärnmening x	Det är bara färdigheter som ska bedömas enligt kursplanen.
Typ av relation	Adversativ: <i>men</i>
Kärnmening y	I verkligheten bedöms även andra saker.



#### 4.1.5 Inom och mellan grafstycken

För att ytterligare förtydliga har jag valt att ge ännu ett exempel på hur konnektion upprättar samband mellan textenheter större än satsen. Exempeltext 4 (bil. 4) handlar om tvärvetenskapligt arbete för hållbar utveckling i skolan. Liksom i exempel 4 markeras adversativ konnektion mellan två propositionsmängder inom ett grafstycke.

##### *Ex. 5 Konnektion mellan propositionsmängder inom grafstycket*

Vi kan konstatera att det inte är enkelt att arbeta tvärvetenskapligt. Det ställer stora krav på lärarna att samarbeta över ämnesgränserna, man tvingas röra sig på delvis okänd mark. Det kräver en organisation från skolan som främjar samarbete mellan ämnena vilket bland annat innebär att kurser måste planeras och förläggas i tiden så att det går att genomföra rent praktiskt. Det ställer också stora krav på eleverna att i större utsträckning än idag söka egen kunskap och arbeta utifrån holistiska perspektiv där man kanske låter vissa grundkunskaper växa fram under resans gång. **Samtidigt** tror vi att de flesta tycker om att arbeta tematiskt och låta kunskaper och fakta sättas in i ett sammanhang, där de blir meningsfullt. Många finner säkert en tillfredsställelse i att arbeta i projekt där man utgår ifrån en helhetsbild och samtidigt tillåts att fördjupa sig i delar man är intresserad av.

Grafstycket ovan kan delas upp i två enheter vars adversativa relation markeras med *samtidigt*. Innehållet i dessa enheter kan inte härledas enbart till en specifik sats och *samtidigt* kan inte sägas markera satskonnektion. Respektive huvudtanke kan dock sammanfattas i varsin kärnmening.

I det förra ledet ger skribenten exempel på svårigheter med att arbeta tvärvetenskapligt. En central referenspunkt är *krav*. Huvudtanken kan sammanfattas i kärnmeningen ”Att arbeta tvärvetenskapligt ställer höga krav.” I det senare ledet omnämns eventuella fördelar med detta arbete. Ett förslag är att sammanfatta huvudtanken i kärnmeningen ” Vi tror att det finns fördelar med att arbeta tvärvetenskapligt.”

*Tabell 6. Adversativ konnektion mellan propositionsmängder inom grafstycket*

Kärnmening x	Att arbeta tvärvetenskapligt ställer höga krav.
Typ av relation	Adversativ: <i>samtidigt</i>
Kärnmening y	Vi tror att det finns fördelar med att arbeta tvärvetenskapligt.

Diskussionen i exempeltext 4 fortsätter i följande grafstycke:

*Ex. 6 Konnektion mellan två propositionsmängder över grafstyckegränsen*

Det finns **dock** en risk att de baskunskaper som krävs för högre studier av olika inriktning urholkas. Detta är ett problem i samhället redan idag, vilket påpekades av universitetslärarna på de tekniska högskolorna. Att arbeta ämnesintegrerat kan öka svårigheterna att bibehålla en god nivå på baskunskaperna i exempelvis matematik. Detta är ett viktigt område att belysa och vara medveten om vid ett förändrat arbetssätt inom både grund- och gymnasieskolan. Kanske krävs det en ökad dialog mellan olika nivåer i utbildningshierarkin, så att det finns en samsyn för den kunskapsnivå som eleverna förväntas ha uppnått, speciellt i övergångarna mellan olika skolformer.

Konjunktionen *dock* etablerar ett adversativt samband mellan två textenheter. I det första grafstyckets avslutning behandlas, som ovan konstaterats, det ämnesintegrerade arbetets fördelar. I följande stycke (förutom i den sista meningen) problematiserar skribenten denna arbetsform. Den bakomliggande huvudtanken kan sammanfattas i kärnmeningen ”Tvärvetenskapligt arbete kan vara problematiskt”.

I exemplet växlar skribenterna sålunda mellan textpartier som tar upp negativa och positiva aspekter på tvärvetenskapligt arbete. De propositionsmängder som utgör respektive textparti utgår från varsin huvudtanke. Respektive huvudtanke har i ovanstående analys sammanfattats i en kärnmening. Relationen mellan propositionsmängderna är i texten explicit markerad, och visar hur de ska förstås i förhållande till varandra. Tabell 8 visar detta i sammanfattad form:

*Tabell 7. Adversativ konnektion inom och mellan grafstycken*

Kärnmening x	Att arbeta tvärvetenskapligt ställer höga krav.
Typ av relation	Adversativ: <i>men</i>
Kärnmening y	Vi tror att det finns fördelar med att arbeta tvärvetenskapligt.
Typ av relation	Adversativ: <i>dock</i>
Kärnmening z	Tvärvetenskapligt arbete kan vara problematiskt.

#### **4.1.6 Sammanfattning av adversativ konnektion**

Adversativ konnektion upprättas i materialet dels mellan en enkel proposition och en propositionsmängd, dels mellan mer eller mindre

omfattande propositionsmängder. Propositionsmängderna som binds samman är yttextligt samlade och ligger nära varandra i texten (så är inte alltid fallet, se t.ex. temporal konnektion i följande avsnitt). Funktionen av adversativ konnektion i materialet verkar främst vara pragmatisk. Adversativ konnektion uttrycker explicit hur två yttranden ska förstås i relation till varandra, även om läsaren hade kunnat förstå denna relation baserat på sambanden mellan textenheternas konstituenten.

