

Collberg, Philippe, 2020: *Meningar i text. Satsradning i teoretisk och empirisk belysning.* (Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Serie A 81.) Diss. 230 s. Lund: Lunds universitet. ISSN 0347-8971, ISBN 978-91-89213-23-4 (tryck), 978-91-89213-23-1 (digitalt).

I den senaste boken om svensk språkvetenskaps tillstånd och behov, *Varför språkvetenskap?*, konstaterar Per Holmberg att forskningen om elevskrivande har förskjutits sedan början av 2000-talet: från studier med hela sin empiriska bas i insamlade elevtexter till »systematiska analyser av undervisningsförlopp, textsamtal eller produktionsförlopp» (2017 s. 181, jfr Blåsjö 2010 s. 27–28). 2010-talsavhandlingar med elevtextanalys och inget annat (t.ex. Magnusson 2011, Nordenfors 2011) är sällsynta. I den kanske ledande nordiska tidskriften för studier av elevskrivande, *Nordic Journal of Literacy Research*, är den sociokulturella dominansen stark.

Omoriteringen har goda skäl. Den ger ofta bättre förutsättningar än renodlade textanalyser att vägleda undervisningspraktiken. Men det är inte problemfritt. Bland alla studier av klassrumsinteraktion, textsamtal och fokusgrupper finns, i brist på systematiska kartläggningar, risk att vårt vetande stagnerar om centrala egenskaper hos de faktiska produkterna, elevtexterna: ordförrådsutveckling, syntaktiska register, mönster för lokal och global koherens (jfr Crossley 2020).

Därför är det välgörande med en ny doktorsavhandling som tydligt anknyter till vad som efter den klassiska *Gymnasistsvenska* (1977) kan kallas Hultman & Westman-traditionen: Philippe Collbergs *Meningar i text. Satsradning i teoretisk och empirisk belysning*. I 96 gymnasistuppsatser undersöks de sammanlagt 207 beläggen på det som i svensk skola heter *satsradning*, inom litterär stilistik *asyndes*: samma grafiska mening rymmer minst två huvudsatser som skiljs åt av högst ett kommatecken, inte av konjunktion eller mer sofistikerade skiljetecken som semikolon eller tankstreck. En satsradning kan verka valhänt: »Begrepp i spelens värld kan jag inte ens gå in på, dessa begrepp är så obskyra och specifika att det krävs omfattande förklaringar» (ur Collbergs material). Men den kan också upplevas som mycket välformulerad: »Somliga människor bliva feta av att gifta sig, andra bli magra.» (Hjalmar Söderberg, Päl-sen). Från tidigare undersökningar (främst Näslund 1981, även Ledin 1998) vet vi att i elevspråk är satsradning vanligare i berättande text, i informell stil, hos yngre elever och hos elever med lägre betyg i svenska.

Ämnet kan verka smalt, men har flera aspekter. Här finns utvecklingsperspektiv: när (och hur) når eleverna den text- och genrekompentens som får dem att satsrada i överensstämmelse med skriftspråkets standardnormer? Givetvis finns ett normperspektiv. Skolans motvilja mot satsradning hör till de »pedagogiska lögnerna» (Lind Palicki 2020) som lärarfarenhet utvecklat under generationer för att ge hanterliga skrivråd. Men en god tumregel för trettonåringar blir ohållbar för sjuttonåringar. Ambitiösa svensklärare, särskilt på gymnasienivå, ställs inför ganska svåra bedömningsproblem. Och det finns ett textgrammatiskt eller textlingvistiskt perspektiv: vilka semantiska och pragmatiska villkor är uppfyllda när vi (dvs. inte en svensklärare utan en läsare i allmänhet) finner en satsradning godtagbar eller till och med lyckad?

