

**KONNEKTIVER I SVENSKA L2-TEXTER
SKRIVNA AV FINSKA HÖGSTADIE-
OCH GYMNASIEELEVER**

Anu Mäenpää

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Våren 2015

Tiedekunta – Faculty: Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department: Kielten laitos
Tekijä – Author: Anu Mäenpää	
Työn nimi – Title: Konnektiver i svenska L2-texter skrivna av finska högstadie- och gymnasieelever	
Oppiaine – Subject: ruotsin kieli	Työn laji – Level: pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year: kesäkuu 2015	Sivumäärä – Number of pages: 77 + 4
<p>Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, millaisia koheesiokeinoja suomalaiset yläkoululaiset ja lukiolaiset käyttävät ruotsinkielisissä teksteissään. Konjunktiot ja konnektiivit sitovat lauseita, virkkeitä ja tekstiosia yhteen ja luovat näin helppolukuisen, yhteneväisen, selkeästi rakentuneen ja lukijaystävällisen tekstin. Tutkimusaineisto koostui oppilaiden omakohtaisista kertomuksista (n=412), jotka oli kerätty Jyväskylän yliopiston toisen kielen kirjoittamistaitoihin perustuvassa Topling-hankkeessa vuosina 2010–2012. Tutkimuksessani oppilaat oli jaettu kolmeen ryhmään koulutusasteen ja oppimäärän mukaan: yläkoululaiset B1-ruotsin (n=60), yläkoululaiset A1-ruotsin (n=20) sekä lukiolaiset B1-ruotsin (n=71) lukijat. Koheesiokeinojen käyttöä verrattiin oppilasryhmien välillä, samalla selvitettiin niiden esiintymistä kertovassa tekstityypissä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös virheitä, joita yleisempien koheesiokeinojen käyttöön mahdollisesti liittyi.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, kuinka oppilaat, jotka olivat opiskelleet ruotsia kauemmin – yläkoululaiset A1- ja lukiolaiset B1-ruotsin lukijat – käyttivät eniten ja monipuolisemmin koheesiokeinoja teksteissään, heillä esiintyi niiden suhteen myös vähiten virheitä. A1-kielen lukijat käyttivät teksteissään eniten konjunktioita ja konnektiivejä, lukiolaiset puolestaan käyttivät niitä monipuolisemmin. Yläkoululaiset B1-ruotsin lukijat, jotka olivat opiskelleet ruotsia vasta 1–3 vuotta tutkimusaineistoa koottaessa, käyttivät eniten yksinkertaisia koheesiokeinoja ja tekivät eniten virheitä niiden käytössä; toisaalta heilläkin oli tietoa erilaisista kytkentätavoista, vaikka määrällisesti tulokset jäivät vähäisiksi. Tulokset osoittivat myös kuinka tekstityyppi vaikuttaa koheesiokeinojen käyttöön; kertomuksissa, joissa tapahtumat esitetään kronologisessa järjestyksessä, ovat temporaaliset kytkennät yleisempiä ja kaikki oppilasryhmät käyttivätkin niitä toiseksi eniten, additiivisten kytkentöjen jälkeen.</p> <p>Kieltenopetuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota kirjoitustehtäviin ja tekstien rakenteisiin. Lyhyet, yksittäiset virkerakenteet, eivät harjoita koheesiokeinojen käyttöä, sillä ne eivät vaadi tekstin kytkemistä laajempaan kontekstiin. Tekstin yhteneväisyyden ja sidoksisuuden harjoitteluun tarvitaankin pidempiä, useista lauseista sekä virkkeistä koostuvia kirjoitelmia. Samalla tulee kiinnittää huomiota tekstityypille ominaisiin sanavalintoihin.</p>	
Asiasanat – Keywords: konnektiivi, konjunktio, koheesio, koherenssi, kertomus	
Säilytyspaikka – Depository: JYX	
Muita tietoja – Additional information	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	9
2.1	Textlingvistik.....	9
2.1.1	Text.....	10
2.1.2	Sammanhang i text.....	11
2.2	Satskonnektion.....	13
2.2.1	Satskonnektiver.....	14
2.2.2	Satskonnektionstyper.....	18
2.2.3	Texttyper och satskonnektionstyper	21
2.3	Textproduktion i skolan och på andraspråket.....	24
2.3.1	Elevtexter.....	24
2.3.2	Skrivsituation.....	28
2.3.3	Att skriva texter på ett andraspråk.....	30
3	SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR.....	33
4	MATERIAL OCH METOD	35
4.1	Materialinsamling och informanter	35
4.2	Analysmetoder.....	37
5	RESULTAT OCH DISKUSSION.....	41
5.1	Antalet konnektiver	41
5.2	Konnektionstyper.....	44
5.2.1	Additiv konnektion	45
5.2.2	Temporal konnektion.....	48
5.2.3	Komparativ konnektion	54
5.2.4	Kausal konnektion	58
5.3	Sammanfattning av konnektivanvändningen i högstadie- och gymnasieelevernas texter	62
5.4	Studiens begränsningar.....	70
6	AVSLUTNING	72
	LITTERATUR.....	74
	BILAGOR.....	78

1 INLEDNING

Det är väsentligt att kunna skiva. I vårt kunskapssamhälle ställer det stor krav på individers skrivförmåga (Strömquist 2005: 10). Man måste kunna skriva olika slags texter i olika slags situationer. Inte heller är textproduktion alltid lätt; man måste ta hänsyn inte bara till skrivprocessen från en idé till en färdig produkt men också till olika faktorer t.ex. textens syfte och mottagare samt textens texttyp och språkliga drag. Den viktigaste egenskapen hos en text är ändå att den är välformad, den är lätt att läsa och förstå samt har en röd tråd (Hellspong & Ledin 1997).

När man talar om sammanhang i texter, texternas väl- och icke-välformning, som påverkar texternas läsbarhet och flyt, talar man om texternas *koherens* och *kohesion*. Ranta (2004: 51) påpekar att textens koherens handlar om textens innehållsliga helhet, medan kohesion innebär de synliga lingvistiska mekanismerna, t.ex. ordföljd, bindningar mellan satser och meningar samt enhetligt ordförråd, som till slut konstruerar koherens i en text (se också Nyström 2001; Enkvist 1975). I skrivundervisning borde man inte alltså lära sig bara om rättskrivning utan även om de regler och hänvisningar som ingår för att skriva en enhetlig och flytande text. Kivilahti och Kalaja (2013: 110) betonar att skolan borde satsa på elevernas skrivundervisning på andraspråket. Skrivuppgifter borde vara tillräckligt utmanande och så pass långa – inte bara enskilda ord eller meningar – att användningen av olika kohesiva markörer kan övas. Genom denna avhandling hoppas jag få en klarare syn över hur högstadieelever och gymnasister producerar sammanbundna texter så att som språklärare kan jag bättre stöda och hjälpa elever att lyckas i sina skrivproduktioner på andraspråket.

I denna avhandling kommer jag att undersöka satskonnektiver i svenskspråkiga texter skrivna av finska högstadie- och gymnasieelever. Närmare bestämt är syftet att utreda hurdana konnektiver och hur frekventa de förekommer i berättelser av elever. Orsaken till att jag valde just denna texttyp är att den är en typisk elevtext i språkundervisning, och att elever sedan tidigare är vana vid att berätta (se t.ex. Björk & Liberg 1996; Hellspong & Ledin 1997). Materialet består av texter (n=412) skrivna av tre elevgrupper: 1) högstadieelever som studerar B1-svenska (n=60), 2) högstadieelever

som studerar A1-svenska (n=20) och 3) gymnasieelever som studerar B1-svenska (n=71) (för beskrivning av termerna A1- respektive B1-svenska, se avsnitt 2.3.1). Texterna har samlats in inom ramen för forskningsprojektet *Topling – Inlärningsgångar i andraspråket* vid Jyväskylä universitet (se Topling 2010–2013). Då har man tidigare undersökt användningen av konnektiver i finska gymnasisters texter på modersmålet finska (se t.ex. Ranta 2007) och på andraspråket svenska (se t.ex. Huovinen & Kuure 1987; Meriläinen 1997), medan studier av användningen av konnektiver i högstadielevs texter på L2-svenska saknas, är det motiverat att undersöka just texter av högstadieelever, och hurdana konnektiver högstadie- och gymnasieelever använder. Med tre elevgrupper är det också möjligt att jämföra texter av elever som är av olika åldrar (dvs. högstadieelever 13–16 år, gymnasister 16–19 år) och som studerar svenska på olika nivåer (B1- och A1-svenska).

Denna avhandling består av sex kapitel. De teoretiska utgångspunkterna presenteras i kapitel 2 och omfattar textlingvistiska begrepp såsom textlingvistik, text, kohesion, koherens och satskonnektion och textproduktion i skolan och på andraspråket. Därefter, i kapitel 3, redogörs noggrannare för undersökningens syfte och forskningsfrågor. I kapitel 4 berättas om insamlingen av materialet, valet av informanter och analysmetoder. Resultaten, diskussion omkring de viktigaste fynden och jämförelse med tidigare forskning presenteras i kapitel 5 och till slut, i kapitel 6, sammanfattas och diskuteras resultaten och dess implikationer för vidare studier.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Detta kapitel redogör för de viktigaste teoretiska begreppen för avhandlingen. Huvudvikten ligger på satskonnektion och satskonnektiver som binder ihop texter. Studien placerar sig inom forskningsgrenen textlingvistik som intresserar sig för texters struktur, bindningar och egenskaper. I de följande avsnitten definierar och diskuterar jag därför centrala textlingvistiska begrepp samt redogör för tidigare studier, med särskilt fokus på elevtexter.

2.1 Textlingvistik

Larsson (1978: 12) beskriver att textlingvistikens mål är ”att finna, beskriva och förklara de regler och principer som gäller för texter”. Forskningsgrenen har sitt ursprung på 1970-talet då forskare började koncentrera sig på hela texter i stället för att undersöka och analysera enstaka, isolerade meningar och satser. Larsson (1978: 19) betonar att textlingvistik försöker få svar på frågor omkring en text, såsom vad den betyder, varför den produceras, hur den produceras och realiseras av sändaren, hur den förstås av mottagaren och hur de enskilda meningarna hänger ihop (se också Kauppinen & Laurinen 1984: 19). Forskning inom textlingvistiken koncentrerar sig alltså inte bara på en text, utan också på skriv- och läsprocesser.

Textlingvistik handlar om autentiska texter som förekommer i verkliga situationer och sammanhang och forskningsfrågor formuleras först efter att ett material föreligger (se t.ex. Hiidenmaa 2000: 179). Halliday och Hasan (1976: 328) betonar att syftet med den textlingvistiska analysen inte är att beskriva vad texten betyder utan varför och hur den betyder vad den betyder. Analysen beskriver inte heller om en producerad text är en bra text eller dålig, effektiv eller ineffektiv i sin kontext. Kauppinen och Laurinen (1984: 19) poängterar att textlingvistiken inte skaffar strikta normer utan gör språkbrukare medveten om sina intuitiva kunskaper om språket och språkbruket vilket förbättrar skribentens förståelse av sin egen skrivning.

Hellspong och Ledin (1997) presenterar olika strukturer som kan analyseras och undersökas när texten brytas ner i mindre delar. Den *ideationella* strukturen handlar om textens innehåll, beskrivning av textens tema. Den *interpersonella* strukturen beskriver textens sociala handlingar, relationer och roller mellan en sändare och en mottagare. Den *textuella* strukturen handlar om textens form, dvs. textens lexikogrammatik (ordförrådet och meningar), textbindning (sambandet mellan satser och meningar) och komposition (sambandet mellan stycke och avsnitt). (Se även Hiidenmaa 2000; Halliday & Hasan 1976.) Denna undersökning koncentrerar sig alltså på textens textuella struktur, dvs. hurdana bindningar gör elevtexter sammanhängande.

2.1.1 Text

Definitioner för en text finns många. En text kan vara både skriven och talad. Den kan vara av olika längd, alltså ett större verk, liksom böcker och artiklar, men också ett enda ord t.ex. i en skylt. En text föds inte i ett vakuum. Typiskt för en text är att den är förknippad med en viss kontext, situation, tidpunkt, plats och deltagare, vilket hjälper att förstå och förklara texten och dess innehåll. (Opetusministeriö 1994: 95; Hiidenmaa 2000: 165; Hellspong och Ledin 1997: 42.) Texten har alltid ett syfte, men Hiidenmaa (2000) poängterar att den inte representerar en färdig värld; textens mening bygger på mottagarens tolkningar. För att undvika missuppfattningar måste skribenten alltså ta hänsyn till läsarens kunskaper och språkförmåga när texten skrivs (Strömquist 2005: 19).

En text är inte bara ord som förekommer efter varandra. Den är inte bara lösa tankar. I textlingvistik ses en text som en sammanhängande, betydelsefull helhet. Texten utgörs vanligtvis av en eller fler successiva meningar som hölls ihop av bindningar för att skapa en tematisk helhet (Enkvist 1975). Halliday och Hasan (1976: 298–299) betonar att skillnaden mellan en text och en icke-text är att en text har *textualitet*, dvs. kontinuitet som håller olika delar av texten ihop och som skapas av kohesiva relationer. För att tolka ett element i en text behövs alltså ett annat element någonstans i texten. Leiwo, Luukka och Nikula (1992: 76–77) förklarar att textualitet bygger på textens meningsfulla och sammanhängande innehåll, dvs. koherens av satser och meningar, och på textens lexikaliska och grammatiska bindningar, kohesion (se avsnitt 2.1.2).

Enligt Hellspong & Ledin (1997: 30–38) har skrivna texter olika speciella egenskaper. En text har en *kommunikativ* funktion mellan en sändare och en mottagare, dvs. tecken på pappret representerar ett innehåll som läsaren tolkar. En text är *intentionell* och *konventionell*; den är alltså planerad och har ett syfte samt den följer särskilda normer och regler som oftast är oskrivna och omedvetna. En text är *stabil*, den kan läsas omigen och den är opåverkbar till läsaren, *verbal*, så att varje ord har en särskild betydelse och referens, och *kreativ*, den alltid skiljer sig från andra texter. Till sist är en text *koherent*. Textens sammanhängande helhet skapas av en tids- och orsakssammanhang, gemensamt ämne, hierarkisk uppbyggnad och med olika språkliga, kohesiva signaler på textytan. Textlingvistikerna är särskild intresserad av den sista egenskap som också är förknippad med denna studie.

2.1.2 Sammanhang i text

En text borde vara förståelig och läsbar. Begrepp *koherens* och *kohesion* förenas med tydliga och sammanhängande texter. De är tätt förknippade med varandra, men borde inte användas som synonymer. Nyström (2001: 10) sammanfattar att ”koherens är de djupt liggande innehållssamband som bildar texten medan kohesion är de lokala sambandsmekanismer som uttrycker samband på textytan”. Widdowson (1979: 96) exemplifierar i de följande repliker hur kohesion och koherens skiljer sig:

A: Can you go to Edinburg tomorrow?

B: Yes, I can.

A: Can you go to Edinburg tomorrow?

B: The B.E.A. pilots are on strike.

De ovanpå replikerna är båda koherenta, förståeliga. Koherensen i den första repliken byggs på textytan med en kohesionsmarkör (*ellips*) som B använder i sitt svar, när hen säger ”Yes, I can.” i stället för att säga ”Yes, I can go to Edinburg tomorrow.” Medan den andra repliken saknas kohesionsmarkörer och visar hur A måste tolka Bs svar för att förstå att B inte kan resa eftersom piloter är på strejk. Alltså byggs textens

sammanhang upp dels av textinterna mekanismer (kohesion) dels av textens funktion i en kontext som läsaren tolkar (koherens).

Det kan vara svårt att påvisa varför en text är koherent, medan det är lättare att märka om texten inte är det. Enkvist (1990: 13) påpekar att en inkoherent text alltid är någonting som inte motsvarar vår egen världsbild. En koherent text är sammanhängande, den har en innehållslig enhet som byggs av inom- och utomtextliga faktorer. En av de viktigaste faktorer som håller texten ihop är textens tematik koherens, dvs. textens olika delar handlar om ett gemensamt ämnesinnehåll, dess ordförråd är enhetlig. Textens hierarkiska uppbyggnad och en naturlig presentationsordning av innehållet har också en stor betydelse. (Hellspong & Ledin 1997: 35–36; Kauppinen & Laurinen 1984: 132; Nyström 2001: 9; Opetusministeriö 1994: 72.) Hellspong och Ledin (1997: 248) betonar hur textens logiska struktur är ”viktigt för textens flyt, sammanhang och tillgänglighet”.

Enkvist (1975: 8, 32) poängterar att *kohesion* är den sammanhållande kraft som håller texter ihop. Kohesion kan existera inom meningar och mellan meningar och den konstrueras med synliga markörer på textytan. Kohesionsmekanismer kan delas i tre huvudgrupper. Man pratar om *referensbindningar* när ett ord eller begrepp återkommer och syftar tillbaka på ett ord i texten. Bindningar mellan satser kan byggas med hjälp av t.ex. upprepningar (boken–boken), pronomen (Hanna–hon), synonymer (en pojke–en kille), antonymer (dålig–bra) och ellipser. *Satskonnektiver*, t.ex. konjunktioner (*och, men*), subjunktioner (*när, därför att*) och konjunktionella adverb (*också, dessutom*), visar sambandet mellan satser och meningar (se avsnitt 2.2.1). Det tredje sättet som skapar sammanhang i texter är *tematiska bindningar*, dvs. textens uppbyggnad med känd (*tema*) och ny (*rema*) information. Den typiska strukturen i meningar är att känd och tidigare nämnd information finns i början av satser och ny information kommer efter det. (Se t.ex. Nyström 2001; Hellspong & Ledin 1997; Enkvist 1975; Halliday & Hasan 1976.)

Det är alltså typiskt att texten har samspel mellan kohesion och koherens eller som Nyström (2001: 157) beskriver det: ”kohesionen signalerar textens koherens”. Fast Hellspong och Ledin (1997: 36) betonar dock att textens yttre markörer av kohesion inte alltid betyder att texten är koherent. Även om textavsnittet ”Ivar Lo-Johanssons

genombrott kom året därpå med den epokgörande romanen *Godnatt, jord. Jordan lämpar sig inte för potatis. Årets första halkolycka skedde därför på natten*” (Hellspong & Ledin 1997: 36) omfattar gemensamma ämnesinnehåll (jord–Jordan, God natt–natten) och en satskonnektiv (*därför*), är texten inte sammanhängande. Dess innehåll kan inte till exempel sammanfattas med egna ord som bevisar att texten inte är koherent (se t.ex. Nyström 2001: 156).

Nyström (2001: 154–155) konstaterar att beskrivningen av koherens är svårt, eftersom den faktiskt är osynlig i en text. Det handlar snarare om resultatet av en läsprocess där texten läses och tolkas av den aktiva läsaren. Olika kohesiva mekanismer underlättar läsprocessen och gör texten begriplig, men läsaren behöver också sina egna kunskaper och erfarenheter om omvärlden. Enkvist (1990: 19–20) betonar att texten blir meningsfull i tolkningsprocessen. I texten ”The net bulged with the lightning shot. The referee blew his whistle and signaled. Smith had been offside. The two captains both muttered something. The goalkeeper sighed for relief.” (Enkvist 1990: 12) finns inga kohesionsmarkörer, inga ord upprepas och varje mening presenterar en ny händelse, men texten är ändå förståelig. Den handlar om fotboll. Läsaren kan tolka textens mening, när texten är koherent i sin kontext. Skribenten bestämmer vad som inkluderas i sin text och vad som lämnas ut och på samma gång litas på läsarens kunskaper för att bygga sammanhang i en text och fylla ut möjliga tankeluckor i en bristfällig text. Enligt Wikborg och Björk (1989) har läsaren inga problem att förstå en välformad text även om den har litet för hög svårighetsgrad, eftersom semantiska bindningar i texten hjälper att förstå relationer mellan sakinnehåll. Men i icke-välformade texter orsakar sammanhangsbrister brytning i den logiska tankegången vilket kan skapa lässvårigheter, missuppfattningar och irritation. Läsarens tolkningsförmåga är alltså en viktig faktor för att skapa sammanhang i en text.