## 4.2 Temporal konnektion

Temporal konnektion är ovanlig i det undersökta materialet. Detta gäller för alla textuella nivåer. Ett par gånger används dock fraser som upprättat ett temporalt samband i texten. Nedan följer ett exempel hämtat ur en uppsats om berättande och skapande verksamhet (bil. 5). I det tredje grafstycket återfinns tre konnektiver som upprättat olika samband, varav den första bör införas under kategorin temporal konnektion:

### *Ex. 7 Temporal konnektion*

**Vid några tillfällen** blev det tydligt för oss hur berättande kan vara att distansera sig från en jobbig verklighet och innebära en terapeutisk effekt. Ur den aspekten var "Bitar av mig" ett ömtåligt projekt. Detta var inte projektets syfte, men vi kunde inte veta vad som skulle komma upp på träffarna och kunde bara handleda deltagarna i sina egna val. Denna process anser vi att samtliga deltagare tog sitt fulla ansvar för. [...]

Att jag kategoriserar den inledande frasen som temporal konnektion är en följd av dess funktion i texten: konnektiven markerar samtidighet i förhållande till något tidigare känt. Frasen *vid några tillfällen* utgör alltså en icke-grammatikaliserad konnektiv. Frågan är till vilket tidigare yttrande den kan hänföras. En central referenspunkt i hela kapitlet är *projektet*. *Vid några tillfällen* markerar alltså hur yttrandet som följer ska förstås i förhållande till projektet. Det tidigare yttrandet i detta logiska samband är alltså inte en enskild enhet, utan en sammanfattning av alla de yttranden som berör *projektet*.

Här påstår jag sålunda att det finns en bakomliggande huvudtanke som hela kapitlet bygger på. Huvudtanken återspeglas i de centrala referenspunkterna. I detta fall utgörs de av *projektet*, *erfarenheter* och *berättande*. Om huvudtanken formuleras i en kärnmening så blir det ungefär "Projektet har gett oss olika erfarenheter av berättande". *Vid*

*några tillfällen* anger att det var under (en del av) tiden för projektet som denna specifika aspekt på berättande uppkom.

Yttrandet som följer konnektiven kan sammanfattas i kärnmeningen ”Det har blivit tydligt att berättande kan verka distansnerande och ge terapeutisk effekt”.

Tabell 8. *Temporal konnektion till en propositionsmängd som ej utgör en yttextlig enhet*

Överordnad kärnmening a	Projektet har gett oss olika erfarenheter av berättande.
Typ av relation	Temporal: <i>vid några tillfällen</i>
Kärnmening x	Det har blivit tydligt att berättande kan verka distansnerande och ha terapeutisk effekt.

Kärnmening x kan ses som ett exempel på en erfarenhet av berättande som projektet har gett. Den explicit markerade temporal relationen visar dock att det inte är ett specifikt tillfälle som avses med kärnmening x, utan att det är en aspekt som är återkommande i projektet. Konnektiven hjälper läsaren att förstå hur kärnmening x ska förstås i förhållande till en helhet – här formulerad i den överordnade kärnmeningen a.

### 4.3 Additiv konnektion

Additiv konnektion är något mer vanligt förekommande i materialet än adversativ. *Också* och *även* är de mest använda markörerna. Ibland förekommer även *dessutom*.

Nedanstående exempel är hämtat ur en uppsats som behandlar en viss metod för läsinlärning (bil. 6). Grafstyckets två huvudspår binds samman med additiv konnektion:

*Ex. 8 Additiv konnektion inom grafstycket*

Under våra observationer blev det tydligt att klassrumsmiljön anpassades efter elevernas förutsättningar och behov. Klassrumsmiljön följde inte den traditionella möbleringen där bänkarna står i rader. Eleverna var placerade i grupper eller satt två och två. Ett undantag var en elev som hade behov av att sitta själv, men det fanns utrymmen för honom där han kunde samarbeta med klasskamrater. **Dessutom** synliggjordes elevernas resultat genom att deras bilder och texter var uppsatta på väggarna. Detta är något som både Trageton och bland andra Björk och Liberg anser är viktiga förutsättningar för elevernas arbetsro, samarbete och kommunikation (se kapitel 2.5.2).

Hela grafstycket utgår från en proposition i början av grafstycket som säger att ”Klassrumsmiljön anpassades efter elevernas förutsättningar och behov”. Denna proposition utgör också en sammanfattning av stycket som helhet. Före konnektiven är det aspekterna möblering och placering som tas upp, efter är det hur elevernas resultat synliggörs. Huvudtanken bakom det förra yttrandet kan sammanfattas i kärnmeningen ”Möblering och placering gjordes efter elevernas behov”. Kärnmeningen för det senare yttrandet kan sammanfattas som ”Elevernas synliggjorda resultat skapade en god klassrumsmiljö.”.

Tabell 10. Additiv konnektion inom grafstycket

Överordnad kärnmening a	Klassrumsmiljön anpassades efter elevernas förutsättningar och behov.
Kärnmening x	Möblering och placering gjordes efter elevernas behov.
Relation	Additiv: <i>dessutom</i>
Kärnmening y	Elevernas synliggjorda resultat skapade en god klassrumsmiljö.

Additiv konnektion används för att visa att en del hör till helheten. Kärnmening x och y inordnas under a. Den markerade relationen gäller sålunda mellan x och y, men också mellan a (under vilken x inordnas) och y.

Att additiv i exemplet explicit markeras verkar dock ha en funktion bortom att fakta läggs till fakta. Det är ett återkommande mönster i materialet att additiv konnektion används när ett nytt perspektiv tas på ett ämne. Additiv används alltså som ett sätt att logiskt addera ett yttrande till ett annat, men också som ett sätt att markera att ett nytt perspektiv på ämnet förs fram. Ovan är det klassrumsmiljön som är det gemensamma ämnet. Möblering och placering utgör en aspekt, de synliggjorda resultaten ett annan. Aspekterna kopplas samman samtidigt som additiven markerar att nu sker en perspektivförskjutning.