Alla tre aspekterna aktualiseras i avhandlingen, men genom begränsningen till textanalys av ett relativt homogent material ligger tyngdpunkten starkt på den tredje. Collberg anger två huvudsyften (s. 41) – som avhandlingen uppfyller mycket väl. Det första lyder »Vilka aspekter är centrala för att beskriva innehållsliga samband mellan huvudsatser i samma mening?» – frågan är alltså inte knuten till elevspråk. Det andra syftet bryts ned i tre delfrågor: Vilka innehållsliga samband kan knytas till elevers satsradningar? Samvarierar satsradningen med några andra grafiska och syntaktiska mönster för innehållsstruktureringen i elevuppsatserna? Och hur uttrycker eleverna samband (mellan propositioner) i samma mening när de *inte* satsradar?

De rimliga avgränsningarna ger utrymme för en semantisk och textlingvistisk djupdykning. De innebär dock att avhandlingens hemhörighet bland elevspråksundersökningar inte är självklar. Lika mycket är det är en avhandling i textlingvistik. Denna undersökningens dubbla karaktär är en kvalitet.

Collbergs material är alltså i första hand 96 uppsatser från en årskurs 1 på naturvetenskapligt program (sammanlagt 47 465 ord), kompletterat av exempel från korpusar i Språkbanken. Uppsatsmaterialet består av samtliga fem större skrivuppgifter i svenska under ett läsår, från alla 19 (vid första skrivtillfället 20) elever i klassen. Uppgifterna är spridda över olika genrer som sorteras i tre texttyper: berättande, redovisande och diskuterande – det viktiga är att berättande, i huvudsak fiktiva, texter skiljs från utredande sakprosa.

Klassen rymmer skribenter från dem som närmar sig det vuxna yrkeslivsskrivandet till de stilistiskt mycket osäkra – som ändå inte har problem att få ihop en sammanhängande och någorlunda korrekt text. (För den som fått för sig att svenska gymnasister inte kan skriva är avhandlingen trösterik.) De 207 satsradningarna – stickprov tyder på god akribi – räcker utmärkt för att besvara forskningsfrågorna.

Efter fyra inledande kapitel utvecklar Collberg i kapitel 5 och 6 två modeller för analys av betydelsesamband mellan utsagor. *Diskursrelationer* är den term han använder. Den första, och viktigaste, hämtas från den teoribildning som går under namnet Segmented Discourse Representation Theory (SDRT; Asher & Lascarides 2003). Den kombinerar logik, talhandlingsteori och formaliserad semantik främst i syfte att möjliggöra automatiserad innehållsanalys av digitalt lagrad information. Vad jag vet är Collberg först med att pröva den på autentiska svenskspråkiga texter. Han urskiljer tolv olika diskursrelationer, sju samordnande (*fortsättning, motsättning, resultat, sekvens, likhet, konsekvens, alternativ*) och fem underordnande (*utveckling, förklaring, kommentar, bakgrund, tillskrivning*).

Den andra modellen ansluter till den ytnära textlingvistik som på svensk mark utvecklades i slutet av 1900-talet, med Nyström 2001 nästan som en slutpunkt. Här handlar det alltså om att kartlägga explicita lexikala markörer för samband mellan satserna. De tre viktigaste analysbegreppen är *diskursmarkörer* (som *också, däremot, till exempel*), *referensbindning* och *anaforisk länkning* (typen »Jag ska till Stockholm, det blir så fett»).

I kapitel 7 tillämpas modellen på de 207 satsradningarna. De visar sig vara mer än dubbelt så vanliga i berättande texter som i utredande (8,29 fall per 1 000 ord jämfört med 3,59). I berättande text dominerar de närliggande diskursrelationerna *sekvens* och

fortsättning: *Sekvens* rymmer en temporal relation: »Nu hör jag skriket komma från trädgården, fort rusar jag ner och springer ut ur huset.» *Fortsättning* innebär bara ett tillägg utan temporal krav: »Mitt rum är förstört, mina kläder är på golvet, sönderrivna.» I diskuterande text är den vanligaste diskursrelationen *utveckling*, med undergrupperna *precisering*, *exemplifiering* och *motivering*, till exempel »Att le mot någon du inte känner i skolkorridoren kan göra stor skillnad för hur fortsättningen av deras dag blir, det kan jag med säkerhet säga för jag har själv upplevt det» (*motivering*). I de diskuterande texternas vanligaste diskursrelationer är de två huvudsatserna oftare länkade med diskursmarkörer och anaforisk länkning än i berättade text; den litar mer till enbart referensbindning.