2.2 Satskonnektion

Nyström (2001: 11) beskriver satskonnektion som ”den explicita markeringen av samband mellan meningar och satser i texten”. Det viktigaste med satskonnektion är alltså att den ger logiska ledtrådar som underlättar för läsaren att förstå textens innehåll (se t.ex. Nyström 2001: 100; Josephson, Melin & Oliv 1990: 24). Satskonnektion

handlar om textens syntaktiska och semantiska kopplingar men också pragmatiska aspekter. Hakulinen och Karlsson (1995: 59) poängterar hur skribenten alltid har intentioner och syften med sina framställningar; det beror på situationen om man säger ”Maija besöker oss OCH hon kommer med sin syster” eller ”Maija besöker oss MEN hon kommer med sin syster”. I detta avsnitt redogörs för terminologin omkring satskonnektion, dvs. olika typer av satskonnektiver, deras semantiska funktioner och samband med texttyper. Tidigare forskningar kring temat presenteras också.

2.2.1 Satskonnektiver

Satskonnektiver är synliga markeringar mellan satser och meningar och de visar hur texten hänger ihop, hurdana förhållanden finns det mellan olika delar i texten. Satskonnektiver organiserar m.a.o. textens struktur (Nyström 2001: 100; Opetusministeriö 1994: 74, Hakulinen & Karlsson 1995: 59). *Explicita* satskonnektiver underlättar läsprocessen, men ofta är det möjligt att förstå sammanhang i en text utan särskilda sambandsord. Då pratar man om *implicit* satskonnektion. Nyström (2001: 100) visar relevans av konnektiver i de följande yttrandena:

Hon kom försent till jobbet. Bilen hade gått sönder.

Hon kom försent till jobbet *eftersom* bilen hade gått sönder.

Hon kom i tid till jobbet *trots att* bilen hade gått sönder.

I den första meningen finns det ingen implicit konnektiv (t.ex. *eftersom* eller *därför att*) mellan meningarna, men läsaren förstår fortfarande varför kvinnan kom försent till jobbet med hjälp av sina kunskaper om världen, medan i den andra meningen markeras samma konnektion explicit med *eftersom*. Det är viktigt att markera sammanhanget explicit (*trots att*) i den sista meningen, eftersom utan konnektiven blir texten svårtolkad. Nyström (2001) delas satskonnektiver i tre kategorier enligt deras funktioner, dvs. i *konjunktioner*, *subjunktioner* och *konjunktionella adverb* (jfr Hellspong & Ledin 1997).

Konjunktioner är språkets vanligaste konnektiver. De sammanbinder grammatiskt likställda satser och satsled (t.ex. huvudsatser, bisatser), ord och fraser (t.ex. två subjekt). Konjunktioner har alltid en fast position i satser. I en huvudsats står de före fundament

och i en bisats före bisatsinledare. Konjunktioner består av enkla ord liksom *och, eller, men, fast, så* och *för*. (se t.ex. Thorell 1982: 185–190; Nyström 2001: 103.)

Subjunktioner inleder bisatser och underordnar satser. Meriläinen (1997: 97) utgår att ”huvudsatser är självständiga syntaktiska enheter, medan bisatser är icke-självständiga och sålunda underordnade den hierarkiskt högre stående syntaktiska enheten, som vanligtvis är en huvudsats”. Subjunktioner kan delas in i enkla subjunktioner, som består av ett enda ord (t.ex. *att, när, som, sedan*) eller sammansatta subjunktioner (t.ex. *emedan, enär, såvida*). I motsats till konjunktioner kan subjunktioner också formas genom att kombinera enkla subjunktioner med adverb, prepositionsfras eller prepositioner (t.ex. *därför att, för att, efter det att*). (Thorell 1982: 180.) Subjunktioner påverkar satsens ordföljd, så att rörliga bestämmningar alltid kommer före finita verb.

Konjunktionella adverb förekommer i både huvudsatser och bisatser. De beskriver semantiska förhållanden mellan satser, strukturerar texters innehåll logiskt och de används för att binda ihop längre textavsnitt. De kan utelämnas utan att någonting förändras i texten. Konjunktionella adverb kan vara t.ex. enkla ord, liksom *också, även, dessutom, alltså, nämligen*, och prepositionsfras, liksom *i alla fall, bland annat, för den skull*. (Teleman 1999; Thorell 1982; Karlsson 1994.)

Konjunktionella adverb och konjunktioner liknar varandra. Thorell (1982: 185) påpekar att ”konjunktioner och konjunktionella adverb kan i stort sett uttrycka samma betydelsekategorier och i många fall samverkar de för att förstärka och förtydliga en viss relation”. De skiljer sig dock på grund av syntaktiska skäl; när placering av konjunktioner och subjunktioner är strikt definierad, har konjunktionella adverb varierande placeringsmöjligheter (t.ex. nexusfältets adverbialplats, fundamentets plats) (Nyström 2001: 104–105). Enligt Enkvist (1975: 90) formar konjunktioner och subjunktioner en sluten klass, medan adverb en öppen klass, dvs. de är produktiva och kan bilda nya former och uttryck.

Nyström (2001: 106) delar vidare in konnektiver i grammatikaliserade respektive metaforiska konnektiver. Ovannämnda konjunktioner, subjunktioner och konjunktionella

adverb är grammatikaliserade, medan metaforiska kan innehålla nästan oändligt antal av konnektiver, eftersom de innebär olika ord och uttryck (t.ex. *sagt och gjort, över till frågan*) som har omformulerats från grammatikaliserade konnektiver. Metaforiska konnektiver kan nästan alltid bytas med grammatikaliserade konnektiver.

I en finländsk kontext har man studerat t.ex. texter av finska gymnasister. Ranta (2007) undersökte textproduktion och kohesion i abiturienttexter och märkte att konnektiver är de mest använda sättet att binda ihop texter. Även Kärkkäinen (2013) har studerat kohesion i abiturienttexter. Hon noterade att den stora användningen av olika lexikaliska kohesiva markörer (t.ex. referensbindningar, substitution och konnektiver) i texter inte alltid betyder att en text är förståelig eller lätt att läsa. I likhet med Ranta (2007) fann hon att kohesion vanligtvis bildas med konnektiver som särskilt används av avancerade skribenter. Huovinen & Kuure (1987) undersökte i sin tur kohesion och hövlighetsstrategier i svenska uppsatser av tvåspråkiga och enspråkiga finska elever (15–17 år). De tvåspråkiga eleverna studerade svenska som modersmål medan de enspråkiga eleverna hade läst svenska som främmande språk i skolan. Resultatet visade att tvåspråkiga elever utnyttjade konnektiver nästan fyra gånger mer än de finskspråkiga eleverna och deras repertoar av olika konnektiver var också högre.

Svenska undersökningar av svenskspråkiga elevtexter visar att användning av konnektiver minskar när elever blir äldre och deras skrivkunskaper utvecklas. Ledin (1999) undersökte hur meningsindelning, satskonnektion och satsradning användes i uppsatser av lågstadie- och högstadieelever. Ledin fann att lågstadieelever använder fler konnektiver (94 konnektiver per 1 000 ord) i sina texter än högstadieelever (73/1 000 ord) och påpekade resultat som intressant; man skulle tänka sig att när man utvecklas i skrivandet, ökas användningen av konnektiver, men resultatet pekar på att vana skribenter faktiskt använder färre konnektiver i sina texter än de ovana. Carlsson (2007), som undersökte svenska högstadie- och gymnasieelevers texter, observerade samma mönster; högstadieelever använde fler konnektiver (6,5 konnektiver per 100 ord) än eleverna på gymnasiet (5,3/100 ord). Nyström (2001: 121) föreslår att vana skribenter märker sambandet implicit och ger mer tolkningsarbete till läsaren.

Satskonnektion underlättar läsprocessen, men den kan också förstöra den. Wikborg och Björk (1989) undersökte sammanhangsbrister i universitetsstuderaandes uppsatser. Studerande studerade på olika ämnesområden (t.ex. juridik, journalistik, företagsekonomi) och på olika utbildningsnivåer (förstaårsstudenter respektive doktorander). Resultatet visade att bindningsbrister framträder mellan enskilda ord och satser på textytan, och en av de mest frekventa bristerna var utebliven eller vilseledande satskonnektion (16 % av det totala antalet brister). Utebliven satskonnektion förekom särskilt när referensbindningar mellan satserna var svaga eller saknade, medan i vilseledande satskonnektion används konnektiver felaktigt eller otydligt. Utebliven och vilseledande satskonnektion försämrar det logiska sambandet mellan meningar och förståelse av innehållet. Economou (2007) undersökte användningen av konnektiver i texter skrivna på svenska som andraspråk och fann att de användes bristfälligt vilket resulterade i osammanhängande texter vars röda tråd var svår att följa. Andraspråksstuderande använde också enkla konjunktioner och subjunktioner, medan studenter med svenska som modersmål skrev koherentare texter och använde tydligare och varierande sambandsmarkörer.

Huruvida man skriver på svenska som sitt första- eller sitt andraspråk har också betydelse för vilka konnektiver som används mest frekvent i texter. Wind (2012), som undersökte gymnasieelevers satskonnektion på svenska som förstaspråk och som andraspråk (där modersmålet var arabiska), rapporterade att förstaspråkselever och andraspråkselever hade ungefär samma konnektivtäthet i sina texter (L1: 7/100 ord vs L2: 8/100 ord), men förstaspråkselevers ordförråd var mer omfattande och hade bredare, varierande repertoar av satskonnektiver än andraspråkselevers. I Winds undersökning använde andraspråkselever särskilt de tio vanligaste konnektiverna mer (dvs. 84 % av det totala antalet konnektiver) än förstaspråkselever (77 %). Tabell 1 visar de vanligaste konnektiverna så som de förekom i Winds (2012) respektive Carlssons (2007) undersökningar.

Tabell 1 De vanligaste konnektiverna i gymnasieelevernas (L1, L2) texter i Winds (2012) och högstadie- och gymnasieelevernas texter i Carlssons (2007) undersökning, absoluta tal

Wind (2012)		Carlsson (2007)	
Gymnasiet – L1	Gymnasiet – L2	Högstadiet – L1	Gymnasiet – L1
och (159)	och (191)	och (141)	och (114)
men (22)	när (40)	men (68)	men (43)
när (18)	men (36)	för att (63)	när (38)
för att (18)	för att (26)	om (32)	även (25)
då (18)	om (19)	när (31)	för att (19)
eller (14)	eller (18)	eller (21)	då (16)
om (13)	då (18)	då (14)	eller (13)
som (11)	som (14)	även (12)	om (10)
även (10)	också (11)		
också (5)	även (7)		

De ovannämnda undersökningarna visar att det absoluta antalet av konnektiver är högre hos andraspråkseleverna än de förstaspråkseleverna och att de yngre eleverna på högstadiet använder mer konnektiver i sina texter än de äldre eleverna på gymnasiet. Winds och Carlssons resultat ska jämföras med resultatet av finska högstadie- och gymnasieelevernas konnektiv användning i denna studie (se kapitel 5).

2.2.2 Satskonnektionstyper

Kohesion i en text handlar om semantiska relationer som uttrycker hurdana samband som råder mellan satser och meningar. Satskonnektiver kan också delas upp i olika konnektionstyper enligt dessa semantiska förhållanden (se t.ex. Enkvist 1975: 94; Nyström 2001: 94). Tabell 2 presenterar två sätt att kategorisera konnektiver (jfr även Wind 2012).

Tabell 2 Satskonnektionstyper enligt Hellspong och Ledin (1997) och Nyström (2011)

Hellspong & Ledin (1997)	Exempel på konnektiver	Nyström (2011)	Funktion
ADDITIV	<i>och, dessutom, också</i>	ADDITIV	tillägg
alternativ	<i>eller</i>	alternativ	två eller flera alternativ
ordning	<i>för det första</i>		ordnar innehållet
specificering	<i>t.ex., bl.a.</i>		specificerar innehållet
omformulering	<i>med andra ord</i>		omformulerar innehållet
spatial	<i>där</i>		rumsliga relationer
TEMPORAL	<i>när, sedan</i>	TEMPORAL	tidsföljd
	<i>där</i>	rumslig	rumsliga relationer
	<i>som, än</i>	KOMPARATIV	jämförelse
ADVERSATIV	<i>men</i>	adversativ	motsättning
koncessiv	<i>trots att, ändå</i>		medgivande
KAUSAL	<i>eftersom, därför att</i>	KAUSAL	orsak-verkan
konsekutiv	<i>så att</i>		följd
konditional	<i>om, ifall</i>		villkor
final	<i>för att</i>		avsikt

I tabell 2 ovan delar både Nyström (2001) och Hellspong och Ledin (1997) in konnektiver i fyra huvudgrupper, dvs. additiv, temporal, komparativ/adversativ och kausal. Andra forskare har urskilt fler kategorier. Enkvist (1975) har t.ex. använt sex kategorier (additiv, adversativ, kausal, temporal, komparativ och disjunktiv) och Meriläinen (1997) tio (adversativ, kausal, konsekutiv-final, disjunktiv, additiv, temporal, konditional, komparativ, explanativ, illustrativ). Halliday och Hasan (1976: 239) betonar dock att fyra grundläggandetyper räcker för att förstå och analysera kohesion i texter. Olika finare distinktioner är möjliga, men analysen blir då mer komplicerad än den behöver vara.

Den additiva konnektionen innebär tillägg av information och den består av två eller flera parallella huvudsatser som tillsammans beskriver en situation. Enligt Hultman (2003: 184) visar additiva konnektionen att ”de sammanbundna leden har lika giltighet i förhållande till kontexten”. Sammanbindande konnektiver innehåller konjunktioner t.ex.

och och *samt* och konjunktionella adverb t.ex. *också, dessutom, även* och *vidare*. (Teleman 1999: 886; Hultman 2003.) Den additiva konnektionen innehåller också underkategorier. *Den alternativa konnektionen*, enligt Hultman (2003: 185), anger att ”ett av två eller flera alternativ har lika giltighet i förhållande till kontexten”. Den innehåller t.ex. konjunktion *eller* och konjunktionella adverb *antingen-eller, varken-eller, eller också/snarare/åtminstone*. (Hultman 2003: 185, 277). *Ordningsrelationer* strukturerar texten och innehåller konjunktionella adverb liksom *för det första, för det andra*. *Specificering* specificerar innehållet i en sats eller en mening (konjunktionella adverb t.ex. *till exempel, bland annat*), och *omformulering* förklarar innehållet lite närmare (t.ex. *med andra ord*). *Spatiala relationer* betonar rumslighet och innebär konnektiv *där*. (Se t.ex. Nyström 2001: 101; Hellspong & Ledin 1997.)

Den temporal konnektionen handlar om tid. Den uttrycker tidsrelationer mellan handlingar och situationer, och då samordnas bisatser och huvudsatser i tidsföljd. När bisatsens handling pågår samtidigt med huvudsatsens handling, märkas sådana tidsrelationer med konnektiver liksom *medan, då, när, samtidigt som* och *under tiden*. Bisatsens handling kan också markera tiden före (t.ex. *då, när, sedan, efter det (att), efter att*) eller tiden efter huvudsatsens handling (t.ex. *tills, innan, förran*). Tidsrelationer kan uttrycks också med verbens tempusformer. (Thorell 1982: 251; Enkvist 1975: 97.)

Den kausala konnektionen handlar om ett orsakssamband mellan satserna, dvs. bisatsen handlar om orsaken till den verkan som pågår i huvudsatsen. Bisatser inleds av t.ex. konjunktioner *för* och *ty*, subjunktioner *eftersom, därför att, då, för att* och *för* och konjunktionella adverb *därför*. I tabell 2 ovan visas tre olika undergrupper inom den kausala konnektionen. I *den konsekutiva konnektionen* betecknar bisatsen följden, konsekvens eller resultat till det som står i huvudsatsen. Relationen betecknas av t.ex. konjunktion *så*, subjunktioner *så, så att* och *att*, konjunktionella adverb *alltså, således* och *följaktligen*. I *den finala konnektionen* betecknar bisatsen ett syfte, avsikten till huvudsatsens innehåll. Den innehåller t.ex. subjunktioner *för att, så att* och *att*. *Den konditionala konnektionen* innebär att huvudsatsens handling pågår under de villkoren i bisatsen. Konnektiver som markerar konditionala relationer är t.ex. subjunktioner *om, ifall, bara, därest, endast, vare sig – eller* och *såvitt*. (Thorell 1982; Teleman 1999.)

*Den komparativa konnektionen*¹ bygger på likhet, olikhet och jämförelse mellan innehållet i en huvudsats och en bisats. Konnektiver som anger komparativa relationer innehåller t.ex. subjunktioner *än, som, liksom* och *såsom*. I *den adversativa konnektionen* innebär motsättning till det förra, en gensaga eller ett beriktigande. Enligt Enkvist (1975: 101) presenterar konnektionen mellan satser talarens attityder. Relationen uttrycks med konjunktioner *men, fast* och *utan*, subjunktioner *medan* och konjunktionella adverb *ändå, däremot, i alla fall, dock* och *visserligen*. (Thorell 1982.)

Nyström (2001: 103, 108) poängterar att konnektiver kan ha växlande betydelser i olika kontexter. Till exempel ses *så* oftast som en konsekutiv markör, men i kontexten ”Vi kom till jobbet klockan tio. Så satte vi oss och pratade i ett par timmar innan vi drack kaffe” markerar konnektiven temporal funktion. I analysprocessen av konnektiver, måste därför hela den omgivande kontexten tas hänsyn till.

2.2.3 Texttyper och satskonnektionstyper

En text kan också kategoriseras och definieras på basis av sin texttyp. Texttyper beskriver texternas struktur och presenterar deras särskilda språkliga drag, dvs. vilka satskonnektiver och verbformer är vanligaste inom olika texttyperna (Nyström 2001: 140; Hellspong & Ledin 1997: 21). Werlich (1983), som har gjort en av de mest kända kategoriseringarna, skiljer mellan fem texttyper: berättande, beskrivande, utredande, argumenterande och instruerande. Händelser i *den berättande texttypen* (’narration’) förekommer i tidsföljd. Tiden hjälper oss komma ihåg händelser och lägga saker, situationer och människor på minnet. Typiska berättande texter är sagor, folksägner, biografier, även nyheter och debattartiklar. Textens verbtempus är oftast i förfluten tid och den innehåller handlingsverb (t.ex. *börja, hända, spridas*). *Den beskrivande texttypen* (’description’) observerar och beskriver en fast situation, föremål, egenskaper, människor eller en omgivning och den omfattar statiska verb (t.ex. *finns, har, är, består*

¹ Den komparativa konnektionen är en huvudgrupp för både komparativa och adversativa relationer i denna avhandling (se Nyström 2001). Forskare använder dock olika huvudgrupper, t.ex. Hellspong och Ledins (1997) huvudgrupp är den adversativa konnektionen (se tabel 2 ovan), medan Enkvist (1975) och Meriläinen (1997) använder både grupper av komparativa och adversativa.

av) i presens. Typiska beskrivande texter är personschildringar och beskrivningar av landskapet och miljöer. *Den utredande texttypen* ('exposition') handlar om förhållande mellan företeelse t.ex. orsak och verkan, likheter och olikheter, över- och underbegrepp. På grund av texttypens abstrakta innehåll är texter (t.ex. vetenskapliga texter och artiklar) och dessa semantiska förhållanden oftast svårare att förstå än i de berättande och beskrivande texttyperna. I *den argumenterade texttypen* ('argumentation') framträder skribentens egna åsikter, värderingar eller alternativa förslag. Skribentens åsikter, t.ex. i ledarartiklar, kolumner och insändare, motiveras och presenteras oftast med åsiktsverb (t.ex. *argumentera för, mena*). *Den instruerande texttypen* ('instruction') instruerar i synnerhet mottagarens aktion, t.ex. i bruksanvisningar och recept, i en kronologisk ordningsföljd och helst i imperativ. (Se t.ex. Werlich 1983: 39–40; Kauppinen och Laurinen 1988: 58–61; Nyström 2001: 144–145.)

Strömquist (2005: 41) poängterar hur texttypen karakteriserar oftast egenskaper i textens helhetsstruktur vilket påverkar användningen av satskonnektiver (se också Nyström 2001: 145). Meriläinen (1997), som undersökte i sin doktorsavhandling konnektorers betydelse, funktion och position i svenska och finska abiturientuppsatser skrivna av finskspråkiga gymnasister, noterade att konnektiverna uttrycker olika semantiska och logiska relationer som är beroende av uppsatsens texttyp. Det är alltså texttypen som bestämmer valet av konnektiver. Relationen mellan texttyper och satskonnektivs semantiska egenskaper illustreras i tabell 3 nedan (modifierad från Hellspång & Ledin 1997: 21).