#### 4.3.1 Additiv och adversativ konnektion i samspel

I föregående exempel på additiv konnektion kan kärnmening x och y byta plats utan att betydelsen av innehållet förändras. Nedanstående utdrag är

taget ur en diskussion om berättande och scenkonst, exempeltext 5 (bil. 5). Additiv konnektion upprättas här mellan yttrandet som följer diskursmarkören och alla de yttranden som ovan tar upp olika aspekter på berättande. Här tydliggörs också skillnaden mellan additiv och adversativ konnektion vad det gäller funktion i texten:

*Ex. 9 Additiv konnektion till en övergripande proposition i förhållande till adversativ konnektion*

[...] Att berätta är att ta ställning och redogöra för sin tolkning. En berättare bör lära sig att skilja på det den ser och det den tycker. Denna uppdelning är till viss del en konstruktion, men vi upplever att berättelserna i projektet blev som starkast när åhörarna fick utrymme att tycka själva och inte främst inbjöds att bara hålla med berättaren. Detta innebar att både lyssnare och berättare slog vakt om sin distans (se 1.4.1) och att det fanns ett utrymme för den fruktbara oenigheten dem emellan.

Vid några tillfällen blev det tydligt för oss hur berättande kan vara att distansera sig från en jobbig verklighet och innebära en terapeutisk effekt. Ur den aspekten var "Bitar av mig" ett ömtåligt projekt. Detta var inte projektets syfte, men vi kunde inte veta vad som skulle komma upp på träffarna och kunde bara handleda deltagarna i sina egna val. Denna process anser vi att samtliga deltagare tog sitt fulla ansvar för. **Men** att berätta är **också** ett sätt att närma sig och dela en angenäm verklighet. Det gäller då att vara rädd om sitt ursprungliga minne. Var och en som vill använda personligt material måste vara beredd på att minnet kan distanseras bortom berättarens kontroll.

Konjunktionen *men* markerar här att ett yttrande ska förstås som oväntat i förhållande till det föregående. Genom att urskilja närliggande konstituenterna i texten så finner vi dessa yttranden. I textenheten som föregår markören är det en distanserande aspekt på berättandet som tas upp. Huvudtanken sammanfattades i kap. 4.2 i kärnmeningen "Det har blivit tydligt att berättande kan verka distanserande och ha terapeutisk effekt". I yttrandet som följer är det hur berättandet kan användas för att "närma sig och dela en verklighet" som diskuteras. Den adversativa konnektiven markerar och förstärker sålunda referensbindningen mellan *distansera* och *närma sig*.

Tabell 11. Adversativ konnektion

Kärnm mening x	Det har blivit tydligt att berättande kan verka distanserande och ha terapeutisk effekt.
Typ av relation	Adversativ: <i>men</i>
Kärnm mening y	Att berätta är ett sätt att närma sig och dela en angenäm verklighet.

I analysen av det additiva sambandet så ser vi att yttrandet som följer konnektiven *också* tar upp en aspekt av berättandet. Denna sammanfattades ovan som "Att berätta är ett sätt att närma sig och dela en angenäm verklighet.". Vid ett flertal tillfällen i texten som föregår tas olika aspekter på berättande upp. Man skulle kunna sammanfatta dessa yttranden i varsin kärnm mening, som alla står i relation till en övergripande huvudtanke. Som konstaterats i avsnittet om temporal konnektion, kan den övergripande huvudtanken sammanfattas i "Projektet har gett oss olika erfarenheter av berättande".

Tabell 12. Additiv konnektion till en propositionsmängd som ej utgör en yttextlig enhet

Överordnad kärnm mening a	Projektet har gett oss olika erfarenheter av berättande.
Typ av relation	Additiv: <i>också</i>
Kärnm mening y	Att berätta är ett sätt att närma sig och dela en angenäm verklighet.

En analys av samspelet mellan additiv och adversativ konnektion i detta exempel ger att det adversativa sambandet specificerar den additiva relationen:

Tabell 13. Adversativ och additiv i samspel

Överordnad kärnmening a	Projektet har gett oss olika erfarenheter av berättande.
Kärnmening x	Det har blivit tydligt att berättande kan verka distanserande och ha terapeutisk effekt.
Typ av relation	Adversativ + additiv: <i>men ... också</i>
Kärnmening y	Att berätta är ett sätt att närma sig och dela en angenäm verklighet.

I och med adversativen ser vi att det additiva sambandet är upprättat till den övergripande kärnmeningen a i allmänhet, men till kärnmening x i synnerhet.

#### 4.4 Kausal konnektion

Det finns få exempel på kausal konnektion i materialet och när det förekommer är det samband mellan satser som upprättas. De funna kausala typerna låter sig alltså inordnas under rubriken satskonnektion.

#### 4.5 Sammanfattande analys

Konnektion upprättas mellan huvudtankar, som tar sig i uttryck i mer eller mindre omfattande textpartier. De samband som upprättas i materialet är logiskt sett additiva. Detta vill säga att båda leden i sambandet är giltiga samtidigt.

I materialet förekommer exempel på komparativ konnektion av adversativ art, det som Källgren (1979) kallar för ”ren” additiv och några få exempel på temporal konnektion. Dock förekommer ingen kausal konnektion, annat än som satskonnektion.

Adversativ konnektion markerar att ett kontrasterande samband mellan två huvudtankar råder och förstärker på så sätt den föreliggande referensbindningen mellan propositionsmängdernas konstituenten.

Additiv konnektion upprättar i materialet samband mellan delen och helheten. Helheten kan presenteras i en enkel proposition i texten, eller utgöras av ett återkommande tema. Ofta används additiv i slutet av en genomgång av olika perspektiv på ett fenomen, som i slutet på en uppräknings i satsen. Additiv fungerar alltså som ett sätt att tillföra ännu ett perspektiv till helheten, men också som ett sätt att avgränsa de olika perspektiven sinsemellan.



