

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

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

Marianne Wind

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk, fördjupningskurs SSA133
Vt 2012
Handledare: Hans Landqvist
Examinator: Rakel Johnson

Sammandrag

Hur lever svenska gymnasieelever upp till de krav på att skriva sammanhängande text som ställs i de nationella kursproven i svenska B respektive svenska som andraspråk B? I denna textlingvistiska undersökning studeras satskonnektionen i 20 texter skrivna av elever med svenska som förstaspråk, respektive med arabiska som förstaspråk. Syftet är att finna mönster, likheter och skillnader såväl mellan som inom de båda grupperna av elever. För analysen används både Nyströms analysmodell (2001) och Hellspong & Ledins indelning av konnektiver (1997). Analysen visar att det finns stora likheter i båda gruppernas satskonnektion. De uppvisar lika hög konnektivtäthet och båda har ett bindningsmönster som domineras av additiv konnektion. En viktig skillnad är att förstaspråkselevernans satskonnektion är mer varierad, på så sätt att deras repertoar av konnektiver är större. En slutsats blir att andraspråkselever behöver en undervisning som medvetet fokuserar på att utvidga deras repertoar av konnektiver. Detta kan utveckla både kvaliteten på deras texter och deras läsförståelse. En annan skillnad är att andraspråkseleverna i högre grad än förstaspråkseleverna använder sig av temporala konnektiver. Det kan vara så att de även när den efterfrågade texttypen är diskursiv, skriver texter av mer berättande karaktär. Slutligen visar analysen att det finns stora individuella skillnader när det gäller satskonnektion inom de båda elevgrupperna. Dessa skillnader kan förmodligen kopplas till hur pass erfarna skribenter eleverna är.

Nyckelord: textlingvistik, textbindning, satskonnektion, elevtexter, nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och forskningsfrågor	3
3. Teoretisk bakgrund	4
3.1. Textbegreppet	4
3.2. Koherens och kohesion	6
3.3. Typer av textbindning	7
3.4. Satskonnektion	9
3.4.1. Satskonnektion: explicit och implicit	9
3.4.2. Satskonnektion: funktion	9
3.4.3. Satskonnektion: form	11
3.4.4. Satskonnektion: tidigare forskning om texter och elevtexter	12
3.4.5. Satskonnektion: styrdokument och övriga anvisningar från Skolverket	13
4. Metod och material	14
4.1. Material	14
4.1.1. Informanterna	14
4.1.2. Texterna	14
4.2. Metod	15
5. Resultat och diskussion	17
5.1. Materialets omfång	17
5.2. Texterna i materialet	18
5.3. Konnektivtäthet	18
5.4. Konnektiver: huvudgrupper, funktion och frekvens	20
5.5. De vanligaste konnektiverna i materialet	22
5.5.1. De fem vanligaste additiva konnektiverna i förstaspråks- respektive andraspråkstexterna	23
5.5.2. De fem vanligaste temporala konnektiverna i förstaspråks- respektive andraspråkstexterna	24
5.5.3. De fem vanligaste komparativa konnektiverna i förstaspråks- respektive andraspråkstexterna	26
5.5.4. De fem vanligaste kausala konnektiverna i förstaspråks- respektive andraspråkstexterna	27
5.6. Konnektiver: funktion och frekvens.	29
5.7. Näranalys av fyra texter	30
5.7.1. L110 Till redaktören	31
5.7.2. L209 Till redaktören	32

5.7.3. <i>L105 Människan och tiden</i>	32
5.7.4. <i>L210 Hur lång är tiden?</i>	33
5.7.5. <i>Diskussion av näranalyser</i>	34
6. Sammanfattning och avslutande diskussion	36
Litteraturförteckning	38
Bilagor	39

Tabellförteckning

Tabell 1. En jämförelse av Nyströms och Hellspång & Ledins textdefinitioner

Tabell 2. En jämförelse av Hellspång & Ledins och Nyströms konnektionstyper.

Tabell 3. Antal texter, ord och makrosyntagmer (ms) i de undersökta elevtexterna, fördelade på förstaspråkselever (L1) och andraspråkselever (L2) och hela materialet (absoluta tal) samt medelvärde per text

Tabell 4. Konnektivtäthet. Genomsnittligt antal konnektiver/100 ord, samt konnektiver/100 ms i första- respektive andraspråkstexterna och hela materialet

Tabell 5. Andel additiv, temporal, komparativ och kausal i procent, fördelade på första- och andraspråkselever samt hela materialet, därtill Nyströms och Carlssons resultat.

Tabell 6. De tio mest använda konnektiverna i elevtexterna fördelade på första- och andraspråkselever samt det totala antalet (absoluta tal)

Tabell 7. De tio vanligaste konnektivernas andel i procent av det totala antalet konnektiver fördelade på första- och andraspråkselever

Tabell 8. De fem vanligaste additivens andel i absoluta tal och procent fördelade på första- och andraspråkselever.

Tabell 9. De fem vanligaste temporal konnektivernas andel i absoluta tal och procent fördelade på första- och andraspråkselever

Tabell 10. De fem vanligaste komparativa konnektivernas andel i absoluta tal och procent fördelade på första- och andraspråkselever.