Tabell 3 Sambandet mellan texttyper och konnektionstyper (Hellspång & Ledin 1997: 21)

Texttyp	Konnektionstyp	Exempel på konnektiver
berättande	temporal	<i>sedan, medan, innan</i>
beskrivande	additiv	<i>och, även, också</i>
argumenterande	komparativ / adversativ	<i>liksom / men, ändå</i>
utredande	kausal	<i>eftersom, därför</i>

Den berättande texttypen – som också är den som kommer att undersökas närmare i denna avhandling – innehåller typiskt en kronologisk struktur i tidsföljd och därför temporala konnektiver (t.ex. *sedan, innan, medan*). Den beskrivande texttypen har en

rumslig struktur och additiva konnektiver (t.ex. *och, även, också*), den argumenterande texttypen adversativa och komparativa konnektiver som markerar motsättning och jämförelse (t.ex. *men, ändå*), medan den utredande texttypen har en struktur av orsak-verkan och innehåller kausala konnektiver (t.ex. *eftersom, därför att*) (se t.ex. Nyström 2001: 143–145; Hellspong & Ledin 1997: 21–23). En text kan ändå omfatta drag av många texttyper, t.ex. en nyhet kan innehålla berättande, beskrivande och argumenterande framställningar (Opetusministeriö 1994: 97).

Textforskning har också visat sig en konnektion mellan texttyper och konnektiver. Ledin (1999) noterade att det fanns skillnader i hur lågstadie- och mellanstadieelever använde satskonnektiver i berättande-dialogiska² texter jämfört med utredande³. Lågstadieeleverna använde mest konnektiver i de berättande-dialogiska texterna (110 konnektiver per 1000 ord) för att följas av de utredande (88/1000 ord) texterna. Temporal konnektiver användes mest i de berättande (48/1000 ord) respektive utredande (27/1000 ord) texttyperna. Mellanstadieeleverna å sin sida använde mer konnektiver i de utredande (79/1000 ord) texterna än i de berättande-dialogiska (70/1000 ord). Mellanstadieeleverna i Ledins studie använde mest komparativa konnektiver (26/1000 ord) i de utredande och temporal (22/1000 ord) i de berättande texttyperna. Resultatet kan anses vara förväntat; alltså dominerar temporal konnektionen de berättande-dialogiska texterna och strukturerar händelseförlopp, medan komparativ konnektion bygger på för- och nackdelar i de utredande texterna. Nyström (2001) konstaterar också hur debattartiklarna domineras av komparativa och kausala och novellerna av additiva och temporal konnektiver.

Wind (2012) observerar hur behärskning av texttyper påverkar konnektiv användningen. Hon undersökte gymnasieelevers satskonnektion i argumenterande och utredande texter. Additiva bindningar (*och, eller, också*) var vanligaste i texterna skriva av både på första- och andraspråket. Otypiskt var dock att de kausala och komparativa konnektiverna används minst, även om de oftast dominerar argumenterande och

² De berättande-dialogiska texterna "skildrar ett händelseförlopp med en person i huvudrollen eller består av anföringar" (Ledin 1999: 9).

³ De utredande texterna har "en förklarande, beskrivande eller ibland argumenterande uppbyggnad" (Ledin 1999: 9).

utredande texter. Orsaken kan vara, enligt Wind (2012: 36), att ”eleverna inte fullt ut behärskar den texttyp som efterfrågas”. Economou (2007: 134) betonar att eleverna måste göras förtrogna med olika texttyper. Vidare noterar Taalas att finska gymnasieutbildningen borde koncentrera sig mer på utmanande texter och olika texttyper som kan hjälpa i textproduktion på vidareutbildning (Takkunen 2015).

Behärsknigen av texttyper är inte bara nyttig för skribenten men också för läsaren. Nyström (2001: 156) påpekar att läsarens kunskaper av olika texter och texttyper påverkar läsprocessen. Om texten svarar läsarens förväntningar, upplevs texten som sammanhängande. Läsaren av t.ex. berättelser förväntar dock typiska egenskaper för den berättande texttypen. I denna undersökning är det alltså intressant att se om högstadie- och gymnasieelevers berättelser innehåller mest just de temporala konnektiverna.

2.3 Textproduktion i skolan och på andraspråket

De svenskspråkiga texterna i denna undersökning har samlats in i skolan. Skolkontexten har en stor betydelse för elevernas skrivande. Många lär sig att skriva i skolan och producerar många av sina texter där. Skolans textproduktion påverkas av t.ex. läroplansgrunder, läroböcker, uppgifter och anvisningar, undervisning och skrivsituation. I detta avsnitt presenteras några allmänna synpunkter för skolskrivandet och -texter, särskilt vad gäller berättelser, samt den speciella skrivsituationen i skolan. Slutligen lyfter jag några synvinklar på skrivandet på andraspråket.

2.3.1 Elevtexter

Lagstiftning, läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen och skolornas egna läroplaner styr undervisningen och ger ramar för ämnesinnehåll i finska grundskolor och gymnasier. Enligt läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2004) är

syftet med språkundervisningen i svenska som B1-språk⁴ i årskurserna 7–9 att uppnå grundkunskaper i svenska. Undervisningen betonar muntliga färdigheter; i skriftliga färdigheter lär elever sig att skriva korta meddelanden om dagliga erfarenheter som händer i bekanta situationer. Svenska som A1-språk⁵ i årskurserna 7–9 behandlar krävande sociala situationer och undervisning koncentrerar sig lite mer på skrivkunskaper än i B1-språket; elever lär sig att skriva om bekanta teman i korta meddelanden och katalogliknande beskrivningar. Strukturer i textproduktion, som både A1- och B1-språkseleverna lär sig, innebär den centrala satsläran och strukturerna i textbindning. (Utbildningsstyrelsen 2004.) Läroplansgrunderna för gymnasieutbildning är också ganska kortfattat formulerade. Gymnasister som studerar svenska som B1-språk, dvs. har börjat studera svenska i årskurs 7 på högstadiet, har fem obligatoriska kurser som alla innehåller aktiviteter kring lyssnande, läsning, talande och skrivning. Strukturerna och ordförrådet utvidgas i varje kurs och tre kurser ger anvisningar om skriftliga framställningar: på den andra kursen (RUB2) skrivs korta kommunikativa uppgifter, på kurser tre (RUB3) och fem (RUB5) skrivs olika texter för varierande ändamål. (Utbildningsstyrelsen 2003.)

Läroböcker har en stor betydelse i skolans språkundervisning. Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen och Keränen (2008: 64), som undersökte högstadielärarnas och -elevernas (årskurs 9) textpraxis i både modersmålet och främmande språk, konstaterar hur läroböcker ger ramar för undervisningens innehåll och styr verksamheten under lektioner. Som institutionaliserade texter påverkar läroböcker också opinioner om vad som är centralt och viktigt i språkinläringen. Resultatet i Luukkas et al (2008) undersökning visar att den viktigaste faktor som påverkar läroplanen är ju läroböcker, 70 % av lärare i främmande språk svarade att böcker påverkar mycket undervisningens målsättningar. 98 % av språklärare använder läroböcker *ofta* samt i allmänhet använder nästan alla lärare (95 %) dem.

⁴ Undervisningen i B1-språket (det andra inhemska språket, svenska) börjar i årskurs 7 på högstadiet.

⁵ Undervisningen i A1-språket (det andra inhemska språket, svenska) börjar i årskurs 3 på lågstadiet.

Kivilahti och Kalaja (2013) betonar att textproduktion i läroböcker koncentrerar sig på språkets olika delar i stället för produceringen av riktiga, längre texter. Forskare delade skrivuppgifter i de engelska och svenska övningsböckerna (årskurser 7–9) i fyra huvudgrupper: grammatik, text, information och ordförråd. Resultatet visade att uppgifter betonade grammatiska övningar. När engelska övningsböcker övade grammatik i 37 % av alla skrivuppgifter, var antalet nästan hälften i svenska böcker, 46 %. I svenska övningsböcker var den vanligaste grammatiska övningen översättningar (27 %), 12 % var ifyllnadsuppgifter och 7 % övade böjningen och ordföljd. Både uppgifter i text (t.ex. meningar och uppsatser) och ordförråd (t.ex. bild och förklaringar) täckte nästan 36 % och informationsuppgifter (t.ex. sammanfattningar och skrivande efter diktagen) 5 % av alla uppgifter. Elevernas skrivande påverkar inte bara uppgifter men också i vilket ordning grammatik presenteras och övas i övningsböckerna. Högstadielärover i B1-svenska presenteras t.ex. de vanligaste konnektiverna (se figur 1) och en ordföljdsuppgift till det (figur 2) i mitten av övningsboken för årskurs 8 (Klick⁶), när eleverna har studerat svenska över ett år. Båda uppgifter övar språkets grammatik.

11 Täydennä yleisimmät alistuskonjunktioit.

1	_____	<i>että</i>
2	<i>därför att</i>	<i>siksi, että</i>
3	<i>eftersom</i>	<i>koska</i>
4	_____	<i>kun</i>
5	_____	<i>jos</i>

Figur 1 Fyll i de vanligaste subjunktionerna (Ahokas et al. 2010: 137)

⁶ Kivilahti och Kalaja (2013) undersökte Klick 7–9 övningsböcker.

13 Muodosta sanoista sivulauseita.

1 Nils Holgersson reste genom hela Sverige

liten var när han

kun hän oli pieni.

2 Visste du

reste Bert Spanien till att

että Bert matkusti Espanjaan?

3 Zeina och Nalle är boken för dig

om tyckte om Bert-böcker du

jos sinä pidit Bert-kirjoista.

4 Boken är intressant också

från därför Finland Nalle att är

siksi että Nalle on Suomesta.

5 Zeina ser exotisk ut

hon Libanon kommer eftersom från

koska hän on kotoisin Libanonista.

Figur 2 Bilda bisatser (Ahokas et al. 2010: 138)

Nyström (2001: 151–152) framför att elevtexter är ”en helt egen sorts text”. De skrivs under villkor (se avsnitt 2.3.3) som är typiskt för textproduktion i generellt och innehåller drag av olika texttyper. Hon menar därför att elevtexter bara kan delas in i två texttyper, dvs. berättande och diskursiva. Då innefattar berättande texter både berättande och beskrivande texttyper och diskursiva texter både utredande och argumenterande texttyper (se avsnitt 2.2.3 om texttyper).

I Luukkas et al (2008: 115–116) undersökning kom det tydligt fram att i språklektionerna är berättelser (91 %) den mest använda skrivuppgift av språklärare (jfr resonerande texter 46 %, beskrivningar och anvisningar 40 %). I grundskolans skrivundervisning, också enligt Hellspong & Ledin (1997: 22), används vanligtvis just berättelser. Man är van vid att berätta om sina tidigare erfarenheter, händelser och situationer för andra och barn lär sig att behärska språket genom berättelser (se t.ex. Björk & Liberg 1996: 118). Enligt Pietikäinen och Mäntynen (2009: 104–107) är berättelser ett naturligt och subjektivt sätt att strukturera ens liv, sig själv, minnesbilder

och det förflutna och nutiden. Genom berättelser kan man beskriva vad som har hänt, förmedla information, undervisa, underhålla och hänvisa i olika situationer och på olika sätt. En berättelse är alltid resultatet av berättarens egna val, bara några saker väljas att avslöja.

Liljestrand (1993: 142–146) presenterar de två typiska karaktärsdragen av berättelser: berättelsestruktur och innehåll. Berättelsestruktur omfattar sex olika faser. Berättelser börjar med en *sammanfattning* av berättelsens idé och berättaren identifieras. I *bakgrundsinformation* ges svar till frågor Vem? När? Var? och i *handling, skeende* presenteras den egentliga berättelsen typiskt i kronologisk ordning. *Utgång, resultat* innehåller upplösningen och konsekvensen av händelseförloppet och berättelsen slutar med *koppling till nuet eller framtiden*. *Värderingar*, t.ex. kommentarer och jämförelser, kan framkomma var som helst i texten. (se t.ex. Labov 1972.) Innehållet av berättelser inkluderar det yttre händelseförloppet, t.ex. en eller flera huvudhandlingar och bihandlingar samt dramatiska höjdpunkter, och djupplanet, t.ex. motiv för händelser. Handlingen utspelas i en viss tid, på ett historiskt sätt eller i författarens egen tid, och den anknytas till en eller flera huvudpersoner och bipersoner samt presentationer av miljön och rekvisita. Berättarperspektivet beskriver författarens eget förhållande till berättelsen, dvs. är texten skriven i första person (jagform) eller i tredje person. Viktigaste är dock att läsaren blir engagerad i texten och får också använda sin egen fantasi och dra sina egna slutsatser.

2.3.2 Skrivsituation

Liksom Nyström (2001: 151) påpekar skrivs skoltexter under särskilda villkor. Den speciella skrivsituationen innehåller olika faktorer som påverkar produktionen av färdiga texter. Hultman och Westman (1977: 14–15) betonar att skrivsituationen liksom provtillfälle och uppsatsskrivningar kännetecknas för det första av tidspress för att hinna skriva allt under en viss tidpunkt och för det andra av psykisk press. Studenter spänner inför skrivsituationen och till spänningen i skrivsalen kan bidra också vaktande lärare, ätande studenter och korsdrag. Skrivsituationen i klassrummet kan också störas av hostande klasskamrater, dåligt luft eller den ovannämnda tidspressen. Svinhufvud (2007:

102) påpekar hur skrivandet är ganska ”känslig mot yttre störningar”, och om skribenten lider av stress, är trött eller mår psykiskt dåligt, påverkar de alla skrivandet.

Typiskt är att elevers textproduktion är begränsad på något vis. Hultman och Westman (1977: 15) märker att gymnasister är ”tvingade att skriva om ett ämnesområde som är gemensamt för alla skrivande, men som rimligen inte kan intressera alla i lika mån”. Kivilahti och Kalaja (2013) märker också hur anvisningar för skrivuppgifter i de engelska och svenska läroböckerna var mycket grundliga, elever skriver om ett bestämt ämnesområde, många uppgifter innehåller även färdiga ord, uttryck och strukturer så att elever bara väljer mellan alternativ. Forskare (2013: 109) betonar dock att grundliga anvisningar i längre uppsatser kan hjälpa de svaga eleverna att klara sig uppgifterna, men de begränsar och stör ändå skrivprocessen och möjliggör att elever kanske bara svarar till stödfrågor.

En av de viktigaste faktorer som ofta kommer fram i skolskrivandet förenas med den kommunikativa aspekten av skrivandet. Hyland (2003: 27) sammanfattar:

“Writing is a purposeful and communicative activity that responds to other people and other texts. Therefore, writing tasks should not simply emphasize formal accuracy and discrete aspects of language, but be situated in meaningful context with authentic purposes.”

Elevtexter saknar en verklig mottagare; den endaste läsaren av texter är en lärare (se t.ex. Hultman & Westman 1977: 15; Ledin 1999: 45). Vidare i skrivuppgifter måste elever inte bara visa en behärskning med innehållet men också med språkriktighet, eftersom texterna bedöms. Fast Meriläinen (1997: 54) framför att även om elever vet om bedömningen, ska de ändå tänka på mottagaren när de skriver sina texter.

Skoltexter bedöms. Enligt Svinhufvud (2007: 16, 26) koncentrerar sig den traditionella synen på skrivundervisningen på färdiga texter, t.ex. uppsatser och studentuppsatser. *Produktinriktad* skrivning på andraspråket fokuserar alltså på kännedom av språkets former, grammatik, ordförråd, syntaktiska drag och kohesiva markörer i texter. En färdig text bedöms och en bra text är felfri, språkriktig och tydligt strukturerad. (Se t.ex. Hyland 2003: 3–4; Agustin Llach 2011: 42.) Också texter som insamlades i Topplingprojektet bedömdes av lärare och forskare enligt Gemensam europeisk referensram för språk (CEFR 2007). Bedömningskriterier koncentrerade sig inte bara på texternas

ordförråd och grammatik utan enhetlighet, mottagarens förmåga att förstå texter (se bilaga 3 om koherens). Likadana bedömningskriterier finns i studentuppsatsens medellång och kort lärokurs i svenska för den högsta poängen: ”Skribenten kan framföra budskapet klart, ledigt och flytande. Det är lätt att läsa texten.” (Studentexamensnämnden 2011: 38). Alltså är koherens också en av de viktigaste egenskaperna som skriftliga texter borde innehålla. *Processinriktad* syn på skrivandet betonar däremot textproduktions olika faser, t.ex. planering, utveckling av idéer, evaluering och bearbetning (Flower & Hayes 1980). Kivilahti och Kalaja (2013) ser det viktigt att elever lär sig bearbeta med en text under några lektioner, den behövs inte blir färdig på en gång. Då blir huvudvikten i skrivningen alltså inte i textens språkliga drag utan att lära sig skrivstrategier och få feedback av läraren under hela skrivprocessen (Hyland 2003: 12).

Ledin (1999: 45) sammanfattar att en orsak för att skoltexter saknar koherens är just den speciella skrivsituationen, dvs. förelagda uppgifter som saknar ett kommunikativt behov. Kivilahti och Kalaja (2013) konkluderar att eftersom skoltexter är oftast så pass korta, enskilda meningar eller endast ett ord, är det omöjligt att konstruera koherens i texter eller lära sig olika kohesiva markörer. Därför borde eleverna skriva längre textavsnitt och uppsatser för att öva textbindningsstrategier och textformning.

2.3.3 Att skriva texter på ett andraspråk

Skrivandet förutsätter mångsidiga kunskaper. Enligt Svinhufvud (2007: 21–22) krävs det omfattande språkkunskaper i ordförråd, valet av ord och grammatik, kännedom om skrivprocessen och texttyper, förmågor att komma med idéer, producera texten, vara kreativ. Nyström (2001: 15) betonar att skrivandet är ”en komplex och fascinerande process”. Inläringen av skrivandet är alltså en utmanande uppgift i både på modersmålet och på andraspråket. Att inlära sig skriva på andraspråket påverkas av skribentens personliga egenskaper, liksom ålder, kön, motivation, målsättningar och attityder, men inlärarens läs- och skrivkunskaper på ens modersmål har också avsevärd betydelse (se t.ex. Hyland 2003: 32–33).

Agustin Llach (2011: 44) betonar hur en av de viktigaste faktorerna i inläringen av skrivning på andraspråket⁷ är läs- och skrivkunskaper på förstaspråket⁸. L1- och L2-skrivandet har både likheter och olikheter, när man granskar skrivstrategier. Silva (1993) jämförde L1- and L2-skrivandet och konstaterade att å ena sidan hade skribenter på både förstaspråket och andraspråket likadana skrivprocesser, dvs. faser av planering, stoff samlingen, organisering, skrivning och bearbetning av texter. Å andra sidan planerade, bearbetade och reflekterade andraspråksinlärare över texter mindre än förstaspråksinlärare, de gjorde också färre målsättningar och hade problem att organisera materialet. Texterna av andraspråksinlärare skiljde sig också från L1-skriventernas texter i flyt (färre ord) och korrekthet (mer fel) samt producering av L2-texterna var jobbigare. L2-skribenter koncentrerade sig mer på lexikaliska, syntaktiska och grammatiska problem under skrivprocessen. Också Cumming (2001: 5) rapporterade hur inlärare av L2 använde mycket tid för att formulera språket och ordförrådet och därför deras kognitiva processer, t.ex. planeringsfasen, stördes. Ranta (2004: 65) noterar att studenter har bättre möjligheter att koncentrera sig på de krävande kognitiva processerna av skrivandet, när deras basfärdigheter (t.ex. sammansättningar, initialer) är först automatiserade.