De belägg för temporal konnektion som påträffats fungerar på ett liknande sätt som additiven. Även här är det en del som förs till en övergripande helhet. I fallet temporal konnektion utgörs helheten av en process som är utsträckt i tiden, t.ex. arbetet med det projekt eller de undersökningar som ligger till grund för uppsatsen. Temporal konnektion markerar att ett yttrande hör till denna process i en relation som baseras på förhållanden i tid eller rum.

## 5. Diskussion

I detta kapitel avser jag att återkoppla resultaten till uppsatsens utgångspunkt, samt diskutera dem i förhållande till teoriavsnittet. Kapitlet är upplagt efter de forskningsfrågor som ligger till grund för föreliggande undersökning. Förhållandet mellan konnektion och referensbindning får dock ingen egen rubrik, vilket beror på att samspelet dem emellan genomgående är aktuellt.

### 5.1 Sambandsnivåer

Resultatet har visat att förutom att upprätta samband mellan satser, etablerar konnektion även förbindelser mellan större textenheter. Dessa förbindelser kan gå dels mellan enkla propositioner och propositionsmängder, dels mellan två propositionsmängder.

#### 5.1.1 Propositionsmängd

*Propositionsmängd* är ett ganska komplext begrepp, här har det fått stå till tjänst som betecknande för en enhet som inte utgörs av enbart en sats. Propositionsmängderna kan utgöras av en yttextligt sammanhängande enhet, som t.ex. del av eller ett helt grafstycke i texten. Men en propositionsmängd kan också utgöras av enkla propositioner som är utspridda i texten. Detta är fallet i t.ex. i det redovisade belägget för temporal konnektion, där en ledfamilj med gemensam referenspunkt i *processen* nämns vid ett flertal gånger i det aktuella diskussionsavsnittet. Oavsett om propositionsmängden är samlad på textytan eller inte så utgör den en inte helt lätthanterlig enhet. Detta då det kan vara svårt att korrekt tolka huvudtanken bakom en större mängd text.

Även om arbetet med propositionsmängder utgår från en intuitiv uppfattning om enhet, utgör referensbindningen ett sätt att verifiera denna uppfattning. Lyngfelt (1996b) ger som förslag att uppfattningen om enhet är beroende av textens ledfamiljer. Resultaten av experimentet som Lyngfelts artikel (ibid.) bygger på visar att respondenterna avgränsade en propositionsmängd när en ledfamilj försvann och en ny infördes. I analysarbetet har jag på samma sätt utgått från texternas referenter, när jag har avgränsat propositionsmängderna sinsemellan. Jag anser mina avgränsningar vara rimliga och jag har även redovisat för

textavsnitten i resultatredogörelsen. I och med detta finns det möjlighet för läsaren att jämföra mina indelningar med originaltexterna.

### ***5.1.2 Kärnmeningen***

I Jarrick & Josephson (1988) är kärnmeningen snarare ett skrivråd än ett redskap för analys. I analysarbetet med föreliggande undersökning har jag dock använt kärnmeningen som verktyg på två sätt.

För det första har kärnmeningen fungerat som ett sätt att pröva en propositionsmängds innehållsliga enhet. Att en text kan sammanfattas i en mening indikerar att den är innehållsmässigt enhetlig (jfr Jarrick & Josephson 1988:kap5).

För det andra fungerar kärnmeningen som ett sätt att göra en propositionsmängd överskådlig för läsaren. Kärnmeningarna i föregående resultatredovisning kan naturligtvis formuleras på olika sätt. I denna fas av analysarbetet handlar det dock bara om en grafiskt formulerad beteckning för en propositionsmängds innehåll. Eventuella skillnader vad det gäller formulering, bör sålunda vara av ren yttextlig art.

För båda fallen gäller att läsaren har möjlighet att verifiera analysen genom att jämföra den formulerade kärnmeningen med det aktuella textavsnittet.

## **5.2 Typer av samband**

I materialet återfinns som bekant få bindningar mellan propositionsmängder. Beläggen är också begränsade till endast tre av huvudkategorierna, och i fallet komparativ återfinns endast undertypen adversativ. Materialet ger inga belägg för kausala kopplingar. De funna markörerna hör till ordklasskategorin konjunktioner eller konjunktionella adverb. Vissa belägg är av icke-grammatikaliserad typ.

Att temporal konnektion är ovanlig kan förklaras med att typen av text, liksom Källgren (1979) påpekar, är en abstrakt framställning. I en narrativ text hade man kanske kunnat förvänta sig en större andel temporal konnektion. Men antalet belägg är som sagt överlag lågt, vilket delvis skulle kunna förklaras med valet av det material som ligger till grund för undersökningen.

### 5.2.1 Materialet

Det material som ligger till grund för undersökningen valdes efter två kriterier. Dels ansåg jag det intressant att studera texter med vetenskaplig ansats då litteraturen (se t.ex. Nyström 2001) antyder att man i resonerande och utredande texter bör kunna finna komparativa och kausala typer av konnektion. Dels var det viktigt att texterna inte var alltför svårtolkade. Därför valde jag att utgå från ett material med vetenskaplig ansats där författarna och jag kunde antas ha ungefär samma kunskaper inom det aktuella området.

Materialet utgörs därför av examensarbeten från lärarprogrammet, vilket är problematiskt på tre punkter:

För det första uppfattas många av diskussionsavsnitten som ostrukturerade. Denna uppfattning kan ha sin grund i att skribenten vill ha med så mycket som möjligt av sina tankegångar, på en begränsad yta. Om så är fallet staplas propositionsmängder som sinsemellan bara har ett svagt samband, på varandra. Det kan också bero på att texten av olika orsaker inte är helt genomtänkt. De få beläggen av konnektion skulle alltså delvis kunna bero på ett oklart syfte från skribentens sida. Sammanfattningsvis är det rimligt att anta att explicit markerad konnektion görs när det finns en tydlig relation mellan textens huvudtankar och när skribenten är klar över vilken denna relation är.