Kapitel 8 redovisar två kompletterande delundersökningar. I den första visar Collberg att de syntaktiska drag som samvarierar med en relativt hög grad av satsradning är kort grafisk meningslängd (förutom satsradningsmeningarna), korta satser och relativt hög andel icke satsformade led, allt egenskaper förknippade med berättande, informell stil. I den andra delundersökningen prövas om eleverna inom en och samma grafiska mening kan uttrycka de tolv diskursrelationerna också på annat sätt än med satsradning. Visst kan de det. Lika ofta eller oftare används samordnande konjunktion eller bisatser, med två undantag. Diskursrelationen *kommentar* uttrycks i samtliga 16 förekomster som satsradning (t.ex. »Om hon stannade så var det slut, det visste hon»), aldrig med relativsats (... *vilket/något som hon visste*). Och *motsättning* uttrycks enbart med satsradning när den första huvudsatsen är negerad (»jag bryr mig inte om vad du käkar, det viktiga för mig är att du mår bra» – eleverna verkar alltså inte ha tillgång till konjunktionen *utan*).

I det avslutande kapitel 9 sammanfattas resultaten. Viktig är naturligtvis slutsatsen att det inte »gått att knyta elevers bruk av satsradning till vare sig bristande kunskaper om satsstruktur» eller »till (o)förmågan att uttrycka innehållsliga samband». Det finns alltså mycket få spår av det textuella, kommunikativt baserade, icke syntaktiska meningsbegrepp som Ledin i sin undersökning spårar bakom yngre elevers satsradningar (1998 s. 10–13). Collberg urskiljer dock två slags satsradare bland sina gymnasister (s. 214). Den ena gruppen har tillägnat sig satsradning »som en särskild konstruktion för att uttrycka ett begränsat antal betydelser mellan huvudsatser i samma mening», i första hand *utveckling*, *förklaring*, *fortsättning* och *motsättning*. Den andra gruppen »förefaller ha problem att länka och separera satser i lämpliga enheter i sitt skrivande». Det kan också formuleras som att den senare gruppen överutnyttjar satsradning som stilistisk resurs, medan den förra i stort sett tillägnat sig standardskriftspråkets genrenormer.

Collberg når alltså goda resultat. Textlingvistiskt tillför han ny kunskap om satsradningens semantik. I ett elevtextperspektiv visar han att satsradning hos någorlunda duktiga elever på gymnasienivå inte handlar om språkriktighet i snäv bemärkelse utan om stil eller register. (Kanske också om interpunktion: det är påfallande att ingen gymnasist använder semikolon och tankstreck.)

Ett par problem behöver kommenteras, även om de inte rubbar huvudresultaten; det vill jag betona. För det första är de tolv diskursrelationerna inte alltid så lätta att skilja från varandra. I kapitel 6, där Collberg ringar in dem, arbetar han deduktivt. Den semantiska effekten är utgångspunkten, och Collberg finner sedan belysande exempel

i korpusar eller konstruerar dem någon gång själv. Även om ytstående kännetecken ofta står att finna eller kan konstrueras (till exempel om ett *alltså* eller ett *sedan* kan stoppas in i den andra huvudsatsen), påpekar Collberg att »en särskild relation i de flesta fall kan föreligga oavsett förekomsten av sådana markörer».

För den som vill följa Collberg i spåren kan det därför uppstå reliabilitetsproblem. Hur är det med ett exempel som »Sedan är menskoppen ett smidigt verktyg, du kan tömma den i duschen, från båtrelingen, bakom ett träd i skogen eller varför inte i ett svart hål?» *Utveckling* eller *förklaring*?

Mitt intryck är att den intrasubjektiva reliabiliteten i undersökningen är god, det vill säga att Collberg varit konsekvent, men att den intersubjektiva är knepigare. När jag själv satte mig med några uppsatser stötte jag på ideliga problem fast jag läst på noga. Och trots noggrannheten måste Collberg ändå delvis använda *utveckling* som allmän uppsamlingskategori.