Hyland (2003: 34) beskriver hur inlärare av andraspråket själv märker att deras största problem under skrivprocessen handlar mest om ordförråd och grammatik. Inlärare kan inte uttrycka sig eller presentera sina idéer så bra som de kan i deras förstaspråk. Huovinen och Kuure (1987), som undersökte svenska uppsatser av tvåspråkiga (finska och svenska) och enspråkiga finska elever, märkte att enspråkiga elever hade ”bristfälliga behärsknigen av målspråkets ordförråd”, de skrev korta och enkla meningar och upprepade ord. Undersökningen visade att elever som har mer omfattande ordförråd använde mer varierande och stilistiska uttryck, t.ex. synonymer, antonymer och upprepningar, i sina texter. Det är typiskt att i L2-skrivandet används förstaspråket med lexikaliska problem för att hitta korrekta ord. I inlärarspråket används ofta *transfer*, dvs. drag från inlärarens modersmål eller ett annat språk som inlärare har tidigare inlärt

⁷ *Andraspråk* (L2) lärs sig efter det att förstaspråket har blivit etablerats (Abrahamsson 2011:13).

⁸ *Förstaspråk* (L1, definieras också som modersmål) lärs sig först i kontakt med människor i sin omgivning (Abrahamsson 2011: 13).

sig (se t.ex. Viberg 1987). Abrahamsson (2011: 242) beskriver hur transfer i närbesläktade L1- och L2-språk kan hjälpa att producera korrekta ord med samma betydelser, t.ex. förekommer det mer transfer när svenskar lär sig norska än japanska.

Alltså en skillnad mellan skrivandet på förstaspråket och andraspråket är att skribenter på L2 redan har utvecklade läs- och skrivkunskaper på ett språk, sina modersmål, och de kan då arbeta med åtminstone två språk. Fast de yngre inlärarna skiljer sig avsevärd från de vuxna, eftersom deras läs- och skrivkunskaper på modersmålet är bara delvis formade. (Agustin Llach 2011.) Dessutom kunskaper i fler språk har andraspråksinlärare också förståelse om en annan kultur. Hyland (2003: 34) betonar hur tidigare erfarenheter om både olika språk och kultur påverkar skrivandet och skiljer sig L2-skribenter från L1-skribenter.

Agustin Llach (2011: 46) sammanfattar hur diskussion omkring L2-skrivandet, särskilt vilkendera är effektivare och nyttigare för L2-skrivandet läs- och skrivkunskaper på L1 eller L2-språkfärdigheter, har varit extensiv. Tidigare har man tänkt att om skribenten är duktig i sitt modersmål, ska man också vara duktig i sitt L2, och att svaga L1-skribenter är svaga också på L2. Agustin Llach (2011: 26) poängterar dock att ju bättre språkfärdigheter inlärare har på sitt L2, desto möjligare är det att kunskaper i L1-skrivandet transfer till L2, och för att få expertis i L2-skrivandet behövs ju L2-färdigheterna (Grabe 2003: 248). När L2-språkfärdigheter förbättras, texter blir längre, idérikare, mer exakt, de innehåller komplexa satser och strukturer, varierande ordförråd, kohesiva markörer och stilistiska medel (Cumming 2001: 3–4; Hyland 2003: 34).

Två inlärningsstrategier är effektiva för att utveckla L2-skrivandet. Björk och Liberg (1996: 123) hävdar att det effektivaste sättet att lära sig andraspråket är att skriva på andraspråket, eftersom då använder man aktivt alla språkområden. Särskilt utvidgar skrivandet ordförrådet och då förbättrar kvaliteten av texter. En annan viktig inlärningsstrategi för att lära sig L2-skrivandet är läsning. Grabe (2003: 249) betonar hur läsning på andraspråket förbättrar inlärarens skrivkunskaper och ordförråd. Läsning av olika texter hjälper att producera egna texter; man får idéer, exempel samt information om språket, strukturer och texttyper. (se t.ex. Hyland 2003: 17; Juutinen 2004: 71; Agustin Llach 2011: 41.)

3 SYFTE OCH FORSKNINGSPRÅG

Genomgången av tidigare forskning ovan visar att texter, kohesion och kohesionsmekanismer – referenser, tematik och/eller konnektiver – som skribenter använder för att bilda välformade texter har undersökts ganska rikligt. Kohesion och användningar av konnektiver i gymnasisttexter i modersmålet finska har undersökts av exempelvis Ranta (2007) och Kärkkäinen (2013) och motsvarande studier av gymnasisttexter i svenska som andraspråk i Finland har genomförts av exempelvis Meriläinen (1997) och Huovinen och Kuure (1987). I en finländsk kontext har dock högstadieelevers texter inte undersökts utifrån användningen av konnektiver i svenska som andraspråk. Något mer har gjorts i Sverige: Carlsson (2007) har jämfört svenska högstadie- och gymnasieelevers konnektivanvändning i sitt modersmål svenska och Wind (2012) har jämfört gymnasisters texter på förstaspråket svenska och andraspråket svenska.

Denna undersökning koncentrerar sig på hur finska L2-inlärare av svenska på högstadiet och gymnasiet använder konnektiver i sina texter. Undersökningen omfattar tre olika elevgrupper: två från högstadiet – elever som har studerat svenska från årskurs 7 och läser svenska som B1-språk och elever som har studerat svenska från årskurs 3 och läser svenska som A1-språk – och en från gymnasiet med elever som har påbörjat sina svenskstudier i årskurs 7 och läser svenska som B1-språk.

Syftet är att få svar på följande forskningsfrågor:

- Hur frekventa är de vanligaste konnektiverna i texter skrivna av högstadieelever i B1-svenska, högstadieelever i A1-svenska och gymnasister i B1-svenska?
- Hurdana konnektiver och konnektionstyper använder de tre elevgrupperna?

Även om eleverna är nästan lika gamla (högstadieeleverna 13–16 år och gymnasister 16–19 år), studerar de på olika nivå. Högstadieeleverna som studerade svenska som B1-språk hade studerat svenska 1–3 år när Toppling-materialet insamlades, högstadieeleverna i A1-språk mellan 5–7 år och gymnasisterna ca 3–4 år. Det är alltså intressant att se om det finns skillnader i konnektivanvändningen mellan B1- och A1-

nivåer och därigenom hur länge de fått undervisning i svenska. Dessutom ska jag undersöka avvikelser och fel som eleverna möjligen gör med konnektiver, dvs. finns det drag från modersmålet eller andra språk i texter.

Undersökningen är en explorativ studie och därför kan inte specifika hypoteser ges, men användningen av konnektiver kan tänkas byggas på åtminstone två saker: språkkunskaper och texttypen. För det första påverkas användningen av konnektiver av elevernas språkkunskaper i svenska. Wind (2012) betonar hur förstaspråks elever på gymnasiet använder bredare och varierande repertoar av satskonnektiver än andraspråks elever på gymnasiet, vilket beror på förstaspråks elevers omfattande ordförråd. L2-inlärare använder helst de vanligaste konnektiverna, liksom *och*, *när* och *men*, i sina texter. Huovinen och Kuure (1987) poängterar hur enspråkiga finska elever har mer begränsat ordförråd i svenska än tvåspråkiga (finska och svenska) elever, vilket leder till enkla och korta meningar och upprepningen av samma konnektiver, medan tvåspråkiga elever utnyttjar nästan fyra gånger större antal konnektiver i sina texter. I denna studie förväntas att andraspråks elever använder sådana konnektiver mest som de redan har lärt sig grundligt och som de har mest kännedom av, t.ex. *och* och *men*. Vad jag tror påverkar elevers kunskaper i svenska handlar om hur länge elever har läst språket. Därför kan man tänka sig att elever som har studerat svenska längre, dvs. högstadieleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska, använder mer omfattande och varierande konnektiver än elever som har studerat svenska minst, dvs. högstadieleverna i B1-svenska. Vad gäller fel användningen antas, eftersom högstadieleverna i B1-svenska är så pass nybörjare i språket, att de också gör mer fel och använder mer ord från andra språket i sina texter än elever som har studerat svenska längre. Den andra hypotesen anknyter till texttypen; alla texter inom undersökningen är berättelser och tidigare forskning visar att de typiska konnektiverna som används i berättelser och strukturerar texter i tidsföljd är temporala (se t.ex. Ledin 1999). På grund av detta förväntas att konnektiver liksom *när* och *sedan* är typiska i elevers texter. I följande kapitel beskrivs närmare hurdana elevgrupper finns i studien och hurdana konnektiver har undersökts.

4 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenteras undersökningens material och metod. Först redogörs hur materialet insamlades i Topling-projektet och hur informanterna valdes (avsnitt 4.1) och sedan redogörs undersökningens metoder (avsnitt 4.2).

4.1 Materialinsamling och informanter

Materialet för denna undersökning består av svenskspråkiga berättelser som finska högstadie- och gymnasieeleverna har skrivit inom projektet *Topling – Inlärningsgångar i andraspråket*. Projektet koordinerades 2010–2013 av Institutionen för språk och Centrum för tillämpad språkvetenskap vid Jyväskylä universitet, och det är en fortsättning på ett tidigare projekt *Cefling*. I Topling undersöktes skriftliga färdigheter i finska, engelska och svenska som andraspråk, och materialet omfattar både tvärsnittsdata och longitudinella data. Texter i projektet bedömdes enligt Gemensam europeisk referensram för språk, CEFR (från A1 till C2), och nivåskalan för språkfärdigheter (A1.1–C1.1)⁹, vilket möjliggör att andraspråsutveckling i det finska utbildningssystemet kan följas i olika färdighetsnivåer. (Topling 2010–2013.)

I materialinsamlingen skrev elever olika texter under normala svensklektioner. Eleverna hade upp till 20 minuter på sig för att skriva en text för hand utan särskilda hjälpmedel. Skrivuppgifterna innehöll ett mejl till en vän, ett mejl till en lärare, ett mejl till en nätbutik, en insändare och en berättelse. Varje kommunikativ uppgift planerades grundligt av forskare och elever är bekanta med alla texttyper (Alanen, Huhta, Martin, Tarnanen, Mäntylä, Kalaja & Palviainen 2012: 222). I denna studie undersöks berättelser. Eleverna kunde välja sig själva om vilken oförglömlig sak eller händelse de vill skriva om och de måste också motivera sina svar (se bilagorna 1 och 2). Eftersom det är viktigt att ha ett sammanhang i en text, är det intressant att undersöka hurdana kohesiva markörer håller elevernas berättelser ihop.

⁹ I denna undersökning studerades texterna inte i relation till CEFR-nivåerna.

Materialet insamlades mellan höstterminen 2010 och vårterminen 2012. I linje med Topplings longitudinella design genomförde eleverna alla fem ovannämnda skrivuppgifter vid tre tillfällen under tre års tid. Högstadieläverna skrev två texter i årskurs 8 (en text på höstterminen 2010 och en text på vårterminen 2011), och en text i årskurs 9 (vårterminen 2012). Gymnasieläverna skrev en text på kurs RUB1 eller RUB2 (höstterminen 2010), en text på kurs RUB3 (höstterminen 2011) och en text på kurs RUB5 (vårterminen 2012). Fast det finns en möjlighet att undersöka enstaka elever individuellt och longitudinellt, analyseras och jämförs de tre elevgrupperna i denna studie.

I korpusen för den föreliggande studien ingår alla berättelser som inlärare av svenska på högstadiet och gymnasiet har producerat inom ramen för Toppling-projektet, dvs. 166 texter av högstadieläverna i B1-svenska, 58 texter av högstadieläverna i A1-svenska och 188 texter av gymnasieläverna i B1-svenska. Nackdelen med materialet är att några texter, särskilt texter av högstadieläverna i B1-svenska, är ganska korta, därför valde jag att undersöka alla texter för att inkludera så pass många möjliga förekomster av konnektiver. Korpusen innebär totalt 17 085 ord. Tabell 4 visar närmare information kring materialet.

Tabell 4 Antal texter, elever och ord samt textlängd i undersökningsmaterialet

	Högstadiet		Gymnasiet	Totalt
	B1-svenska	A1-svenska	B1-svenska	
Ålder i år	13–16	13–16	16–19	
Studietid i år i svenska i början–slutet av insamlingen	1–3	5–7	3–	
Texter	166	58	188	412
Elever	60	20	71	151
Ord ¹⁰	4 247	3 288	9 550	17 085
Textlängd (min / max)	2 / 89	1 / 154	6 / 139	

¹⁰ Vid beräkningen av totala antal ord har alla löpord, rubriker, signaturer och främmande ord inkluderats. Alla särskrivna ord och också felaktiga sammansättningar har räknats som ett ord, särskrivna nummer har dock sammansättas.

Informanterna i undersökningen är således mellan 13 och 19 år och de har delats i tre grupper enligt sina språk- (B1- eller A1-språk) och utbildningsnivåer (högstadiet eller gymnasiet). Högstadiel elever formar två grupper, dvs. B1-språksinlärare (n=60) som har börjat studera svenska i sjunde klass på högstadiet och A1-språksinlärare (n=20) som har börjat studera svenska i årskurs 3 på lågstadiet. Vidare formas en grupp av gymnasister (n=71) som har läst B1-svenska från sjunde klass på högstadiet. När materialet har insamlats varierar alltså elevernas studietid i svenska. B1-språksinlärare på högstadiet har studerat svenska mindre tid. När den första insamlingen pågick hösten 2010, i årskurs 8, hade de studerat svenska bara ett år. När den sista insamlingen pågick årskurs 9, har de studerat svenska nästan tre år. A1-språksinlärare på högstadiet började studera svenska på lågstadiet, så under insamlingen av materialet, i årskurs 8 och 9, hade de studerat svenska mellan 5 och 7 år. Gymnasisterna hade studerat svenska tre år på högstadiet när den första insamlingen pågick. Eftersom gymnasiet är kursformat är det omöjligt att räkna gymnasisternas exakta studietid i slutet av insamlingen. Intressant är alltså veta hurdana konnektiver elevgrupper använder och om elevernas olika språk- och utvecklingsnivåer påverkar användningen.

4.2 Analysmetoder

Materialet ska analyseras framför allt kvantitativt för att mäta elevernas användning av konnektiver i sina texter och om det finns skillnader mellan elevgrupperna. Materialet ska dock granskas också kvalitativt, t.ex. de vanligaste konnektiverna ska presenteras med exempel för att analysera och jämföra användningen närmare.

Texternas synliga kohesiva mekanismer som beskrivas med satskonnektiver undersöks. Först identifieras alla konnektiver i texter. Vid analysen användas stora bokstäver när konnektiverna refereras till (t.ex. OCH, MEN) så att de ska skiljas sig bättre från normala texten; exempel i materialet är understrukna (t.ex. och, men). Alla elever i Toppling-materialet har ett identifieringsnummer. Alla exempel från elevtexterna i denna undersökning har en egen kod inom hakparentes, dvs. [högB1] refererar till en högstadiel elev som läser B1-svenska, [högA1] till en högstadiel elev som läser A1-svenska och [gymb1] till en gymnasist som läser B1-svenska.

Analysen inkluderar konnektiver som sammanbinder huvudsatser och bisatser. Nyström (2001: 109) poängterar hur sammanhanget mellan huvudsats och bisats inte alltid markeras med konnektiv, men kan göras med andra ord och implicit (t.ex. *vi anar att, med lite eftertanke*) (se t.ex. Hellspong & Ledin 1997: 89). Därför är det viktigt att betona att analysen omfattar bara de konnektiver mellan satser och meningar som är explicita och tydligt markerade i texter. Tabell 5 nedan visar de viktigaste avgränsningar som gjorts gällande materialet i undersökningen.

Tabell 5 Materialets avgränsningar

Kategoriserar	Kategoriserar ej
* Explicita konnektiver: konjunktioner, subjunktioner, konjunktionella adverb	* Bindningar mellan ord och fraser
* Bindningar mellan huvudsatser och bisatser	* ATT-satser med säge- och tankeverb
* Ord med stavfel	* Indirekta frågesatser
* ATT-satser som handlar om orsak, följden och avsikt	* Relativsatser
* Elliptiska satser	* Konnektiven DÄR
* Avvikelser i konnektiver SEDAN, NÄR, ÄN, FAST, EFTERSOM	

Bara explicita bindningar mellan satser och meningar inkluderades i undersökningen. Konnektiver kan vara konjunktioner (t.ex. OCH, ELLER), subjunktioner (t.ex. NÄR, SEDAN) och konjunktionella adverb (t.ex. ALLTSÅ, I ALLA FALL). De kan stå i början av meningar (t.ex. *Då somnade vi klockan fyra på natten.* [högA1-2060]) eller inom meningar (t.ex. *Jag älskar min katt och jag är jätte glad vem Mirri kom till oss familj.* [gymB1-2013]). Vidare räknas med ord med stavfel (t.ex. MENN, OKSÅ) (t.ex. *Vår andra hund var ganska lite, vann vi köpte den tredje hund, menn mamma och pappa vill inte en ny hund.* [högB1-2078]). Inom elliptiska satser är det ofta typiskt att t.ex. ett subjekt saknas. I det följande exemplet, *Vi satt utandörren tre timmar men då min mamma kommit och öppnat dörren.* [högB1-2066], markeras konnektion alltså mellan satser även om subjektet (mamma) saknas. Slutligen några konnektiver (SEDAN, NÄR, ÄN, FAST, EFTERSOM) som omfattar drag från andra språk, t.ex. finska eller engelska, finns i undersökningen (t.ex. *When jag var i Greece* [högB1-2061]).

ATT används ganska mycket i svenska. Dess kategorisering är lite problematisk. Teleman (1999: 539) betonar att ATT saknar egen betydelse och får dess mening från ord som förekommer med den. Till exempel Nyström (2001) och Wind (2012) utesluter konnektiven från sina undersökningar. Dock innehålls i denna undersökning ATT som förekommer i betydelse av orsak, följd eller avsikten, men ATT-satser som används t.ex. med tänke- och sägeverb (t.ex. *tycka, tro, tänka, säga*) uteslutas (se också Ledin 1999; Meriläinen 1997).

Några konnektiver sorteras bort från undersökningen (se tabell 5 ovan). Konnektiver mellan ord och fraser räknas inte i materialet (t.ex. *Mamma och Markus inte hemma*. [högB1-2002]), inte heller konnektiver i indirekta fråge- och relativsatser (se t.ex. Ledin 1999; Nyström 2001; Meriläinen 1997). Tidigare undersökning har kategoriserats DÄR som den additiva eller temporala konnektionen (jfr Nyström 2001; Hellspong & Ledin 1997), men sammanhanget mellan konnektiven och additiva/temporala relationer kritiserats och därför uteslutas den.

Konnektiver som inkluderar i undersökningen räknades för att mäta konnektivitet i texterna och för att bättre jämföra dem i elevernas texter. Totalt antalet av konnektiver som kategoriseras och analyseras i denna undersökning är alltså 1 160, dvs. texter av högstadieläroverna i B1-svenska innehåller 233 och högstadieläroverna i A1-svenska 273 konnektiver samt texter av gymnasisterna i B1-språk omfattar 654 konnektiver (se tabell 4). Varje konnektiv måste granskas i sin kontext, eftersom den kunde t.ex. märka sambandet i en felaktig kontext (t.ex. konnektiver mellan adjektiv: *Musti är inte så stor men trevlig hund*. [högB1-2014]) eller vara felskriven. Ordet MEN t.ex. i den följande meningen, *Men frågar att kan jag läsa det dikt honom*. [gymB1-2113], är felskriven substantiv för ”man”.

Slutligen när konnektiver har identifierats, klassificerades dem enligt deras semantiska egenskaper. Halliday och Hasan (1976) betonar att det räcker med fyra basstyper, dvs. fyra grundläggande konnektionstyper av additiv, temporal, komparativ och kausal (se tabell 6) har använts enligt Nyströms (2001) modell, vilket tidigare svenskundersökning också baserar sig på. Additiva, komparativa och kausala huvudgrupper har vidare delades i några undergrupper (jfr Hellspong & Ledin 1997).

Tabell 6 De grundläggande konnektionstyperna, undergrupperna och exempel på konnektiver i denna undersökning

Konnektionstyp	Exempel på konnektiver
ADDITIV	<i>och, dessutom, också</i>
alternativ	<i>eller</i>
specificering	<i>t.ex.</i>
ordning	<i>för det första</i>
TEMPORAL	<i>när, då, sedan</i>
KOMPARATIV	<i>som, än</i>
adversativ	<i>men, fast</i>
KAUSAL	<i>eftersom, därför att, därför</i>
konsekutiv	<i>så att</i>
konditional	<i>om</i>
final	<i>för att</i>

Nyström (2001: 108) konkluderar att konnektiver kan ha en växlande betydelse i olika kontexter, t.ex. OCH kan visa både additiva och temporala relationer, SÅ temporala och konsekutiva. Vidare betonar Meriläinen (1997) hur betydelser av olika konnektiver står nära varandra, t.ex. SÅ ATT kan märka både följd (en konsekutiv bindning) och syften (en final bindning) vilket kan vara svårt att urskilja i kontexten. Därför är det viktigt att beakta hela kontexten, inte bara koncentrerar sig på konnektivens uttryck, när ord klassificeras. I denna studie kategoriseras konnektiverna enligt deras typiska betydelser, dvs. OCH som additiva, och alla SÅ som konsekutiva (se också Nyström 2001: 113).