För det andra finns det anledning att ifrågasätta om dessa c-uppsatser är skrivna på en prosa som kan kallas för vetenskaplig. Uppsatsernas ansats är att vara vetenskapliga, men språket uppfattas stundtals som berättande snarare än som resonerande. Detta gör det tveksamt om materialet är representativt för vetenskaplig text.

En tredje anledning till att lyfta materialets roll i förhållande till resultatet är att undersökningar har visat att konnektivbruket minskar när skribenterna blir mer erfarna (jfr. Nyström 2001:120). I denna studie skulle det innebära att de få beläggen för konnektion beror på att skribenterna överlåter till läsaren att förstå relationen mellan olika yttranden. Det är också troligt att en uppfattning om vem mottagaren är, styr antalet konnektiver i en text. Här förväntas en van läsare som antagligen är någorlunda insatt i ämnet. Detta minskar behovet av att explicit markera samband.

Slutligen vill jag också påpeka att konnektion inte är det viktigaste medlet för att markera samband i en text. I vissa fall kan det vara så att en tydlig referensbindning minskar behovet för explicit markerad konnektion.

### 5.2.2 Underordnande konnektion

Lika intressant som att se på vilka typer som är med, är att se vilka som inte är med. Det undersökta materialet ger inga belägg för samband av underordnande karaktär, dvs. inga subjunktioner används för att upprätta samband mellan propositionsmängder. Om vi går tillbaka till satsnivån är det som bekant så att subjunktionens funktion är att binda samman bisatsen med huvudsatsen. En bisats står i normalt språkbruk aldrig utan en huvudsats. Därför är underordnande konnektion per definition satskonnektion.

Källgren definierar explicit markerad satskonnektion som ett ord eller en fras vars huvudsakliga funktion är att binda en sats till en annan. Explicit markerad konnektion mellan propositionsmängder (eller mellan en enkel proposition och en propositionsmängd) borde sålunda ha som huvudsaklig funktion i satsen att relatera propositionsmängder till varandra.

För att klargöra skillnaden mellan konnektion och satskonnektion visar jag på ett par exempel där kausal konnektion kan tänkas förekomma. Man skulle kunna tänka sig att en bisats inledd av t.ex. den kausala markören *eftersom* följde på en sammanfattande proposition. Följande är ett hypotetiskt exempel på detta:

Medeltemperaturen höjs. Arter dör ut. Havsnivån stiger. Jorden förändras,  
**eftersom** den globala uppvärmningen ökar.

Här sammanfattas de föregående propositionerna i en kärnmening som gör gällande att jorden förändras vilket sedan sätts i villkorsrelation med växthuseffekten. *Eftersom* markerar satskonnektion, men huvudsatsen är en sammanfattning av en större propositionsmängd. På samma sätt kan den kausala underkategorin konditional vara möjlig:

Vi kan åka spårvagn till jobbet. Vi kan välja ekologiska varor. Vi kan sopsortera. **Om** vi tänker på miljön, **så** kan vi påverka klimatförändringarna.

Dock är det ändå två satser som relateras till varandra. Detta då den sammanfattande propositionen är en explicit del av den grafiska meningen. Konnektiven markerar sålunda satskonnektion. Logiskt underordnande konnektion är alltså inte möjlig bortom satsen.

### 5.2.3 Fallet koncessiv

I anknytning till föregående avsnitt vill jag påpeka att den kausala underkategorin koncessiv inte heller är representerad. Detta trots att den är logiskt additiv (jfr. kap. 2.3.5), då den relaterar yttranden som är samtidigt giltiga. Nedanstående exempel faller väl inom ramen för konnektion mellan en enkel proposition och en propositionsmängd – utan att den sammanfattade propositionen explicit måste uttryckas:

Medeltemperaturen höjs. Arter dör ut. Havsnivån stiger. **Trots att** vi försöker tänka på miljön.

### 5.2.4 Fallet alternativ

Det verkar alltså som om konnektion vanligen etableras mellan propositionsmängder som är giltiga samtidigt. Dock saknas konnektion av typen *alternativ*. Mot bakgrund av ovanstående diskussion vill jag dock påstå att det är fullt möjligt att ett alternativ samband mellan två propositionsmängder kan markeras.

## 5.3 Konnektion ur ett pragmatiskt perspektiv

Källgren (1979) refererar till Enqvist (1974) när hon säger att adversativ kan ses som en attitydmarkör. Detta konstaterar också Lyngfelt (1996:21) då han skriver att konnektion i inte bara har en logisk funktion, utan också berättar något om hur skribenten förhåller sig till det utsagda.

Resultatet visar att när konnektion explicit markeras mellan propositionsmängder, så är funktionen i huvudsak pragmatisk. I exempel 3 (kap. 4.1.3) skulle t.ex. *utveckla förmågor och förståelse* kunna förstås som kontrasterande i förhållande till *färdigheter* utan att relationen markerades. Dock har skribenten ändå valt att göra detta. Nyström (2004) beskriver konnektiver som ett slags vägledningsmarkörer. Denna funktion verkar också vara den viktigaste när konnektion etablerar samband över större avstånd än mellan satser.

Utan den markerade adversativa relationen i exempel 3 hade vi förstått att de båda grafiska styckena hängde ihop, vi hade till och med kunna förstått hur de hängde ihop med hjälp av referensbindningen. Men om skribenten bara hade förlitat sig på referensbindningen så hade läsaren kanske fått gå tillbaka i texten för att förstå sammanhanget. En större propositionsmängd innebär ett större avstånd mellan de

innehållsrelevanta signalerna. Funktionen som vägledningsmarkör blir sålunda viktig på ett kognitivt plan, då den erbjuder en hjälp för läsaren att förstå koherensen utan att behöva stanna och gå tillbaka i texten.