Kanske hade det varit bättre att – åtminstone i den empiriska elevtextanalysen – nöja sig med fyra, fem övergripande typer av diskursrelationer som är relativt lätta att hålla isär (t.ex. *fortsättning*, *förklaring*, *motsats*, *utveckling*, *kommentar*)? Ledin (1998) har bara fyra sambandstyper. När SAG på två ställen (kap. 40 § 9; kap. 42 § 2) behandlar länkning mellan huvudsatser – och därmed satsradning – nämns sju respektive sex olika betydelsesamband.

För det andra känner jag mig tveksam till en del resonemang kring lexikala sambands styrka (s. 127–137). Collberg snyggar visserligen fördömligt till terminologi och taxonomi och når viktiga resultat om markörernas fördelning på skilda diskursrelationer (se ovan), men det kunde nog ha räckt med det. Nu hävdar han att konjunktionella adverbial (*därför*, *visserligen*) innebär en starkare bindning än anaforisk länkning som i sin tur är starkare än referensbindning. När sedan diskursrelationer matchas mot sambandsmarkörer i kapitel 7 noteras bara den »starkaste» länkningen. För en mening som »Detta samtal hade kanske varit mycket svårare öga mot öga, telefonen gör alltså samtalet lättare för båda parter» (diskursrelationen *resultat*, vad jag förstår) är följaktligen bara det konjunktionella adverbial *alltså* värt att notera. De tre referensbindningarna *samtal-samtalet*, *svårare-lättare*, *öga mot öga-båda parter* bidrar enligt Collbergs modell egentligen inte till starkare samband. Redan Källgren i sin pionjärundersökning är skeptisk till generaliseringar om bindningars styrka: »mycket svårt och måste bygga på subjektiva graderingar [...] bestäms mer av den enskilda bindningen än av bindningstypen» (1979 s. 80).

Frågetecknen för reliabilitet och för delar av den yttextlingvistiska modellen är som sagt marginella. Som helhet ger denna välskrivna avhandling nya och teoretiskt välgrundade verktyg för att analysera betydelsesamband mellan satser i autentiskt skriftspråk. Den klarlägger sådana textbindningsmönster på meningsnivå som vi tidigare hade rätt vaga begrepp om. Och den ger utmärkt vägledning för den som verkligen vill få ordning på det normativa problemet med satsradning i gymnasistexter. Se så bra det kan vara att kombinera skolspråksforskningens gamla textanalystradition med grammatiskt nytänkande!

Litteratur

- Ashier, Nicholas & Lascarides, Alex, 2003: Logics of conversation. (Studies in natural language processing.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Blåsjö, Mona, 2010: Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt. (Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet 56.) Stockholm: Stockholms universitet. 2 uppl.
- Crossley, Scott, 2020: Linguistic features in writing quality and development: An overview. I: *Journal of Writing Research* 11(3). S. 415–443.
- Holmberg, Per, 2017: Språkvetenskap och utbildningsvetenskap. I: David Håkansson & Anna-Malin Karlsson (red.), *Varför språkvetenskap? Kunskapsintressen, studieobjekt och drivkrafter*. Lund: Studentlitteratur. S. 171–186.
- Hultman, Tor & Westman, Margareta, 1977: *Gymnasistsvenska*. (Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 167.) Lund: LiberLäromedel.
- Källgren, Gunnel, 1979: *Innehåll i text*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 11.) Lund: Studentlitteratur.
- Ledin, Per, 1998: Att sätta punkt. Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. I: *Språk och stil* NF 8. S. 5–48.
- Lind Palicki, Lena, 2020: *Lärlögner gör oss till bättre skribenter*. I: *Svenska Dagbladet* 20 november.
- Magnusson, Ulrika, 2011: *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17.) Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Nordenfors, Mikael, 2011: *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 16.) Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Nyström, Catharina, 2001: *Hur hänger det ihop? En bok om textbinding*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 32.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Näslund, Harry, 1981: *Satsradningar i svenskt elevspråk*. I: Kent Larsson (red.), *Skola, språk och kön*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 13.) Lund: Studentlitteratur. S. 134–152.
- SAG = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik, 1999: *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Norstedts Ordbok.

Olle Josephson