I nästa kapitel redogörs för resultatet av undersökningen, dvs. hur frekventa konnektiver är i de olika undersökta grupperna och hurdana konnektiver finska L2-inlärare av svenska på högstadiet och gymnasiet använder. Först ska antalet av de vanligaste konnektiverna och konnektivtätthet presenteras, och därefter de vanligaste konnektiverna i de fyra grundläggande konnektionstyperna hos elevgrupperna.

5 RESULTAT OCH DISKUSSION

I detta kapitel redogörs, analyseras och diskuteras de konnektiver som används i elevtexterna. Först presenteras det totala antalet konnektiver och de tio vanligaste i texterna av B1- och A1-språksinlärarna på högstadiet och B1-språksinlärarna på gymnasiet (avsnitt 5.1). Sedan ges en sammanfattning av alla konnektionstyper och vidare presenteras varje huvudtyp, dvs. additiv, temporal, komparativ och kausal, separat tillsammans med konnektiver som elevgrupper har använt (avsnitt 5.2). Resultat och observationer av tidigare undersökning jämförs med elevgrupper. Slutligen dras slutsatser om resultat, t.ex. likheter och olikheter i användningen av konnektiver, och de mest intressant fynden beskrivs (avsnitt 5.3) samt några begränsningar i studien ges (avsnitt 5.4)

5.1 Antalet konnektiver

Det totala antalet konnektiver i elevtexterna i denna undersökning är 1160: högstadieeleverna i B1-svenska använder 233 konnektiver i sina 166 texter och högstadieeleverna i A1-svenska 273 konnektiver i 58 texter, motsvarande antalet hos gymnasisterna i B1-svenska är 654 i 188 texter (se avsnitt 4.1 om total antalet texter, elever och ord). Tabell 7 presenterar materialets absoluta antal konnektiver och konnektivtätet.

Tabell 7 Antal konnektiver, konnektiver per elever och konnektiver per 100 ord

	Högstadiet		Gymnasiet	Totalt
	B1-svenska	A1-svenska	B1-svenska	
Antal konnektiver	233	273	654	1 160
Antal konnektiver / antal elever	3,88	13,65	9,21	7,68
Antal konnektiver / antal ord	0,055	0,083	0,069	0,069
Konnektiver / 100 ord	5,5	8,3	6,9	6,9

Som framgår från tabell 7 varierar konnektivtätet per 100 ord lite mellan elevgrupper. Högstadiееleverna i A1-svenska utnyttjar i genomsnitt mer konnektiver i förhållande till antal ord (8,3/100 ord) än inlärare i B1-svenska på högstadiet (5,5/100 ord) och på gymnasiet (6,9/100 ord). Konnektivtätet av A1-inlärare är också högre än det totala antalet konnektiver i hela materialet (6,9/100 ord). Resultatet kan antas bero på elevernas kunskaper i svenska: elevgrupper som har studerat svenska längre, alltså högstadiееleverna i A1-svenska och högstadiееleverna i B1-svenska, visar sig ha högre konnektivtätet.

De tio vanligaste konnektiver som elevgrupper utnyttjar i sina texter presenteras i den följande tabellen 8. De första fem frekventaste hör till de fyra olika semantiska huvudgrupperna (se mer i avsnitt 2.2.2) av additiv (OCH, OCKSÅ), komparativ (MEN), temporal (NÄR) och kausal (EFTERSOM). Tillsammans utgör dessa fem konnektiver upptill 80 % av det totala antalet konnektiver (1 160) i materialet.

Tabell 8 De tio vanligaste konnektiverna enligt högstadiееleverna i B1- och A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska, absoluta tal

Konnektiv	Högstadiet		Gymnasiet	Totalt
	B1-svenska	A1-svenska	B1-svenska	
och	139	119	296	554
när	11	31	81	123
men	15	33	58	107
också	14	15	49	78
eftersom	14	5	46	65
sedan/sen	17	14	22	53
ÖVRIGA ¹¹	7	10	32	49
så (att)	2	5	18	25
därför att	0	16	4	20
då	2	8	6	16
S:a	221	256	612	1089

¹¹ Den temporala kategorin ÖVRIGA omfattar konnektiver NU, SENARE, TIDIGARE och NUMERA (jfr avsnitt 5.2.2).

I tabell 8 visar hur gymnasisterna i B1-svenska utnyttjar varje konnektiv (i absoluta antalet) mer än högstadieeleverna i B1- och A1-svenska. Vidare använder högstadieeleverna i A1-svenska nästan alla konnektiver mer än högstadieeleverna i B1-svenska, förutom SEDAN/SEN, EFTERSOM och OCH. Skillnaderna mellan elevgrupperna är dock inte så anmärkningsvärd när man räknar antalet konnektiver per 100 ord. Då märker man att det finns vissa skillnader mellan t.ex. de tre vanligaste konnektiverna. Högstadieeleverna i A1-svenska använder mest frekvent OCH (3,6/100 ord), MEN (1/100 ord) och NÄR (0,9/100 ord), men skillnaderna gentemot inlärare i B1-svenska är inte så stora. Gymnasisterna i B1-svenska använder mer NÄR (0,8/100 ord) och MEN (0,6/100 ord) än högstadieeleverna i B1-svenska (0,3/100 ord respektive 0,4/100 ord), medan högstadieeleverna använder lite mer OCH (3,3/100 ord) än gymnasisterna (3,1/100 ord). De tio vanligaste konnektiverna omfattar en stor antal av det totala antalet konnektiver i texter som visas i tabell 9 nedan.

Tabell 9 De tio vanligaste konnektiverna enligt högstadieeleverna i B1- och A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska, absoluta tal och procentandel

	Total antal konnektiver	Total antal av de 10 vanligaste konnektiverna	Andel i procent
Högstadiet B1-svenska	233	221	95
Högstadiet A1-svenska	273	256	94
Gymnasiet B1-svenska	654	612	94
Totalt	1160	1089	94

Det mest påfallande resultatet i tabell 9 är att nästan alla konnektiver som eleverna använder i sina texter finns inom de tio vanligaste. Procentantalet hos båda högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska är 94 %, de använder bara lite mer andra konnektiver än högstadieeleverna i B1-svenska (95 %). Procentantalet av alla 10 vanligaste konnektiver i hela materialet är 94.

5.2 Konnektionstyper

För att undersöka tydligare förekomster av olika konnektiver hos de tre elevgrupperna, delades alla konnektiver i fyra huvudgrupper enligt sina semantiska funktioner (se avsnitt 2.2.2). Tabell 10 visar hurdana konnektionstyper finns i texter av högstadieeleverna i B1- och A1-svenska samt gymnasisterna i B1-svenska.

Tabell 10 Konnektivbindningar enligt högstadieeleverna i B1- och A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska

Konnektionstyp	Högstadiet				Gymnasiet		Totalt	
	B1-svenska		A1-svenska		B1-svenska		n	%
	n	%	n	%	n	%		
Additiv	154	66	135	49	346	53	635	55
Temporal	42	18	66	24	153	23	261	22
Kausal	20	9	33	12	85	13	138	12
Komparativ	17	7	39	15	70	11	126	11
S:a	233	100	273	100	654	100	1160	100

Den vanligaste konnektionstypen hos alla elevgrupper är den additiva. Det finns totalt 635 additiva konnektiver i hela materialet vilket motsvarar 55 % av alla konnektionstyper. Den additiva typen används i två tredjedelar av fallen hos högstadieeleverna i B1-svenska (66 %), medan både gymnasisterna i B1-svenska och högstadieeleverna i A1-svenska använder dem i ca hälften av fallen (53 % respektive 49 %). Den nästa vanligaste konnektionstypen hos alla elever är den temporala, 22 % av alla konnektiver. Högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska utnyttjar konnektiver nästan lika mycket (24 % respektive 23 %), medan högstadieeleverna i B1-svenska lite mindre (18 %). Antalet kausala och komparativa är inte så hög. Både elevgrupperna i B1-svenska använder mer kausala än komparativa konnektiver (gymnasisterna: kausala 13 %, komparativa 11 %; högstadieeleverna: kausala 9 %, komparativa 7%), medan högstadieeleverna i A1-svenska använder mer komparativa (15 %) än kausala (12 %). Nästa stycken presenterar och analyserar varje konnektionstyp separat, vidare jämförs resultatet mellan elevgrupperna och med tidigare undersökning.

5.2.1 Additiv konnektion

Den additiva konnektionen betyder att något i en text tilläggs till något som tidigare är sagt. I denna undersökning innebär bindningstypen också två underkategorier: den alternativa konnektionen, som innebär att det finns olika alternativ som är möjligt i kontexten, och specificering, som exemplifierar närmare en bindning mellan satser eller meningar. (Se avsnitt 2.2.2.)

Additiva konnektiver förekommer mest i elevernas texter. Över hälften (55 %) av alla konnektiver i materialet är additiva, även om bara fyra olika konnektiver finns inom konnektionstypen: OCH och OCKSÅ (additiva), ELLER (alternativa) och T.EX. (specificering). Procentantalet av additiva konnektiver hos högstadieeleverna i B1-svenska är högst (66 %); gymnasisterna i B1-svenska (53 %) använder den bara något mer än högstadieeleverna i A1-svenska (49 %). De vanligaste additiva konnektiverna hos alla elevgrupper är OCH och OCKSÅ. Orden omfattar tillsammans 54 % av alla konnektiver i hela materialet. Variationen i användningen av additiva konnektiver är likadan, dvs. tre olika förekomster i alla elevgrupper: högstadieeleverna i B1-svenska använder OCH, OCKSÅ och ELLER; både högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska använder OCH, OCKSÅ och T.EX. Tabell 11 nedan visar alla additiva konnektiver och deras absoluta antal i materialet.

Tabell 11 Antal additiva konnektiver fördelade enligt högstadieeleverna i B1- och A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska

	Högstadiet		Gymnasiet		
B1-svenska additiv		A1-svenska additiv		B1-svenska additiv	
och	139	och	119	och	296
också	14	också	15	också	49
eller	1	t.ex.	1	t.ex.	1
S:a	154	S:a	135	S:a	346

Konnektiven OCH visar typiskt en additiv relation i texter (se t.ex. Nyström 2011) och den är den enklaste och vanligaste inom alla konnektiver (Strömquist 2005: 92). Ordet lärs in tidigt på andraspråket och enligt bedömningen av skriftliga färdigheter i CEFR

borde elever kunna använda ”korta, enkla meningar med konnektiv som *och*” redan på färdighetsnivå A1 (CEFR 2007: 234). Därför är det kanske inte så överraskande att OCH är den vanligaste och mest använt hos alla elevgrupper. Högstadieläverna i A1-svenska har använt OCH flitigare i sina texter (3,6/100 ord) än B1-svenskinlärare på högstadiet (3,3/100 ord) och på gymnasiet (3,0/100 ord). Högstadieläverna i B1-svenska använder OCH 90 % av alla additiva konnektiver; nästan lika många gånger än högstadieläverna i A1-svenska (88 %) och gymnasisterna i B1-svenska (86 %). Man kan konstatera att gymnasister använder andra additiva konnektiver mer att sammanbinda satser än OCH. Medan B1-svenskinlärare på högstadiet, som just har börjat studera svenska, använder detta enklaste ord oftast i sina texter.

Alla förekomster av OCH, även om den kan ha både additiva och temporala relationer i texter, har räknats som additiva, vilket kan förstås vara en orsak till att antalet olika additiva konnektiver är så pass stora. Konjunktionen OCH har använts typiskt inom meningar, dvs. mellan satser, liksom i exempel (1), då den signalerar att mer information tillägs till den föregående satsen. Strömquist (2005: 93) betonar att numera accepteras OCH också som ”meningsinledare även i ett formellt skriftspråk”. Detta illustreras i exempel (2) där konnektiven i början av en mening signalerar tillägg till den föregående meningen.

- (1) Det var juni och vädret var mycket varmt. [gymB1-2060]
- (2) Polle var jätte kär på mig. Och jag älskar det häst. [högA1-2057]

Resultatet i denna undersökning är samstämmigt med tidigare studier. Huovinen & Kuure (1987: 67) betonade hur OCH ”är nästan den enda additiva konjunktionensheten som de finskspråkiga eleverna använder”, medan det fanns mer variationen i texter av tvåspråkiga elever. De svenska undersökningarna av Wind (2012) och Carlsson (2007) visade också hur OCH var den vanligaste konnektiven: konnektivtätthet av OCH hos Winds gymnasister i L2-svenska var 3,6/100 ord och i L1-svenska 3,1/100 ord, medan konnektivtätthet var betydligt mindre i Carlssons undersökning, dvs. hos högstadieläverna i L1-svenska var antalet 1,8/100 ord och hos gymnasisterna i L1-svenska 1,4/100 ord. Man kan alltså säga att OCH visar sig vara typiskt med andraspråksinlärare, och när ordförrådet utvidgas, används andra konnektiver i stället.

Den andra additiva konnektiven som är vanlig hos alla elevgrupper är det konjunktionella satsadverbet OCKSÅ, den fjärde vanligaste i hela materialet. Dock skillnader mellan absoluta antalet av förekomster mellan OCH och OCKSÅ är uppenbara. OCH omfattar 48 % av alla konnektiver i texter, medan OCKSÅ bara 7 %. Både högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska har använt OCKSÅ mest, 11 % respektive 14 % av alla additiva konnektiver i texter, de har också samma konnektivtäthet (0,5 ord/100 ord). Konnektivtäthet i texter av högstadieeleverna i B1-svenska är 0,3/100. OCKSÅ är den fjärde vanligaste hos både grupper av B1-språksinlärarna och den femte vanligaste hos högstadieeleverna i A1-svenska.

OCKSÅ har samma tilläggsfunktion som OCH, men som konjunktionella satsadverb har den varierande placeringsmöjligheter i meningar. Den står vanligaste i nexusfältets adverbialplats efter verbet, se exempel (3), men liksom i exempel (4) kan den också stå på fundamentets plats i början av meningen. Fast fel i satsstrukturer undersöktes inte, kommer det fram att ordföljden ganska ofta följer finskans friare ordföljd, liksom i exempel (5). I materialet förekommer OCKSÅ bara i huvudsatser, inte alls i bisatser.

- (3) Jag tycker också simma. [högB1-2006]
- (4) Osckså¹² vi träffade nya människor. [gymB1-2147]
- (5) Jag också spelade så bra. [högB1-2106]

Huovinen och Kuure (1987: 68) betonade att OCKSÅ används mest hos de tvåspråkiga eleverna (36 fall), medan hos de finskspråkiga eleverna förekom bara ett fall. De tvåspråkiga eleverna använde mer varierande uttryck i additiva funktionen, t.ex. DÄRTILL, ÄVEN, DESSUTOM, i sina texter. Sådana variationer saknas helt i denna undersökning. Det är intressant att märka att OCKSÅ inte är så vanlig hos svenskspråkiga elever som de är hos finskspråkiga. Konnektiven var den tionde vanligaste i L1-gymnasisternas texter och den nionde vanligaste inom L2-gymnasisternas texter i Winds (2012) undersökning. OCKSÅ saknades helt inom de åtta vanligaste i Carlssons (2007) undersökning.

¹² Stavfel i ordet OCKSÅ orsakar varianter, liksom *åckså*, *också*, *åkså* och *okså*, som har dock alla inkluderade inom konnektiver.

De två andra konnektiverna i den additiva bindningstypen är T.EX. och ELLER som används verkligen lite i materialet. T.EX., som uttrycker specificering, förekommer bara två gånger i texterna av elever som har läst svenska längst; både en högstadieelev i A1-svenska och en gymnasist i B1-svenska använder konnektiven en gång. Alltså är T.EX. inte inom de tio vanligaste konnektiverna, och samma gäller Winds (2012) och Carlssons (2007) undersökningar. Huovinen & Kuure (1987) poängterade också hur de finskspråkiga gymnasisterna använde inte alls specifikations, och användningen av de tvåspråkiga var också anspråkslöst. ELLER är den endaste alternativ konnektiven i materialet och den används av en högstadieelev i B1-svenska. Svenskspråkiga elever använde däremot konnektiven i mycket högre grad (jfr tabell 1 i avsnitt 2.2.1). I Winds undersökning var ELLER den sjätte vanligaste i hela materialet, och den näst vanligaste inom additiva bindningar i både texter av gymnasister i L1- (14 gånger) och L2-svenska (18 gånger). Vidare var konnektiven den sjätte vanligaste i högstadieelevernas L1-texter och den sjunde vanligaste i L1-texterna av gymnasisterna i Carlssons undersökning.

Sammanfattningsvis kan man säga att högstadieeleverna i B1-svenska använder additiva konnektiver mest (66 %) och i högre grad än gymnasisterna i B1-svenska (53 %) och högstadieeleverna i A1-svenska (49 %). Alla elevgrupper har 3 olika konnektiver. OCH och OCKSÅ är typiska i alla elevgrupper; T.EX. används i något enstaka fall av högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska medan ett fall av ELLER förekommer i en högstadietext i B1-svenska.

5.2.2 Temporal konnektion

Den temporal konnektionen uttrycker satser i tidsföljd och förekommer typiskt i berättelser (se avsnitt 2.2.2). I denna undersökning är temporal konnektionen den näst vanligaste konnektionstypen i materialet och omfattar 22 % av alla konnektiver. Analysen av elevtexterna visar vidare att konnektionstypen är också den näst vanligaste bindningstypen hos elevgrupperna. Högstadieeleverna i A1-svenska använder konnektiver mest i sina texter, dvs. 24 % av alla konnektiver. De motsvarande procentantalen hos gymnasisterna i B1-svenska är (23 %) och högstadieeleverna i B1-svenska (18 %). Alltså motsvarar högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska nästan varandra.

När man undersöker variationen i användningen av temporala konnektiver hos olika elevgrupperna, är den inte så stor. Gymnasisterna i B1-svenska uppvisar mest variation. De använder 9 olika konnektiver i sina texter. Högstadieläverna använder nästan lika mycket; eleverna i B1-svenska har 7 olika fall och eleverna i A1-svenska 6. De två vanligaste konnektiverna i alla elevgrupper är NÄR och SEDAN/SEN. De omfattar tillsammans 73 % av alla temporala konnektiver i materialet. Nedanstående tabell 12 anger de temporala konnektiver som eleverna har använt i sina texter.

Tabell 12 Antal temporala konnektiver enligt högstadieläverna i B1- och A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska

Högstadiet		Gymnasiet			
B1-svenska	A1-svenska	B1-svenska			
temporal	temporal	temporal			
sedan/sen	17	när	31	när	81
när	11	sedan/sen	14	sedan/sen	22
efter	3	då	8	då	6
då	2	efter	2	efter	6
första	1	första	1	först/första	6
andra	1				
ÖVRIGA		ÖVRIGA		ÖVRIGA	
nu	7	nu	10	nu	27
				tidigare	2
				numera	2
				senare	1
S:a	42	S:a	66	S:a	153

Som framgår av tabell 12 är den mest använda temporala konnektiven NÄR. Den är också den nästa vanligaste i hela materialet (se tabell 8), 11 % av alla konnektiver. Högstadieläverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska har NÄR som den vanligaste temporala konnektiven i sina texter, medan den i texter av högstadieläverna i B1-svenska är den nästa vanligaste. Gymnasisterna i B1-svenska använder NÄR 53 % av alla temporala konnektiver, medan antalet är lite mindre hos högstadieläverna i A1-

svenska (47 %) och minst hos högstadieeleverna i B1-svenska (26 %). NÄR förekommer både mellan satser, som visas i exempel (6), och i början av meningar, som i exempel (7).