### **5.3.1 Användningen av adversativ mellan olika nivåer**

Det blygsamma antalet belägg och bristen på jämförelsematerial gör att det är svårt att säga något om hur konnektion mellan propositionsmängder påverkar textens stil. En stilanalys av denna art är dock inte uppsatsens syfte. Ändå är det intressant ur ett texttypologiskt perspektiv att studera hur konnektion kan upprättas mellan olika nivåer i texten. Nyström (2001) föreslår att i en resonerande eller utredande text är det rimligt att anta att konnektion av kausal och komparativ art är vanliga. Resultaten av den föreliggande undersökningen har gett att den komparativa underkategorin adversativ faktiskt också är relativt vanligt förekommande. Detta resultat blir dock intressant först när man ser vilka nivåer som binds samman med adversativ konnektion.

Om vi jämför tabell 2 (kap 4.1.2) och tabell 7 (kap.4.1.4) blir det tydligt att adversativ kan användas på två olika sätt. Dels som ett sätt att diskutera sin tes i förhållande till andras åsikter, dels som ett sätt att väga för och nackdelar med ett visst fenomen. I tabell 2 ser vi att det är enkla propositioner som med adversativ konnektion relateras till den överordnade kärnmeningen. I tabell 7 visar det sig att kärnmening x, y och z, relateras sinsemellan med adversativ konnektion. Här finns ingen övergripande huvudtanke, utan för och nackdelar med tvärvetenskapligt arbete vägs mot varandra.

Typen av konnektiv kan säga något om skribentens attityd till det utsagda, men det finns också anledning att studera vad det är som kontrasteras. Detta analysförfarande kan verifiera en intuitiv uppfattning om huruvida en skribent för en ensidig argumentation eller tar olika perspektiv i beaktande.

## **5.4 Slutord**

Denna uppsats utgör ett försök att förklara en intuitiv uppfattning om att konnektion används för att organisera en text på flera olika nivåer. Uppsatsens omfattning är dock begränsad, vilket gör att resultaten på intet sätt hävdas vara generaliserbara. För vidare forskning ger den förhoppningsvis en del infallsvinklar. I min mening skulle en fördjupad språklig analys av temporal konnektion vara intressant.

Trots att uppsatsen inte är skriven ur ett didaktiskt perspektiv, vill jag ändå som blivande lärare påtala en möjlig användning av dess resultat. Ur ett skribentorienterat perspektiv anser jag att insikten om att relationer mellan huvudpunkter explicit kan markeras i texten, skulle hjälpa eleverna att organisera sina tankar i skrivprocessen. Detta gäller främst för skapandet av utredande och argumenterande framställningar. Att explicit markera en relation kan vara ett verktyg för eleven att förtydliga sin tankegång, inte bara för läsaren utan också för sig själv.



## 6. Litteratur- och källförteckning

Allwood, Jens; Andersson, Lars-Gunnar & Dahl, Östen 1977. *Logic in linguistics*. Cambridge.

Enkvist, Nils-Erik 1974. Några textlingvistiska grundfrågor. I: Teleman, Ulf & Hultman, Tor (red). *Språket i bruk*. Lund. S. 172–206.

Jarrick, Arne & Josephson, Olle 1988. *Från tanke till text. En språkhandbok för uppsatsskrivande studenter*. Lund.

Källgren, Gunnel 1979. *Innehåll i text. En genomgång av faktorer av betydelse för texters innehåll, uppbyggnad och sammanhang*. Ord och stil 11. Lund.

Lagerholm, Per 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Studentlitteratur. Lund.

Melin, Lars & Lange, Sven 2000. *Att analysera text. Stilanalys med exempel*. Studentlitteratur. Lund.

Nyström, Catharina 2001. *Hur hänger det ihop? – En bok om textbindning*. (Ord och Stil. Språksamfundets skrifter.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Strömqvist, Siv 1987. *Styckevis och helt*. Ord och stil 19. Malmö.

### Digitala källor

Lyngfelt, Benjamin 1996: *Om logiska stycken. En studie av textlingvistiska analysenheter på makronivå*. (D-uppsats) Göteborg.  
<http://hum.gu.se/institutioner/svenska-spraket/personal/svebl>

Lyngfelt, Benjamin 1996b: *Ett experiment med propositionsmängder. Om avgränsningen av makrostrukturella textenheter*. (Artikel) Göteborg  
<http://hum.gu.se/institutioner/svenska-spraket/personal/svebl>

# Bilaga 1

## Exempeltext 1

### Vår yrkesroll

Samarbetet mellan hem och förskola har setts som viktigt i Ladbergs (1978) intervjuundersökning som hon gjorde på 70-talet. Det viktiga är att föräldrar och lärare vet vad som sker med barnen när barnen vistas antingen i hemmet eller på daghemmet skriver hon. Men föräldrarna har inte ansvar att berätta vad som händer i hemmet.

Däremot underlättar ett samarbete eftersom det är barnets kriser och erfarenheter som finns i fokus. Barnets värld blir de vuxnas värld i interaktionen (Norman 1996:25). Läraren gör bedömning av barnen men även på föräldrarnas lämplighet eftersom lärare har anmälningsplikt om de upptäcker missförhållanden. Ingen vill väl vara en dålig förälder. Detta kan bli problem när en svensketnisk lärare börjar i en mångkulturell skola ifall läraren inte är medveten om kulturella skillnader i uppfattning om barn och barnuppfostran.

I vår utbildning anser vi att det är en brist på innehåll när det gäller vår lärarroll som skall stötta föräldrarna. Enligt *Lpfö 98* skall förskolan hjälpa och stötta föräldrar i deras ansvar för barnens hälsa och utveckling. Vi vet inte vad vi ska säga när föräldrarna kommer och har frågor eftersom vår utbildning inte har behandlat sådana frågor. Bristen ligger exempelvis gällande omvårdnad om barnet, hur länge är det okej för barn att suga på napp, ha blöja, natrutiner, barnsjukdomar m.m. Hur skall vi som lärare kunna möta dessa frågor och vara föräldrar behjälpliga och stöttande ifall vi inte mött dessa i utbildningen?