- (6) Klockan var cirka elva när jag vaknade.[högA1-2061]
 (7) När jag cyklade hemma min mobil ringde. [gymB1-2132]

Resultatet av de svenskspråkiga elevernas texter i Winds (2012) och Carlssons (2007) undersökningar uppvisade liknande resultat som denna undersökning. I både gymnasistgrupperna (L1- och L2-svenska) i Winds studie och i den undersökta gymnasistgruppen (L1-svenska) i Carlssons var NÄR en av de tre vanligaste konnektiverna (Carlssons högstadieelever i L1-svenska hade NÄR som den femte vanligaste). I Winds studie var konnektiven den vanligaste temporala konnektiven hos både gymnasistgrupperna i L1- och L2-svenska (21 % respektive 38 %). Wind (2012) betonar dock att andraspråkseleverna använder NÄR ”mera än dubbelt så ofta som förstaspråkselever”. I denna undersökning visar det dock tydligt hur t.ex. finska gymnasisterna i L2-svenska (53 %) använder klart mer NÄR än de svenska gymnasisterna i L2-svenska (38 %). Användningen är också högst hos elever som har studerat svenska längre (som A1-språk på högstadiet eller som B1-språk på gymnasiet).

Vidare vad gäller NÄR förekommer det största antalet transferfel (18 gånger) och avvikelser med just detta ord, vilket illustreras i tabell 13.

Tabell 13 Felaktiga förekomster av NÄR

NÄR	Högstadiet		Gymnasiet	Totalt
	B1-svenska	A1-svenska	B1-svenska	
vem	4	-	3	7
when	1	2	-	3
som	1	-	2	3
vann	2	-	-	2
ven	-	1	1	2
vems	-	-	1	1
S:a	8	3	7	18

Tabell 13 visar hur de vanligaste transferfelen formas från engelska (WHEN) och tyska (VEN). Inga drag från finska (t.ex. 'kun', 'milloin') förekommer. Gymnasisterna i B1-svenska har 7 fel i sina texter, vilket motsvarar 9 % av alla deras förekomster av NÄR. De utnyttjar mest felaktiga ord från svenska (VEM, SOM), 5 fall. Högstadieläverna i A1-svenska, som gör bara 3 fel därav två är från engelska 'when', motsvarar antalet 10 % av alla deras användningar av NÄR. Medan det största antalet fel i användningen av NÄR förekommer hos texter av högstadieläverna i B1-svenska (72 %), avvikelser är från svenska och tyska. VEM används mest fel i båda elevgrupperna i B1-svenska (t.ex. *Jag var åtta år vem jag gick en katt.* [högB1-2031]).

SEDAN är den näst vanligaste temporala konnektiven, och den sjätte vanligaste i hela materialet. Konnektiven är också en av de konnektiverna vars, enligt CEFR (2007: 234), användning är typiskt redan på färdighetsnivå A1. SEDAN används hos alla elevgrupper och resultatet visar att högstadieläverna i B1-svenska utnyttjar konnektiven oftast av alla sina temporala konnektiver (40 %), medan i texter av högstadieläverna i A1-svenska (21 %) och gymnasisterna i B1-svenska (14 %) förekommer användningen som den näst vanligaste. SEDAN används på många olika sätt. För det första förekommer den oftast i den allra första meningen i elevernas berättelser som ses i exempel (8). Bara en högstadieläva i A1-svenska FÖR-SEDAN i sina texter. 17 elever (sex högstadieläver i B1-svenska, en högstadieläva i A1-svenska, tio gymnasister i B1-svenska) börjar sina texter med (FÖR-) SEDAN. För det andra kan SEDAN fungera som subjunktion och som konjunktionella satsadverb. Bara två gymnasister har använt SEDAN som subjunktion, annars funktioner konnektiven som konjunktionella satsadverb vilket illustreras i exempel (9).

(8) Två år sedan var jag utomlands först gång i mitt liv. [gymB1-2120]

(9) Jag vacknade klockan 4 i natt. Sen jag gå till hem. [högA1-2059]

Båda elevgrupperna i B1-svenska använder båda formerna SEDAN och SEN, men högstadieläverna i A1-svenska bara SEN i sina texter. Vidare ersätts SEDAN med olika avvikelser, totalt 14 gånger, som visas i den följande tabellen 14.

Tabell 14 Felaktiga förekomster av SEDAN

SEDAN	Högstadiet		Gymnasiet	Totalt
	B1-svenska	A1-svenska	B1-svenska	
den	4	5	2	11
then	-	1	-	1
sitten	-	1	-	1
denn	-	-	1	1
S:a	4	7	3	14

Total antalet felaktiga förekomster av SEDAN är 14, vilket gör 11 % av alla förekomster av SEDAN i texterna. Typiska transferfel kommer från tyska, finska och engelska. Transfer från engelska, 'then', och från finska, 'sitten', förekommer bara i texter av högstadieeleverna i A1-svenska. Tyskans konnektiv 'denn' förekommer i texter av gymnasisterna i B1-svenska. Högstadiieleverna i B1-svenska utnyttjar bara ordet DEN. Som tabell 14 visar förekommer DEN i alla elevgrupper, totalt 11 gånger. Troligen refererar ordet till tyskans 'denn', men det liknar också engelskans 'then'. I exempel (10) visas användning av DEN:

- (10) Jag sjunga och jag vet inte min bruder var i huset. Den han kommer i min rum och låter på mig. [högB1-2079]

Huovinen och Kuure (1987) förväntade sig en hög frekvens av SEDAN, fast i deras material förekom konnektiven bara tre gånger. SEDAN var inte heller inom de 10 vanligaste konnektiverna i Winds (2012) undersökning eller inom de åtta vanligaste i Carlssons (2007) undersökning (jfr tabell 1 i avsnitt 2.2.1). Både texttyperna i Winds och Carlssons undersökningar handlade dock argumenterande texter som tydligen påverkar användningen av ordet. Typiskt för den berättande texttypen, som denna undersökning handlar om, är just SEDAN.

Konnektiven DÅ är den tionde vanligaste i hela materialet. Den används 10 % av alla temporala konnektiver. Båda högstadieeleverna i A1-svenska (3 % av alla temporala konnektiver) och gymnasisterna i B1-svenska (4 %) har den som den tredje mest använda temporala konnektiven, skillnaden till högstadieeleverna i B1-svenska (5 %) är

inte stora, de har DÅ som den fjärde vanligaste. Eleverna börjar helst en hel ny mening i sina texter med DÅ (12 gånger), dvs. använder ordet synonymt med SEDAN. DÅ kan vara både en subjunktion ('kun', 'jolloin') eller ett konjunktionellt adverb ('silloin', 'sitten', 'tuolloin'), fast i elevtexterna funktioner den bara som ett konjunktionellt satsadverb, vilket exempel (11) visar:

- (11) Då gick vi tillbaka hos Kaisa och åt. Då somnade vi klockan fyra på natten.
[gymA1-2060]

I Winds och Carlssons undersökningar var konnektiven en av de sju mest frekventa konnektiverna i alla elevgrupper (hos gymnasieeleverna i L1-svenska den femte vanligaste; hos gymnasieeleverna i L2-svenska, högstadieeleverna i L1-svenska och gymnasieeleverna i L1-svenska den sjätte). Andelen är dock klart högre än i denna studie: I gymnasisters L1-svenska användes DÅ i 21 % av alla fall av temporal konnektiver och i L2-svenska 17 % att jämföras med exempelvis de 4 % i de finska gymnasisternas B1-svenska i föreliggande studie.

Texten kan också sammanbindas med ordningsuttryck. Då händer någonting i texten först och presenteras med t.ex. FÖRST, FÖR DET FÖRSTA och sen händer någonting annat som presenteras med t.ex. SEDAN, FÖR DET ANDRA (se t.ex. Halliday och Hasan 1976: 263; Huovinen & Kuure 1987: 82). Typiskt i elevberättelser är att händelser beskrivs i tidsföljd, fast FÖRST/FÖRSTA används bara en gång i både högstadielevgrupperna och sex gånger hos gymnasisterna. Hela konstruktionen FÖR DET FÖRSTA – FÖR DET ANDRA används inte i texter. Huovinen och Kuure (1987) märkte också hur eleverna började berätta om någonting med FÖR DET FÖRSTA, men utnyttjade inga FÖR DET ANDRA. Då förväntar läsaren onödigtvis fortsättning på det som sagts tidigare. Intressant i denna undersökning är att bara en högstadielev i B1-svenska har använt uttryck FÖRSTA-ANDRA, se exempel (12), i sin text.

- (12) Första vi komma på staden aten och shoppar. Andra vi komma ett kompis och vi titta på TV, Finland – Kazakstan isehokey match. Finland vinna [högB1-2033]

Eftersom sammanhang kan konstrueras med så pass många olika slags ord och tidsuttryck, har jag valt att använda en kategori ÖVRIGA som innehåller konnektiver NU, TIDIGARE, SENARE och NUMERA. Inom de vanligaste konnektiverna finns kategori som den sjätte vanligaste. Högstadieläverna i både B1- och A1-svenska använder bara NU, respektive 17 % och 15 % av alla temporala konnektiver, skillnaden till gymnasisterna i B1-svenska (18 %) är liten. Bara gymnasisterna utnyttjar TIDIGARE (2 gånger), NUMERA (2 gånger) och SENARE (1 gång). I undersökningen av Wind (2012) använde gymnasisterna i L1-svenska inga NU inom de fem vanligaste temporala konnektiverna, medan gymnasisterna i L2-svenska gjorde det 4 gånger, dvs. ordet var som den fjärde vanligaste i deras texter.

Huovinen och Kuure (1987) poängterade hur elever visar sig att veta hur man avslutar en text. I enspråkiga finska elevernas texter var nästan den enda temporala konnektiven TILL SLUT, vilket förekommer inte alls i denna undersökning.

Sammanfattningsvis kan man säga att andelarna temporala konnektiver hos de elevgrupper som har studerat svenska längre är nästan likadana. Högstadieläverna i A1-svenska använder temporala konnektiver i 24 % av fallen och gymnasisterna i B1-svenska i 23 %. Elevgrupperna har också de fem vanligaste konnektiverna i exakta samma ordning, dvs. NÄR, SEDAN, DÅ, EFTER och FÖRST/FÖRSTA. Andelen temporala konnektiver hos högstadieläverna i B1-svenska är 18 % och de vanligaste är SEDAN, NÄR och EFTER. Gymnasisterna i B1-svenska har också ett något större variation av konnektiver, 9 förekomster, medan högstadieläverna i B1- och A1-svenska har 7 respektive 6 förekomster.

5.2.3 Komparativ konnektion

Den komparativa konnektionen handlar om likhet, olikhet, jämförelse och motsättning (se avsnitt 2.2.2) och innehåller både komparativa (t.ex. SOM, ÄN) och adversativa (t.ex. MEN, FAST, ÄNDÅ) konnektiver. Bindningstypen förekommer minst frekvent i materialet: 11 % av alla konnektiver är komparativa. Högstadieläverna i A1-svenska använder komparativa konnektiver i något högre grad (15 %) än högstadieläverna i B1-svenska (7 %) respektive gymnasieeleverna i B1-svenska (11 %).

Den vanligaste konnektiven i alla tre elevgrupper är MEN; FAST används också av alla elevgrupper. Högstadieläverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska använder de tre vanligaste konnektiverna i samma ordningsföljd (MEN, FAST och ÄN). När man undersöker variationen i användningen av de komparativa konnektiverna, finns det inga stora skillnader mellan elevgrupperna. Antalet olika konnektiver hos högstadieläverna i B1-svenska är 3 och hos högstadieläverna i A1-svenska 4. Mest varierande användningen finns i texter av gymnasisterna i B1-svenska, alltså 5. Totalt antalet av alla olika komparativa konnektiver i hela materialet är 6. Tabell 15 visar alla komparativa konnektiver i elevtexter.

Tabell 15 Antal komparativa konnektiver enligt högstadieläverna i B1- och A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska

	Högstadiet		Gymnasiet		
	B1-svenska komparativ	A1-svenska komparativ	B1-svenska komparativ	B1-svenska komparativ	
men	15	men	33	men	58
som	1	än	3	fast	6
fast	1	fast	2	än	3
		ändå	1	i alla fall	2
				som	1
S:a	17	S:a	39	S:a	70

Den adversativa bindningstypen handlar om motsättning. Enligt den gemensamma europeiska referensramen för språk, CEFR (2007: 234), är MEN en av de vanligaste konnektiverna som borde behärskas vid färdighetsnivå A2. Nyström (2001: 102) betonar hur adversativa bindningen oftast markeras med just MEN. Som tabell 15 visar är MEN också den vanligaste adversativa konnektiven i texter av alla elevgrupper. Den omfattar 83 % av alla komparativa konnektiver. MEN är den tredje vanligaste i hela materialet, dvs. 9 % av alla konnektiver (se tabell 8). Högstadieläverna i A1-svenska (1/100 ord) har använt ordet flitigare än gymnasisterna i B1-svenska (0,6/100 ord) och högstadieläverna i B1-svenska (0,4/100 ord).

Typiskt förekommer MEN inom meningar. I det nedanstående exemplet (13) exemplifierar konnektiven motsättning mellan två huvudsatser, men den sätter också ihop två meningar liksom i exempel (14). Vidare i början av en mening kan MEN fungera som en textmarkör som bryter ett tillstånd och händelser i texten och visar att något nytt börjar hända; då är adversativ betydelse av konnektiven dock försvagad (Teleman 1999: 932). Även om texter i materialet är ganska korta och styckesindelningen används sällan, illustrerar exemplet (15) hur MEN börjar ett nytt förlopp i texter.

- (13) Jag var på trött, men det var den bästa dag i mitt livet! [högA1-2062]
- (14) Hon tyckte om spela football. Men hon hade rädsla att hon är för lång-samt.
[gymB1-2135]
- (15) Det var jätte roliga, men vi var i Stockholm (vain) fyra timmar. Men på båt, vi springade överallt och (naurattiin) massor! [högB1-2019]

Hos de svenska undersökningarna var MEN också en av de vanligaste konnektiverna. MEN var den näst vanligaste i hela materialet av Winds (2012) gymnasister i L1-svenska (i L2-svenska den tredje vanligaste) och hos både högstadie- och gymnasieelevgrupperna i Carlssons (2007) undersökning. Inom de fem vanligaste komparativa konnektiverna var MEN den vanligaste i både L1- och L2-svenska texter. I Huovinen och Kuures (1987) undersökning var MEN den enda adversativa konnektiven som de finskspråkiga eleverna använde i sina texter. Skillnaden till denna undersökning är ganska stora.

FAST används av alla elevgrupper, men antalet är små i jämförelse med MEN. Gymnasisterna i B1-svenska använder ordet 6 gånger, högstadieeleverna i A1-svenska 2 gånger och högstadieeleverna i B1-svenska en gång (se tabell 15). Den används bara 7 % av alla komparativa konnektiver och den är inte inom de 10 vanligaste i hela materialet. Inte heller är FAST vanlig inom de svenska undersökningarna av Wind (2012) och Carlsson (2007). I Winds undersökning förekom FAST bara 3 gånger i texter skrivna av gymnasisterna i L1-svenska medan inte alls i texter skrivna i L2-svenska. Wind märkte hur konnektiven användes till exempel som en synonym till MEN. I denna undersökning står FAST typiskt i början av meningar, liksom exempel

(16) visar, och binder ihop satser inom meningar, se exempel (17).

- (16) Fast det började regna senare, det gjorde ingenting och vi stämde ute att fira. [gymB1-2152]
- (17) Jag vacknade klockan 11:00 fast skolan började klockan 08.00. [högA1-2059]

FAST är en av de konnektiverna som har drag av andraspråk. Två avvikelser av FAST förekommer i texter, både hos inlärare av B1-svenska. Den endaste förekomsten av FAST hos högstadieläverna i B1-svenska är ett finskt ord 'vaikka', och den andra förekomsten är ett engelskt ord 'though' hos gymnasisterna.

Den komparativa bindningstypen innehåller uttryck som visar likhet och olikhet (se avsnitt 2.2.2). Inom materialet finns två komparativa subjunktioner ÄN och SOM, vars användning är ganska ovanliga i alla elevgrupper. ÄN förekommer totalt sex gånger i materialet och SOM två gånger. Det finns tre förekomster av ÄN i texter av högstadieläver i A1-svenska, varav en förekomst är transfer från engelska, 'than'. En gymnasieelev i B1-svenska har använt ÄN fem gånger i sin text. Medan SOM används en gång av både en högstadieläver i B1-svenska och en gymnasist i B1-svenska. I Winds (2012) undersökning var SOM den näst vanligaste adversativa konnektiven. Gymnasisterna i L2-svenska (14 gånger) använde den lite mer än gymnasisterna i L1-svenska (11 gånger). Vidare använde de svenska förstaspråksinlärare (5 gånger) ÄN mer än andraspråksinlärare 3 gånger).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att de komparativa konnektiverna används minst i detta material. Högstadieläverna i B1-svenska använder betydligt mindre komparativa konnektiver (7 %) än elever som har läst svenska under en längre period, dvs. högstadieläverna i A1-svenska (15 %) och gymnasisterna i B1-svenska (11 %). Gymnasisterna i B1-svenska har däremot lite bredare variation av komparativa konnektiver (5 olika förekomster) än högstadieläverna i både A1-svenska (4) och B1-svenska (3). De relativt sett få förekomsterna i denna undersökning kan eventuellt förklaras med att den berättande texttypen inte i sig kräver komparativa konnektiver.

5.2.4 Kausal konnektion

Den kausala konnektionen bygger på relationer av orsak och verkan mellan satserna (se mer i avsnitt 2.2.2). Den är den tredje vanligaste konnektionstypen i hela materialet, dvs. 12 % av alla konnektiver. Gymnasisterna i B1-svenska (13 %) och högstadieeleverna i A1-svenska (12 %) använder konnektiver nästan lika mycket i sina texter och också lite mer än högstadieeleverna i B1-svenska (9 %). Alltså finns det inte så stora skillnader mellan elevgrupperna.

Det totala antalet olika kausala konnektivtyper i materialet är 9. I texter av gymnasisterna i B1-svenska finns 9 olika konnektiver, högstadieeleverna i A1-svenska 7 och högstadieeleverna i B1-svenska 5. Bara EFTERSOM förekommer oftast i alla elevgrupper, andra förekomster varierar sig. EFTERSOM är den mest använda hos B1-svenskinlärarna på högstadiet och på gymnasiet, A1-språksinlärarna på högstadiet har DÄRFÖR ATT som den vanligaste. Antalet konnektiver som omfattar bara en förekomst är hög. Förekomsterna av alla kausala konnektiver i materialet presenteras i tabell 16.

Tabell 16 Antal kausala konnektiver enligt högstadieeleverna i B1- och A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska

Högstadiet				Gymnasiet	
B1-svenska		A1-svenska		B1-svenska	
kausal		kausal		kausal	
eftersom	14	därför att	16	eftersom	46
att	2	eftersom	5	så (att)	18
så (att)	2	så	5	därför	5
därför	1	därför	2	att	5
om	1	för	2	därför att	4
		att	2	om	3
		alltså	1	för att	2
				alltså	1
				för	1
S:a	20	S:a	33	S:a	85

EFTERSOM är en av de vanligaste kausala konnektiverna hos alla elevgrupper: den omfattar 6 % av alla konnektiver i materialet. Den är också den femte vanligaste konnektiven i hela materialet (se tabell 8), och den vanligaste kausala konnektiven i texter av B1-svenskinlärarna på högstadiet och på gymnasiet. Gymnasisterna i B1-svenska (0,5/100 ord) har använt konnektiven lite mer än högstadieeleverna i B1-svenska (0,5/100 ord). EFTERSOM är den näst vanligaste konnektiven i texter av A1-svenskinlärare med konnektivtäthet som är så pass låg att den kan inte ens räkna.

I elevtexter förekommer EFTERSOM nästan alltid som en underordnad konjunktion, liksom i exempel (18). Några undantag finns dock. Tre gymnasister använder först en bisats följt av en huvudsats som visas i exempel (19). Alla elevgrupper omfattar också meningar där bisatsen utgör en fristående sats, i exempel (20), som pekar på den föregående huvudsatsen. Huovinen och Kuure (1987) förklarar att på så sätt ger elever emfas åt den följande meningen, även om sådana menings-konstruktioner inte är acceptabla i formella skrivandet då en bisats alltid förekommer med en huvudsats.

(18) Min pappa var sad eftersom vi inte got fisks. [högB1-2041]

(19) Eftersom de var vinter vill vi som het så vi väljade Puerto Rico. [gymB1-2126]

(20) Det är jätte hemskt! Eftersom min mamma död i kvällen. [högA1-2049]

I formell språkundervisning lärs EFTERSOM ut generellt tillsammans med bisatsens ordföljd (jfr figur 2 i avsnitt 2.3.1). Högstadieeleverna i B1-svenska har lärt sig ordet i åttonde klass, då de första och andra omgångarna av TOPLING-materialet har insamlats. Eleverna har kanske inte använt konnektiven så pass mycket i sina texter, vilket resulterar i några transferfel från andra språk (se tabell 17 nedan).

Tabell 17 Felaktiga förekomster av EFTERSOM

EFTERSOM	Högstadiet		Gymnasiet	Totalt
	B1-svenska	A1-svenska	B1-svenska	
koska	5	-	-	5
because	2	-	-	2
wenn	-	-	1	1
S:a	7	-	1	8

Som synes i tabell 17 förekommer avvikelser i EFTERSOM åtta gånger vilket gör 12 % av alla förekomster av EFTERSOM. Högstadieläverna i A1-svenska har inga transferfel med ordet. Ord från finska och engelska finns i texter av högstadieläverna i B1-svenska (respektive 5 förekomster i finska och 2 förekomster i engelska). Gymnasisterna har ett transferfel från tyska, 'wenn'.

Subjunktionen DÄRFÖR ATT är den nionde vanligaste konnektiven i hela materialet och omfattar 15 % av alla kausala konnektiver. Konnektiven är den vanligaste i texter av högstadieläverna i A1-svenska. De använder DÄRFÖR ATT 16 gånger. I texter av gymnasisterna i B1-svenska finns DÄRFÖR ATT som den femte vanligaste, medan konnektiven saknas helt i texter av högstadieläverna i B1-svenska. Intressant är att märka hur högstadieläverna i A1-svenska använder betydligt mer DÄRFÖR ATT än EFTERSOM (5 gånger), i stället använder B1-språksinlärarna på högstadiet och på gymnasiet mest just EFTERSOM. I exempel (21) visar DÄRFÖR ATT orsak och verkan mellan meningar, och den används synonymt med EFTERSOM (se också Meriläinen 1997: 267).

- (21) Trabant släpper ut mycket avgaser men vi kör med det inte så mycket därför att det är så gamla och så söta. [högA1-2055]

Inom kategorin kausala konnektiver finns också det konjunktionella satsadverbet DÄRFÖR, även om dess användning inte är så typisk. Den är den tredje vanligaste kausala konnektiven i texterna av gymnasisterna i B1-svenska och den fjärde vanligaste hos högstadieläverna i A1-svenska. Huovinen och Kuure (1987) fann att enspråkiga finska elever bara använde en kausal konnektiv, DÄRFÖR, i sina svenska texter, medan variationen i tvåspråkiga elevernas texter var högre (7 olika konnektiver).

Särskilt intressant när man granskar de vanligaste konnektiverna i hela materialet i de svenska elevernas texter (Wind 2012, Carlsson 2007), är att DÄRFÖR ATT, DÄRFÖR och EFTERSOM inte ingår bland de vanligaste konnektiverna (jfr tabell 1 i avsnitt 2.2.1) på högstadiet eller på gymnasiet. Orsaken till detta är att de svenskspråkiga eleverna använde FÖR ATT. I Winds (2012) undersökning var FÖR ATT den fjärde vanligaste i hela materialet i texter av både L1- och L2-inlärare av svenska på

gymnasiet; L1-inlärarna använde FÖR ATT 25 % av alla kausala konnektiver och L2-inlärarna 32 %. Vidare var i Carlssons (2007) undersökning konnektiven som den tredje vanligaste i texter av högstadieelever och som den femte vanligaste hos gymnasister. Meriläinen (1997: 268) påpekar att i den finska språkundervisningen kanske uppfattas FÖR ATT för talspråkligt och därför får konnektiven inte så stor vikt. Detta kan ses även i denna undersökning; användningen av FÖR ATT är mycket ovanlig i finska elevernas texter. Bara gymnasisterna i B1-svenska använder ordet 2 % av alla kausala konnektiver.

Den andra konnektiven som svenska elever ofta använder i sina texter – men som är mycket ovanlig i de finska elevernas texter – är OM, som betecknar att det som utsägs i en huvudsats gäller under de villkor som anges i bisatsen (jfr 2.2.2). OM var inom de åtta vanligaste i Winds (2012) och Carlssons (2007) undersökningar, rättare sagt var OM den näst vanligaste kausala konnektiven i både L1- (25 % av kausala konnektiver) och L2-inlärarnas (23 % av kausala konnektiver) texter i Winds undersökning. Men OM är så pass ovanlig i de finska elevernas texter att bara B1-inlärarna av svenska använder den, fast antalet är ganska låg, dvs. ett fall i texter av högstadieelever och 3 fall i texter av gymnasister. A1-inlärare har inga förekomster.

Bisatsen med SÅ (ATT) betecknar följd, konsekvens eller resultat till huvudsatsen. SÅ används som talspråkligt form till SÅ ATT (se t.ex. Hultman 2003: 186–188), och därför har förekomster av både SÅ och SÅ ATT räknats tillsammans. SÅ (ATT) är den sjunde vanligaste. Förekomster i högstadieelevernas texter är ganska liten, B1-inlärarna använder orden bara en gång och A1-inlärarna 5 gånger, medan i texter av gymnasisterna i B1-svenska förekommer SÅ (ATT) 18 gånger, dvs. den är den näst vanligaste kausala konnektiven i gymnasisternas texter. Typiskt finns SÅ mellan satserna, liksom i exempel (22).

(22) Kom här så jag kan se vem du är! [högB1-2063]

(23) Min pappa var sad eftersom vi inte got fisks. Så jag går till supermarket och köpte fisk to min pappa. [högB1-2041]

Exempel (23) visar SÅ i början av en mening. Meriläinen (1997: 315) påpekar att det initiala SÅ ”ger mer emfas åt sin utsaga” och den kan också markerar en paus då läsaren kan förbereda sig till de följande meningarna. Meriläinen (1997: 308) betonar att SÅ används mest av svaga skribenter och att erfarna skribenter använder andra konnektiver som uttrycker kausala relationer. De svenska eleverna använde alltså andra konnektiver mer i sina texter, eftersom SÅ inte fanns inom de vanligaste.

Antalet kausala konnektiver av alla konnektiver är bara 12 %. Ändå finns det inom bindningstypen den största variationen av olika konnektiver, totalt 9 olika förekomster. Gymnasisterna i B1-svenska har mest varierande antalet kausala konnektiver i sina texter, 9 förekomster, högstadieeleverna i A1-svenska 7 och högstadieeleverna i B1-svenska 6. Gymnasisterna har också högst frekvens av konnektiver i sina texter, (13 %) än högstadieeleverna i A1-svenska (12 %) och i B1-svenska (9 %). En orsak till den låga frekvensen av kausala konnektiver kan vara den särskilda texttypen av uppgiften.

5.3 Sammanfattning av konnektivanvändningen i högstadie- och gymnasieelevernas texter

I detta avsnitt sammanfattas resultaten från denna undersökning. Först diskuteras de vanligaste konnektiverna och de typiska felaktiga förekomster som högstadie- och gymnasieeleverna använder i sina texter. Därefter behandlas de fyra huvudgrupperna av additiv, temporal, komparativ och kausal i tur och ordning. Resultaten relateras till tidigare forskning.

I denna undersökning är konnektivtäthet i texter av högstadieeleverna i A1-svenska (8,3/100 ord) högre än i texter av gymnasisterna i B1-svenska (6,9/100 ord) som i sin tur är högre än hos högstadieeleverna i B1-svenska (5,5/100 ord) (jfr tabell 9). Högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska skiljer sig inte så mycket från svenskgympnasisterna i L1-svenska (7/100 ord) och gymnasisterna i L2-svenska (8/100 ord). Wind (2012) betonar dock att konnektivtäthet i förstaspråkselevs och andraspråkselevs texter kan vara ungefär densamma, men att skillnader i stället kommer fram i ordförrådet. Wind fann att förstaspråkselever i svenska i hennes studie hade mer varierande användning av konnektiver och bredare produktiv repertoar av

olika konnektiver än andraspråkselever på grund av deras rikare ordförråd. Huovinen och Kuure (1987) fann också att de tvåspråkiga eleverna i deras studie hade mer varierande konnektivanvändningen än de enspråkiga eleverna. I L2-elevernas texter använde de erfarna eleverna, dvs. eleverna som hade studerat språket längre, mer och också mer varierande konnektiver än oerfarna; i denna undersökning elever som har studerat längre, dvs. högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska, utnyttjar bredare variationen av konnektiver i sina texter än högstadieeleverna i B1-svenska. Fast när man undersökte svenska elevernas texter på L1 visade resultatet dock helt motsatta. Då använde vana skribenter färre konnektiver än de ovana (jfr t.ex. Ledin 1999; Carlsson 2007), dvs. konnektivanvändningen minskade från lågstadieelevernas texter till mellanstadieelevernas texter, och från texter av högstadieelever till gymnasister.

De tio vanligaste konnektiverna i hela materialet är samtidigt de vanligaste i alla tre elevgrupperna (jfr tabell 9). De tio konnektiverna utgör 94 % av konnektiver hos högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska, och 95 % hos högstadieeleverna i B1-svenska. Andelen är betydligt högre än elevgrupper i jämförelse med Winds (2012) undersökning. Hon märkte att antalet tio vanligaste hos gymnasister i L1-svenska motsvarar 77 % av det totala antalet konnektiver och procentantalet i texter av gymnasister i L2-svenska var 84 %. Alltså utnyttjade de svenska eleverna mer varierande konnektiver i sina texter än de finska eleverna. När man granskar de vanligaste konnektiverna inom enskilda elevgrupper, förekommer det följande resultatet som visas i tabell 18.

Tabell 18 De vanligaste konnektiverna enligt högstadieeleverna i B1- och A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska, absoluta tal

Högstadiet		Gymnasiet
B1-svenska	A1-svenska	B1-svenska
och (139)	och (119)	och (296)
sedan/sen (17)	men (33)	när (81)
men (15)	när (31)	men (58)
också (14)	därför att (16)	också (49)
eftersom (14)	också (15)	eftersom (46)
när (11)	sedan/sen (14)	ÖVRIGA (32)
ÖVRIGA (7)	ÖVRIGA (10)	sedan/sen (22)
efter (3)	då (8)	så att (18)

Det finns inte några större skillnader grupperna emellan vad gäller användningen av de sju vanligaste konnektiverna. Additiva OCH är det vanligaste hos alla. Andra konnektiver som är gemensamma hos alla elevgrupper är MEN, SEDAN, OCKSÅ, NÄR och ÖVRIGA. De tre första konnektiverna hos högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska är desamma. I de svenska undersökningarna av Wind och Carlsson (jfr tabell 1) var det också typiskt att ha OCH, MEN och NÄR. Konnektivtäthet vad gäller förekomsten av OCH är liknande de finska och svenska eleverna emellan: hos högstadieeleverna i B1-svenska är den 3,3/100 ord, A1-svenska 3,6/100 ord och gymnasisterna i B1-svenska 3,1/100 ord, jämfört med svenskelevernars texter, gymnasisterna i L1-svenska 3,1/100 ord, gymnasisterna i L2-svenska 3,6/100 ord.

Högstadiieleverna i A1-svenska har generellt sett den största konnektivtätheten: SEDAN (0,4/100 ord; samma konnektivtäthet hos högstadieeleverna i B1-svenska; gymnasisterna i B1-svenska 0,2/100 ord); NÄR (0,9/100 ord; gymnasisterna 0,8/100 ord; högstadieeleverna i B1-svenska 0,3/100 ord), OCKSÅ (0,5/100 ord; samma konnektivtäthet hos gymnasisterna; högstadieeleverna i B1-svenska 0,3/100 ord). Bara MEN används mer hos gymnasisterna (0,6/100 ord; högstadieeleverna i B1-svenska 0,4/100 ord; A1-svenska 0,1/100 ord).

Den största olikheten mellan elevgrupperna i denna undersökning gäller användningen av EFTERSOM och DÄRFÖR ATT. B1-språksinlärare på såväl högstadiet som på gymnasiet har EFTERSOM som en av de sju vanligaste konnektiverna, medan den saknas helt hos högstadieeleverna i A1-svenska. I stället använder A1-svenskinlärarna DÄRFÖR ATT, som inte används av eleverna i B1-svenska i sina texter. De svenska undersökningarna av Wind och Carlsson saknade både EFTERSOM och DÄRFÖR ATT inom de åtta vanligaste i deras undersökning. I stället utnyttjade eleverna FÖR ATT. Denna konnektiv är mycket ovanlig i de finska elevernas texter (bara två förekommer i texter av gymnasisterna i B1-svenska). Den andra konnektiven som de svenska eleverna använde betydligt oftare än finska eleverna är ELLER. De var den sjätte respektive sjunde vanligaste i Winds och Carlssons undersökningar, medan bara en högstadielev i B1-svenska utnyttjar ordet i denna undersökning. OCKSÅ, som de finska eleverna använder mycket, var bara den tionde (gymnasisterna i L1-svenska) och åttonde (gymnasisterna i L2-svenska) vanligaste i Winds undersökning; den fanns inte inom de åtta vanligaste i Carlssons undersökning. Den argumenterande texttypen kan vara en orsak till det att de svenska eleverna inte utnyttjar SEDAN så mycket.

Konnektivtäthet av många ord är högst i texter av högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska. Likadana resultat är också synlig i repertoaren av olika konnektiver i de fyra bindningstyper, additiv, temporal, komparativ och kausal, mellan elevgrupperna, vilket illustreras i följande tabell 19.

Tabell 19 Antal olika konnektiver enligt högstadieeleverna i B1- och A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska

	Högstadiet		Gymnasiet
	B1-svenska olika konnektiver	A1-svenska olika konnektiver	B1-svenska olika konnektiver
Additiv konnektion	3	3	3
Temporal konnektion	7	6	9
Komparativ konnektion	3	4	5
Kausal konnektion	5	7	9
S:a	18	20	26

I tabell 19 kommer det tydligt fram att gymnasisterna i B1-svenska har en bredare repertoar av olika konnektiver i sina texter, dvs. 26 olika förekomster inom de fyra konnektionstyperna, än högstadieeleverna. Högstadieeleverna i A1-svenska och B1-svenska använder nästan lika många olika konnektiver i sina texter (20 respektive 18). Bara antalet olika konnektiver hos additiva konnektiver är jämnstor, 3 förekomster hos alla elevgrupper, men annars har gymnasisterna större variationen än högstadieeleverna. Man kunde alltså säga att även om gymnasisterna har studerat svenska lite mindre än högstadieeleverna i A1-svenska är deras repertoar ändå bredare och mer varierande. En orsak kan vara att gymnasister fokuserar till studentskrivningar och då är det viktigt att kunna skriva koherent och sammanhängande texter och man borde öva olika bindningsmetoder.

I denna undersökning finns några transferfel och felanvändningar av konnektiver SEDAN, EFTERSOM, FAST, NÄR, ÄN. Totalt antal transferfel i materialet är 43 motsvarande 4 % av alla konnektiver. Det finns inga transferfel inom den additiva bindningstypen som omfattar de enklaste och typiska ord liksom OCH och OCKSÅ. De vanligaste felen som förekommer hos temporala konnektiver är NÄR (18 gånger) och SEDAN (14), hos kausala EFTERSOM (8) och hos komparativa FAST (2) och ÄN (1). Förekomster av transferfel innehåller särskilt inflytande av tyska, engelska och finska samt svenska. Tabell 20 nedan presenterar information om transferfel i materialet.

Tabell 20 Antalet felaktiga användningar av konnektiver enligt högstadieeleverna i B1- och A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska

	Högstadiet		Gymnasiet
	B1-svenska	A1-svenska	B1-svenska
Alla fel	20	11	12
Ord med mest transferfel	NÄR (8)	SEDAN (7)	NÄR (7)
Konnektiv på finska	6	1	-
Konnektiv på engelska	3	4	1
Konnektiv på tyska	4	6	5
Konnektiv på svenska	5	-	5

I texter av högstadieeleverna i B1-svenska förekommer mest felaktiga användningar av konnektiver (8,5 % av alla konnektiver). Gymnasisterna i B1-svenska däremot gör färre fel (2 %) och högstadieeleverna i A1-svenska (4 %) något mer än gymnasisterna. Nära hälften av felen i respektive elevgrupp består av en feltyp: NÄR (8 gånger) används fel av högstadieeleverna i B1-svenska, SEDAN (7 gånger) av högstadieeleverna i A1-svenska och NÄR (7 gånger) av gymnasisterna i B1-svenska. Majoriteten av transferfel kommer från tyska; särskilt påverkas NÄR ('ven') och SEDAN ('den', 'denn'), båda konnektiver är ju typiska i den berättande texttypen. Konnektiv på svenska användes fel 10 gånger och på engelska 5 gånger. Engelska påverkar användningar av NÄR ('when') och EFTERSOM ('because'). Fortfarande använder högstadieeleverna i A1-svenska lite mer engelska än B1-svenskinlärare; högstadieeleverna 3 gånger och gymnasisterna bara en gång. Finskan har använts mest i texter av högstadieeleverna i B1-svenska (6 gånger), bara en förekomst finns hos högstadieeleverna i A1-svenska, och inga hos gymnasisterna. Resultatet visar hur gymnasisterna använder färre fel och också färre transferfel från finska och engelska än högstadieeleverna. Man kan också märka hur besläktat språk (tyska och engelska) påverkar användningen av svenska.

Tidigare forskning visar att texttypen och konnektiver har ett samband (se t.ex. Nyström 2001; Ledin 1999). Typiskt är att den berättande texttypen innehåller speciellt temporala konnektiver och de utredande och argumenterande texttyperna komparativa och kausala. Användningen av konnektiver skiljer sig inte så mycket mellan högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska och elevgrupperna använder mer temporala, komparativa och kausala konnektiver än högstadieeleverna i B1-svenska. Medan högstadieeleverna i B1-svenska använder mest additiva konnektiver. Tabell 21 visar andelen i procent gällande bindningstyper i denna undersökning och jämför med Huovinen och Kuure (1987) respektive de svenska undersökningarna av Wind (2012), Ledin (1999) och Carlsson (2007).

Tabell 21 Procentantal additiva, temporala, komparativa och kausala bindningstyper enligt resultat i denna undersökning samt i undersökningar av Wind (2012), Huovinen och Kuure (1987), Ledin (1999) och Carlsson (2007)

	Mäenpää (2015)			Wind (2012)		Huovinen & Kuure (1987)		Ledin (1999)	Carlsson (2007)	
Språket ¹³	L2	L2	L2	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L1
Skolnivå ¹⁴	H	H	G	G	G	G	G	M	H	G
Språkkurs ¹⁵	B1	A1	B1	-	-	-	-	-	-	-
Ålder	13–	13–	16–	18–	18–	16–	15–	11–	15–	18–
	16	16	19	19	19	19	17	13	16	19
Texttyp ¹⁶	Ber	Ber	Ber	Arg	Arg	Arg	Arg	Ber	Arg	Arg
Bindnings- typ:										
Additiv	66	49	53	41	47	26	42	23	36	40
Temporal	18	24	23	21	20	9,5	9	31	15	21
Komparativ	7	15	11	18	14	55	27	22	18	17
Kausal	9	12	13	20	19	9,5	6	25	30	22
S:a	100	100	100	100	100	100	84 ¹⁷	100	100	100

Resultatet i tabell 21 visar att den additiva konnektionen är den vanligaste bindningstypen hos nästan alla elevgrupper, oberoende av texttypen. Nyström (2001:119) poängterar att den additiva konnektionen ”verkar relativt okänslig för texttypen”. I jämförelsen ovan är det bara texterna i min undersökning samt Ledins som är berättande, medan de övriga är argumenterande. I min undersökning utgör den additiva konnektionen (t.ex. OCH och OCKSÅ) 55 % av alla konnektiver i materialet. Texterna av högstadieläverna i B1-svenska har den högsta andelen additiva

¹³ Förkortningar i språket: L1 = förstaspråket, L2 = andraspråket

¹⁴ Förkortningar i skolnivå: M = mellanstadiet, H = högstadiet, G = gymnasiet

¹⁵ Förkortningar i språkkurs: B1= studierna i svenska har påbörjats i årskurs 7, A1 = studierna i svenska har påbörjats i årskurs 3

¹⁶ Förkortningar i texttypen: Ber = berättande texttypen, Arg = argumenterande texttypen

¹⁷ Undersökningen av Huovinen och Kuure (1987) innehåller också kontinuativ konnektionstyp som inte har räknats i procentantalet.

konnektiver (66 %) och dem av gymnasisterna i B1-svenska minst (53 %). En orsak till de höga procentantalen är sannolikt att denna typ av konnektiver är den vanligaste i språket och därför också den enklaste att lära sig (jfr 2.2.1). Additiva konnektiver var också vanligaste hos Wind och Carlsson. Intressant är dock att märka hur finska L2-inlärare av svenska i denna undersökning använder mer additiva konnektiver, dvs. högstadieeleverna i B1-svenska 66 %, högstadieeleverna i A1-svenska 49 % och gymnasisterna i B1-svenska 53 %, i jämförelse med de eleverna i L1-svenska, dvs. 23–47 %. Resultatet visar att eftersom förstaspråksinlärare har varierande ordförråd, använder de helst andra konnektiver i sina texter än additiva.