## Bilaga 2

### Exempeltext 2

Jag tycker att det är orättvist att invandrabarn måste infogas i en skola, skapad för barn som talar svenska och med alla läroböcker utformade för svensktalande barn. Kanske kunde invandrabarn erbjudas fler timmar i skolan för att stimulera och utveckla sitt språk eller för hjälp med läxor. Sådana timmar kunde ligga parallellt med fritidsverksamheten. I inledningen (se s.4) står om (Parszyk, 1999), som lägger tonvikten på "likvärdig grundutbildning" med betoning på grundläggande färdigheter. Författaren menar att minoritets elever skulle lära sig samverka och konkurrera om betyg som bygger på individuella prestationer. Enligt Parszyk upplevde många elever under 1990-talet hur deras skolor uppfattas vara till för svenska elever och hur små möjligheterna var för de att studera vidare till akademiska yrken. Invandrabarns skolsituation är inte något nytt utan det har varit en uppenbar fråga sedan länge, men frågan är varför man inte har tagit itu med problemet tidigare.

I intervjun med Lärare 5 frågade jag henne om hur hon upplever uttrycket "en skola för alla". Hon svarade att det absolut inte är "en skola för alla". Parszyk (1999) skriver att i Sverige går grunskoleidén ut på att alla ska ha lika tillgång till utbildning oavsett sociala och ekonomiska förhållanden (se ovan s.4). Vidare skriver hon om skolans roll att upprätthålla demokratin och att begreppet "en skola för alla" ifrågasätts i dag av olika minoritetsgrupper med låg status, som trots demokratiperspektivet inte blir fullt delaktiga i skolan.

Däremot tycker Lärare 3 att man faktiskt i Sverige har "en skola för alla". Lärare 3 menar att varje barn utvecklas optimalt efter sin egen förmåga och sina egna villkor. Skolverkets rapporter och statistik (se bilaga 2) visar att invandrar barn presterar sämre än svenska elever. Detta är ett faktum som alla är överens om. Samtidigt säger Lärare 3 att invandrabarn utvecklas maximalt. Varför presterar invandrabarn då sämre om de utvecklas maximalt utifrån sin egen förmåga? Vad är fel? Är det fel på invandrabarns utvecklingsförmåga (vilket jag absolut inte tror) eller ligger felet hos skolan som organisation eller hos dem som har makten att förändra?

## **Bilaga 3**

### **Exempeltext 3**

#### **Utveckling eller prestation**

Vi menar att meningen med att gå i skolan är att utvecklas och förberedas inför det som komma skall. I idrott och hälsas syfte står det också mycket om vikten av att utvecklas, utveckla olika förmågor och förståelse inför olika moment. Det som har gjort oss förvånade är att dessa saker inte finns med i målen som skall uppnås. Vi känner att ämnets syfte är tydligare än vad målen är. Är det inte så att det som betyder mest är att någon anstränger sig och arbetar för att bli bättre och faktiskt blir det? Borde man inte bli belönad om man ger 100 % jämt?

Men tyvärr, måste vi säga att det bara är färdigheter som skall bedömas enligt kursplanen. Det är målen som är det centrala och det spelar ingen roll hur mycket en elev har utvecklats, det är ände resultaten som är det slutgiltiga och det som betygssätts. Men verkligheten säger oss något annat, nämligen att lärare tar mycket hänsyn till saker som inte nämns i kriterierna. Man skapar sig en egen uppfattning om vad som är viktigt och vad som bör bedömas. Vi menar att det är självklart så att om man är närvarande och visar vilja och övar så kommer det resultera i en utveckling. Precis som några lärare tar upp anser vi att utveckling leder till prestationer. Vi tycker att man borde lägga mycket fokus på både utveckling och prestation och inte bara se till det sistnämnda. Att väga samma dessa två måste vara det mest ultimata.

## Bilaga 4

### Exempeltext 4

Organisationen inom svensk forskning gynnar inte heller tvärvetenskapliga forskningsprojekt, och organisationen av institutioner inom svenska universitet och högskolor stärker också den ämnesvisa uppdelningen. På ett strategimöte för havsmiljöforskning vid Göteborgs universitet den 30 november 2007, som en av oss bevistade, uttalade sig Thomas Sterner, professor i miljöekonomi vid Göteborgs universitet, om svårigheter att forska inom hållbar utveckling. För det första menade han att det är svårt att få pengar, eftersom man måste konkurrera inom två områden där man inte är expert. Får man pengar har man svårt att publicera sina resultat, eftersom man även här konkurrerar med forskare som är specialister inom ett specifikt ämne. Fortfarande är den integrerade kunskapen inte högt värderad inom de ämnesspecifika forskningsråden eller bland välrenommerade tidskrifter. Det blir svårt att meritiera sig och därmed svårt att få doktorander och bygga upp forskargrupper. Eftersom ämneslärare på grundskolans senare del och gymnasiet får sin ämnesutbildning på universitetet, kommer även de att präglas av denna inställning. Detta kan förklara varför många är negativt inställda till att inkludera ämnen de inte har formell skolning i sin undervisning och till att arbeta ämnesövergripande.

Vi kan konstatera att det inte är enkelt att arbeta tvärvetenskapligt. Det ställer stora krav på lärarna att samarbeta över ämnesgränserna, man tvingas röra sig på delvis okänd mark. Det kräver en organisation från skolan som främjar samarbete mellan ämnena vilket bland annat innebär att kurser måste planeras och förläggas i tiden så att det går att genomföra rent praktiskt. Det ställer också stora krav på eleverna att i större utsträckning än idag söka egen kunskap och arbeta utifrån holistiska perspektiv där man kanske låter vissa grundkunskaper växa fram under resans gång. Samtidigt tror vi att de flesta tycker om att arbeta tematiskt och låta kunskaper och fakta sättas in i ett sammanhang, där de blir meningsfullt. Många finner säkert en tillfredsställelse i att arbeta i projekt där man utgår ifrån en helhetsbild och samtidigt tillåts att fördjupa sig i delar man är intresserad av.

Det finns dock en risk att de baskunskaper som krävs för högre studier av olika inriktning urholkas. Detta är ett problem i samhället redan idag, vilket påpekades av universitetslärarna på de tekniska högskolorna. Att arbeta ämnesintegrerat kan öka svårigheterna att bibehålla en god nivå på baskunskaperna i exempelvis matematik. Detta är ett viktigt område att belysa och vara medveten om vid ett förändrat arbetssätt inom både grund- och gymnasieskolan. Kanske krävs det en ökad dialog mellan olika nivåer i utbildningshierarkin, så att det finns en samsyn för den kunskapsnivå som eleverna förväntas ha uppnått, speciellt i övergångarna mellan olika skolformer.

## Bilaga 5

### Exempeltext 5

#### ***8.1 Erfarenheter av berättande***

Som beskrivits i inledningen (se 1.1) genomförde vi detta projekt i en strävan att berätta något. I vårt arbete undersökte vi den personliga berättelsens väg från inspiration till scen. Genomförandet av *Bitar av mig* innebar att vi fick många erfarenheter om berättande och dess förutsättningar i praktiken. Det var en fantastisk upplevelse att se hur deltagarna växte och hur deras berättelser fick liv i mötet med publiken. Det har blivit tydligt för oss hur intimt förknippat vårt berättande och lyssnande är med den *inre berättelse* vi bär med oss (se 3.2). Utifrån hur vi placerar vår roll i den orsakskedja som vårt episodiska minne rymmer, formas vår självuppfattning, en självbild som hela tiden speglas och får konturer i mötet med vår omgivning. Att dela en personlig historia är för oss att bli tydlig, att bli någon, och genom någons berättelser lär vi känna en människa och hennes erfarenheter. Att formulera sig i sanningar som ”Alla människor behöver bli älskade” blir intetsägande. När någon berättar om tillfället när hon förlorat någon hon älskar, kan bråddjup öppna sig. Som berättare bör man därför undvika att sätta för fasta innehållsförteckningar på sina berättelsers innebörd. Att förhålla sig till berättelsen som bilder upplevde vi som högst befriande i arbetet.

En strävan vi påminde oss om, gång på gång i arbetet, var att responsdelen i projektet skulle vara så fri som möjligt från värderingar om bra och dåligt (se 5.1.2). Detta skedde med högst varierande framgång, ibland för att vi misslyckades och ibland för att de värderande begreppen hade sin plats. Men att berätta är inte att värdera. Att berätta är att ta ställning och redogöra för sin tolkning. En berättare bör lära sig att skilja på det den ser och det den tycker. Denna uppdelning är till viss del en konstruktion, men vi upplever att berättelserna i projektet blev som starkast när åhörarna fick utrymme att tycka själva och inte främst inbjöds att bara hålla med berättaren. Detta innebar att både lyssnare och berättare slog vakt om sin distans (se 1.4.1) och att det fanns ett utrymme för den fruktbara oenigheten dem emellan.

Vid några tillfällen blev det tydligt för oss hur berättande kan vara att distansera sig från en jobbig verklighet och innebära en terapeutisk effekt. Ur den aspekten var *Bitar av mig* ett ömtåligt projekt. Detta var inte projektets syfte, men vi kunde inte veta vad som skulle komma upp på träffarna och kunde bara handleda deltagarna i sina egna val. Denna process anser vi att samtliga deltagare tog sitt fulla ansvar för. Men att berätta är också ett sätt att närma sig och dela en angenäm verklighet. Det gäller då att vara rädd om sitt ursprungliga minne. Var och en som vill använda personligt material måste vara beredd på att minnet kan distanseras bortom berättarens kontroll.

#### ***8.2 Erfarenheter från handledarrollen***

Att berätta är även att välja perspektiv. Det är omöjligt att redogöra för alla händelser och faktorer som påverkar ett skeende. Världen är för komplex och hur vi än anstränger oss för att komma åt "sanningen" är våra minnen och upplevelser starkt präglade av vår subjektiva perception. Vi väljer ut, väljer bort, förstärker och tonar ner varefter det tjänar vår förståelse och våra syften med berättelsen. Givetvis påverkar det bakomliggande syftet hur vi utformar vår berättelse i mötet med en annan människa eller en publik. En av människans unika förmågor verkar vara just att kunna påverka och manipulera sin omgivning genom sitt sätt att kommunicera och överföra sin tolkning till andra. Denna förmåga kan brukas destruktivt liksom konstruktivt. Samma kommunikativa verktyg kan användas för att förvränga såväl som för att förtydliga, värdeladda eller avdramatisera, och som pedagog kommunicerar man ofta i avsikt att nå ett visst syfte.

## **Bilaga 6**

### **Exempeltext 6**

#### 5.2 Det organiserade klassrummet

Under våra observationer blev det tydligt att klassrumsmiljön anpassades efter elevernas förutsättningar och behov. Klassrumsmiljön följde inte den traditionella möbleringen där bänkarna står i rader. Eleverna var placerade i grupper eller satt två och två. Ett undantag var en elev som hade behov av att sitta själv, men det fanns utrymmen för honom där han kunde samarbeta med klasskamrater. Dessutom synliggjordes elevernas resultat genom att deras bilder och texter var uppsatta på väggarna. Detta är något som både Trageton och bland andra Björk och Liberg anser är viktiga förutsättningar för elevernas arbetsro, samarbete och kommunikation (se kapitel 2.5.2).

Pedagogernas struktur och upplägg av undervisningen verkade fungera bra för eleverna. Vi upplevde att det var full aktivitet i klassrummen och att eleverna var självständiga och självgående, de visste vad de skulle arbeta med och vart de skulle gå för att hämta material.