Temporal konnektiver är vanliga i den berättande texttypen, eftersom händelser berättas i tidsföljd (jfr t.ex. Nyström 2001; Ledin 1999). Temporal konnektiver är den näst vanligaste i denna studie i alla elevgrupper, 22 % av alla bindningstyper. Typiska ord är NÄR och SEDAN. Högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska använder konnektiver nästan lika mycket (24 % respektive 23 %) och lite mer än högstadieeleverna i B1-svenska (18 %). Inom temporal konnektiver utnyttjade Winds gymnasisterna i L1-svenska (21 %) och L2-svenska (20 %) konnektiver nästan lika ofta som de finska eleverna, även om texttypen är olik mellan elevgrupper och SEDAN var inte inom de tio vanligaste i svenska materialet. Temporal konnektiver var de vanligaste hos mellanstadieeleverna i L1-svenska i Ledins undersökning av berättande texter. Ledins undersökning tillsammans med denna undersökning stöder alltså resultaten av tidigare undersökning, dvs. den berättande texttypen innehåller mest just temporal konnektiver.

Skillnader mellan användningen av komparativa och kausala konnektiver är inte så stora i denna undersökning. Mer kausala än komparativa konnektiver använder inlärare av B1-svenska på högstadiet (9 % respektive 7 %) och gymnasiet (13 % respektive 11 %), liksom högstadieeleverna i L1-svenska (20 % respektive 18 %) och L2-svenska (19 % respektive 14 %) i Winds undersökning och högstadieeleverna i L1-svenska (30 % respektive 18 %) och gymnasisterna i L1-svenska (22 % respektive 17 %) i Carlssons undersökning. I denna undersökning använder däremot högstadieeleverna i A1-svenska mer komparativa (15 %) än kausala (12 %) konnektiver. Intressant är att märka hur L2-inlärare av svenska i Huovinen och Kuures undersökning använde upp till 55 %

komparativa konnektiver. Enligt forskare leder uppgifter ”Varför jag vill/inte vill bo i en storstad” till det stora antalet. Orsaken till att de svenskspråkiga eleverna använder avsevärd mer komparativa och kausala konnektiver än eleverna i denna undersökning är att deras texttyp är argumenterande. Texttypen har alltså en stor betydelse för valet av konnektiver.

5.4 Studiens begränsningar

Denna studie undersökte konnektiver i elevernas berättelser, då textlingvistiska utgångspunkter, som handlar just texternas sammanhang och välformning, kohesion och koherens, möjliggjorde en omfattande bakgrundsinformation. Fast när elevtexterna undersöktes, kom det fram några kritiska synpunkter särskilt på materialet och metoden vilket kan påverka resultaten.

Materialet innehöll alla texter i den berättande texttypen, även om en text omfattade bara en mening eller bara ett ord. När man har bara en mening eller bara ett ord, finns det förstås inga konnektiver, ingen kohesion. Det skulle kanske ha varit bättre att utesluta sådana fall och koncentrera sig på texter med mer än två satser. Vidare spelade det verkligen ingen roll för att kategorisera konnektiverna i olika undergrupper (t.ex. konsekutiva, final) eftersom huvudtyperna var den viktigaste.

Undersökningen koncentrerade sig bara på den berättande texttypen och eftersom tidigare studier, som föreliggande undersökning jämförs med, oftast omfattade den argumenterande texttypen, kan man inte så pass bra jämföra resultaten. Därför skulle det kanske ha varit bättre att välja de argumenterande texterna i Topling-materialet för att dra bättre och sammanfallande slutsatser av de vanligaste konnektiverna och skillnader mellan texttyper. Jämförelse med tidigare undersökning skulle också vara pålitligare om materialet hade kategoriserats liksom t.ex. Wind (2012) och Carlsson (2007), dvs. innehålla DÄR i studien, lämna ut ATT. Nu baserar kategoriseringen på olika studier (t.ex. Nyström 2001; Halliday & Hasan 1976) som tycktes var passande när undersökningen börjades, men som orsakar till att absoluta antal och procentandelar inte är helt jämförbar med tidigare forskning. Man måste också ta hänsyn till svenska språkets påverkan i L2-elevernas texter i Sverige. Där har andraspråkseleverna mer

kontakt med svenska än andraspråkseleverna i Finland som möjligtvis använder språket bara under svensklektioner.

Skolkontexten kan också påverka resultaten. Högstadiе- och gymnasieeleverna skrev texterna under en svensklektion, då eleverna hade 20 minuter att skriva en färdig berättelse. Svinhufvud (2007) ifrågasätter skrivandets känslighet mot stress och tidspress. Elever som har svårigheter att skriva under lektioner, under en kort tid, kan ha haft problem med skrivandet när materialet har insamlats. Om man tänker på hela skrivprocessen – från en idé till en färdig produkt – finns det inte så mycket tid för att planera, samla stoffet, organisera materialet och bearbeta texten noggrant. Eleverna måste skriva ner färdiga texter, dessutom skrivs dem på andraspråket. I den bakgrundsenkäten som samlades ihop med elevtexterna i projektet Toppling, skrev en lärare av åttonde klass hur uppgifter i projektet var ganska omöjlig för några elever på grund av elevernas begränsade ordförråd. En annan åttonde klass lärare påpekade vidare hur tidpunkten av svensklektionen då uppgiften skrevs och den generella klassandan påverkade skrivandet. Vidare har undervisning, inverkan av övningsböcker och hur mycket konnektiver övas också en stor inverkan på elevernas textproduktion när materialet insamlades. Ändå ger denna undersökning en översikt av finska elevernas konnektivanvändning i sina svenskspråkiga berättelser.

6 AVSLUTNING

Syftet med föreliggande studie var att undersöka hurdana konnektiver finska högstadie- och gymnasieeleverna använder i sina skrivna texter. Materialet, som innebär berättelser av en speciell upplevelse, insamlades inom projektet Topling – inlärningsgångar i andraspråket vid Jyväskylä universitet. Denna undersökning omfattade 166 texter av högstadieeleverna i B1-svenska, 58 texter av högstadieeleverna i A1-svenska och 188 texter av gymnasisterna i B1-svenska. Användningen jämfördes mellan elevgrupperna och med tidigare forskning. Först identifierades alla explicita konnektiver i texterna, och därefter kategoriserades dem i fyra huvudgrupper av additiv, temporal, komparativ och kausal beroende på deras semantiska egenskaper.

Elevernas kunskaper i språket har en stor betydelse på konnektiv användningen. Ju mer elever har lärt sig språket och utvidgade ordförrådet, desto mer varierande användningen. Wind (2012) visade hur texter skrivna på förstaspråket hade mer varierande användningen av konnektiver än texter skrivna på andraspråket. I denna undersökning visar resultaten hur elevgrupper som har studerat svenska längre, dvs. högstadieeleverna i A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska, har högre konnektivtätthet, bredare repertoar av konnektiver och färre transferfel än elever som har studerat svenska minst, dvs. högstadieeleverna i B1-svenska. Variation i konnektiver är högst hos gymnasieeleverna i B1-svenska (26 olika förekomster; antalet hos högstadieeleverna i A1-svenska är 20), eleverna har också färre transferfel (2 % av alla konnektiver), de använder inga finska ord och bara ett ord från engelska i sina texter. Däremot har högstadieeleverna i A1-svenska den största konnektivtättheten (8,3/100 ord; antalet hos gymnasisterna 6,9/100 ord). De har 4 % transferfel i sina texter, bara ett transferfel från finska, 4 från engelska. Högstadieeleverna i B1-svenska har minst variation av olika konnektiver (18 olika förekomster) och deras konnektivtätthet är 5,5/100 ord. Antalet transferfel är högst, 8,5 % (t.ex. 6 finska ord). Men fast högstadieeleverna har studerat svenska bara 1–2 år, utnyttjar de redan många olika konnektiver och också sådana som saknas hos andra elevgrupper (t.ex. FÖRSTA-ANDRA, ELLER) vilket visar att elever har kännedom av ord men de är inte vana vid

att använda dem i sina texter. Elever kan också vara osäkra om användningen och väljer att utelämna ordet eller använda vanligare ordet (t.ex. OCH) i stället.

Det finns ett samband mellan konnektiver och texttyper (se t.ex. Ledin 1999; Nyström 2001). Temporal konnektion är den näst vanligaste konnektionstypen (22 % av alla konnektiver) hos alla elevgrupper. Typiska konnektiver är NÄR och SEDAN. Högstadiееleverna i A1-svenska använder konnektionen bara lite mer (24 %) än gymnasisterna i B1-svenska (23 %) och högstadiееleverna i B1-svenska (18 %).

Konnektiver i andraspråksinlärares texter är förstås bra att undersöka mer, särskilt i texter av högstadiееlever. Ett möjligt undersökningsobjekt skulle vara att undersöka argumenterande texter och om det finns mest kausala och komparativa konnektiver i dem, jämförelse av de berättande och argumenterande texterna skulle också vara intressant. Eftersom Topling-materialet omfattar longitudinella data, är det möjligt att undersöka utveckling av enskilda elever från en årskurs till en annan. Att undersöka materialet longitudinellt behövs det åtminstone både argumenterade och berättande texter för att få resultat.

I skolan får elever kunskaper i textproduktion och de borde ha möjligheter att förbättra sina skrivanden. Fast Kivilahti och Kalaja (2013: 110) konkluderar att t.ex. läroböcker i ett annat språk inte betonar hur elever verkligen borde skriva sina texter. Nyström (2001: 10–11) sammanfattar att ”den som känner till hur textbindningens mekanismer fungerar kan i bearbetning av sin egen text mera medvetet sträva efter sammanhanget och flyt”. Information om sambandet mellan olika texttyper och konnektiver hjälper att strukturera texter och välja effektivare ord. Vidare liksom Kivilahti och Kalaja (2013) betonar borde elever konstruera längre texter än bara enskilda meningar för att öva användningen av konnektiver. En lärare skriver även i en bakgrundsenkät som samlades in inom ramen för Topling-projektet hur uppgifterna i projektet var svårare än uppgifter i övningsböckerna. Elever borde alltså redan från början av svenskundervisning bli vana vid att skriva längre texter som innehåller sammanhängande meningar och textavsnitt. Nyttigt skulle också vara att lära sig ge feedback och bli bekanta med andras texter under processkrivandet. Framför allt förbättras textproducering och språkbruket när elever skriver och läser aktivt.

LITTERATUR

- Abrahamsson, N. 2011. *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Agustin Llach, M. 2011. *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M. & Nordgren, A. 2010. *Klick 8: övningar*. (1.–6. uppl.) Helsinki: WSOY.
- Alanen, R., Huhta, A., Martin, M., Tarnanen, M., Mäntylä, K., Kalaja, P. & Palviainen, Å. 2012. Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. I: Torrance, M., Alamargot, D., Castelló, M., Ganier, F., Kruse, O., Mangen, A., Tolchinsky, L., Van Waes, L. (red.) *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*. Bingley: Emerald Group Publishing. 221–223.
- Björk, M. & Liberg, C. 1996. *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Carlsson, J. 2007. *Logiska samband i elevtexter. En komparativ studie av högstadie- och gymnasieelevers konnektionsbindning*. Ämnesintegrerat examensarbete på lärarprogrammet. Göteborg: Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19037/1/gupea_2077_19037_1.pdf
- CEFR 2007 = Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. Skolverket.
<http://www.språkförsvaret.se/sf/fileadmin/PDF/Referensram.pdf>
- Cumming, A. 2001. Learning to write in a second language: two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1(2), 1–23.
- Economou, C. 2007. *Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det?* Malmö: Malmö högskola.
<http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/4088/avhandling%20Catarina%20Economou.pdf?sequence=1>
- Enkvist, N. E. 1975. *Tekstlingvistiikan peruskäsitteitä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Enkvist, N. E. 1990. Seven problems in the study of coherence and interpretability. I: Connor, U. & Johns, A. M. (red.) *Coherence in writing. Research and pedagogical perspectives*. Alexandria: TESOL. 9–28.
- Flower, L. & Hayes, J. 1980. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. I: Gregg, C. W. & Steinberg, E. R. (red.) *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 31–50.

- Grabe, W. 2003. Second language perspectives on research and practice. I: Kroll, B. (red.) *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge university press. 242–262.
- Hakulinen, A. & Karlsson F. 1995. *Nykysuomen lauseoppia*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hellspong, L. & Ledin, P. 1997. *Vägar genom texten. Handbok i brukstextsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hiidenmaa, P. 2000. Lingvistinen tekstintutkimus. I: Sajavaara, K. & Piirainen-Marsch, A. (red.) *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. 161–190.
- Hultman, T. G. 2003. (2. rev uppl.) *Svenska akademiens språklära*. Riga: Livonia Print.
- Hultman, T. G. & Westman, M. 1977. *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel.
- Huovinen, H. & Kuure, L. 1987. *Kohesion och hövlighetsstrategier I tvåspråkiga elevers texter*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hyland, K. 2003. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Josephson, O., Melin, L., & Oliv T. 1990. *Analyser av skoluppsatser från ak 1 till 9*. Lund: Studentlitteratur.
- Juutinen, J. 2004. Asiakirjoittaminen vaatii luovuutta. ”On kirjoitettava monta tyhmää lausetta löytääkseen yhden viisaan”. I: Luukka, M-R. & Jääkseläinen, P. (red.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Painorauma. 69–78.
- Karlsson, F. 1994. *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1984. *Tekstejä teksteistä. Muisti- ja tekstilingvistiikan sovelluksia asiatekstien referoinnin problematiikkaan*. Vaasa: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1988. *Tekstioppi – johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön*. Vaasa: Kirjayhtymä.
- Kivilahti, S. & Kalaja, P. 2013. Kirjoittaminen yläkoulun englannin ja ruotsin oppikirjasarjoissa. I: Keisanen, T., Rauniomaa, M., Siitonen, P. & Siromaa, M. (red.) *AFinLa-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 5*. Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen yhdistys. 89–112.

- Kärkkäinen, M. 2013 *Abiturienttien esseetekstien kieliopillinen ja leksikaalinen koheesio*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, finska språket vid Jyväskylä universitet.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41495/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201305201709.pdf?sequence=1>
- Labov, W. 1972. *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Larsson, K. 1978. *Modeller och metoder i textlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ledin, P. 1999. Att sätta punkt. Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. I: Elmevik, L, Nordberg, B. och Thelander, M. (red.) *Språk & stil. Tidskrift för svensk språkforskning*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. 5–47
- Leiwo, M., Luukka, M-R. & Nikula, T. 1992. *Pragmatiikan ja retoriikan perusteita*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylä yliopisto.
- Liljestrand, B. 1993. *Språk i text. Handbok i stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. 2008. *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopistopaino.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36607/Maaailma%20muuttuu%20-%20mit%20C3%A4%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1>
- Meriläinen, H. 1997. *Konnektorier i bruk. Finks abiturienters inläraarsvenska ur ett textlingvistiskt och språkkontrasterande perspektiv*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nyström, C. 2001. *Hur hänger det ihop?* Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Opetusministeriö. 1994. *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Ranta, T. 2004. Miten aine syntyy? Kirjoittamisprosessi teksteinä. I: Luukka, M-R. & Jääkseläinen, P. (red.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Painorauma. 49–66.
- Ranta, T. 2007. *Kirjoittamisprosessi tekstienä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Strömquist, S. 2005. *Skrivboken: skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. (5. rev. uppl.) Malmö: Gleerup.

- Studentexamensnämnden 2011 = Studentexamen i Finland. Föreskrifter för proven i det andra inhemska språket och i främmande språk.
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/sv_foreskrifter_sprakproven.pdf
- Svinhufvud, K. 2007. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Takkunen, P. 2015. Monta kertaa maturiteettiin. *Jylkkäri. Jyväskylän ylioppilaslehti*, 3/2015, 4–5.
- Teleman, U. 1999. *Svenska akademiens grammatik 4, Satser och meningar*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Thorell, O. 1982. *Svensk grammatik*. Stockholm: Norstedts Tryckeri.
- Topling 2010-2013 = Topling projekts hemsida. Jyväskylä: Institutionen för språk och Centrum för tillämpad språkvetenskap, Jyväskylä universitet.
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/topling/se> (Hämtad: 27.10.2013)
- Utbildningsstyrelsen 2003 = Grunderna för gymnasiets läroplan.
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlp.pdf>
- Utbildningsstyrelsen 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>
- Viberg, Å. 1987. *Vägen till ett nytt språk*. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv. Stockholm: Natur och Kultur.
- Werlich, E. 1983. *A text grammar of English*. (2. rev uppl.) Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Widdowson, H. G. 1979. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wikborg, E. & Björk L. 1989. *Sammanhang i text*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Wind, M. 2012. *Språkliga markörer för logiska samband i text. En komparativ studie av satskonnektion i ett antal texter från nationella prov i svenska och svenska som andraspråk*. Göteborgs universitet: Institutionen för svenska språket. Specialarbete, 15 hp.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30589/1/gupea_2077_30589_1.pdf

Bilaga 3: Bedömning av koherens i skriftliga texter enligt Gemensam europeisk referensram för språk (CEFR 2007: 234-235)

CEF-nivå	Skriftlig färdighet
A1	Korta, enkla meningar med konnektiv som ”och” och ”sedan”.
A2	Kan använda de vanligaste konnektiven (t.ex. <i>och, men, därför</i>) för att sätta ihop meningar och skriva en berättelse eller beskriva något som en uppräkningslista av punkter.
B1	En sammanhängande, begriplig text där delarna knyter an till varandra.
B2	Kan använda olika bindeord för att markera förhållande mellan olika idéer.
C1	... och visa att jag behärskar medlem för att organisera såväl text som sambandsmarkörer.
C2	Kan skapa en sammanhängande text genom att fullt ut och på ett lämpligt sätt använda medlen för att organisera text och många olika sambandsmarkörer.

Bilaga 4: Antal alla konnektiver enligt högstadieeleverna i B1- och A1-svenska och gymnasisterna i B1-svenska

Högstadiet		Gymnasiet
B1-svenska	A1-svenska	B1-svenska
och (139)	och (119)	och (296)
sedan/sen (17)	men (33)	när (81)
men (15)	när (31)	men (58)
också (14)	därför att (16)	också (49)
eftersom (14)	också (15)	eftersom (46)
när (11)	sedan/sen (14)	ÖVRIGA (32)
ÖVRIGA (7)	ÖVRIGA (10)	nu (27)
nu (7)	nu (10)	tidigare (2)
efter (3)	då (8)	numera (2)
då (2)	så (5)	senare (1)
att (2)	eftersom (5)	sedan/sen (22)
eller (1)	än (3)	så (18)
först (1)	därför (2)	då (6)
andra (1)	för (2)	först (6)
som (1)	fast (2)	efter (6)
så (att) (2)	efter (2)	fast (6)
om (1)	alltså (1)	att (5)
därför (1)	t.ex. (1)	därför (5)
fast (1)	första (1)	därför att (4)
	att (2)	om (3)
	ändå (1)	än (3)
		för att (2)
		i alla fall (2)
		för (1)
		alltså (1)
		t.ex. (1)
		som (1)