Tabell 11. De fem vanligaste kausala konnektivernas andel i absoluta tal och procent fördelade på första- och andraspråkselever

Tabell 12. Andelen bindningar i procent i de fyra texterna fördelade på konnektionstyp

1. Inledning

Sveriges riksdag har beslutat att alla Sveriges gymnasieelever ska kunna skriva en längre text för att bli godkända i ämnet svenska. Detta prövas i det nationella obligatoriska kursprov som genomförs i slutet av kurserna svenska B/svenska som andraspråk B¹ och svenska 1/svenska som andraspråk 1² (Svensk författningssamling (SFS) 1992:394 kap. 7 § 5, SFS 2010:2039 kap. 8 § 3). I styrdokumentet för hur elevernas provtexter ska bedömas lyfts textens disposition och sammanhang fram som en av tre viktiga aspekter. De två andra aspekterna är textens innehåll och textens språk (Lärlarinformation 2012:37).

Sammanhang i text är alltså en kvalitet som betonas i den information som går ut till alla lärare inför kursprovet i svenska B/svenska som andraspråk B. Där sägs det att elevens text ska vara ”sammanhängande, både på textnivå – den röda tråden ska vara tydlig – och på meningsnivå. Detta innebär till exempel att eleven markerar strukturen med hjälp av ord för övergångar och sammanhang” (Lärlarinformation 2012:14).

I kunskapskraven för betyget E (det lägsta godkända betyget på den nya A–F-skalan) i svenska 1, gäller för elevernas skriftliga kompetens att de ska kunna ”skriva argumenterande text och andra typer av texter som är sammanhängande och begripliga ...”. För elever som i stället läser kursen svenska som andraspråk 1 är kunskapskravet för betyget E nästan identiskt formulerat, förutom att preciseringen av texttyper saknas: eleven ”kan skriva olika typer av texter som är sammanhängande och begripliga ...”. (Skolverket 2012).

Enligt de aktuella styrdokumentet för den svenska gymnasieskolan är alltså förmågan att producera sammanhängande text en viktig kompetens. För att klara kursprovet och de kunskapskrav som ställs är det därför en förutsättning att svenska gymnasieelever under sin skoltid får utveckla sin förmåga att producera sammanhängande texter.

Varför är det så viktigt att kunna skriva sammanhängande texter? Textforskarna har länge lyft fram sammanhangets betydelse, och de senaste decennierna har medvetenheten om hur texter byggs upp och

¹ Kurserna svenska B/svenska som andraspråk B läses av elever som påbörjat sina gymnasiestudier före höstterminen 2011.

² Kurserna svenska 1/svenska som andraspråk 1 läses av elever som påbörjat sina gymnasiestudier från och med höstterminen 2011.

fungerar ökat. Catharina Nyström slår fast att ”sammanhang är textkonstituerande; det ingår i vår definition av begreppet *text*” (Nyström 2001:9, min kursivering). När vi vill formulera något måste de ord som vi använder för att formulera våra tankar, åsikter och reflektioner fogas samman på något sätt, för utan denna sammanfogning har vi ingen text.

Hur viktig denna sammanfogning är för människors läsförståelse och texters läsbarhet visar Monica Reichenberg i sina undersökningar av lärobokstexter. För att förklara hur texter är uppbyggda använder hon sig av en metafor: man bygger upp en text precis som man murar upp ett hus av tegel. Tegelstenarna är meningarna i texten, och murbruket är de explicita språkliga uttrycken för t.ex. kausalitet (orsak–verkan) som används för att binda ihop meningarna och förtydliga hur de hänger ihop. Det kan vara uttryck som *eftersom*, *trots att* och *berodde på*. Reichenberg visar att andraspråkselevs läsförståelse ökar, när de får läsa texter där orsakssambanden förtydligats genom explicit utsatta uttryck för kausalitet (2008:25–28). En skribents förmåga att kunna skriva tydligt och sammanhängande är alltså en viktig kompetens som bidrar till att läsaren av texten förstår denna bättre.

Vilken textbindningskompetens har då svenska gymnasieelever? Hur väl klarar de av att producera sammanhängande text? Med utgångspunkt i ett antal texter som skrivits för de nationella proven i svenska B respektive svenska som andraspråk B har jag undersökt textbindningen i ett antal elevers texter. Jag har koncentrerat mig på den delaspekt av textbindningen som Reichenberg beskriver i ovan, nämligen de ord och fraser som binder samman satser och visar på deras inbördes samband, dvs. satskonnektionen i texterna (Nyström 2001:100). Jag har valt just satskonnektion, framför andra sammanhangsskapande principer som t.ex. referensbindning och tematisk bindning, för att det finns forskning som visar att det finns ett samband mellan textbindning och texttyp, t.ex. berättande, argumenterande eller utredande text (Nyström 2001:145). Genom att undersöka satskonnektionen i en text, kan man även säga något om hur väl en elev som skriver ett nationellt prov lyckas med att skriva t.ex. den argumenterande text som hon i skolans kunskapskrav åläggs att klara.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med mitt arbete är att undersöka satskonnektion i ett antal texter skrivna av ett antal elever för det obligatoriska nationella kursprovet i gymnasieskolans kurser svenska B/svenska som andraspråk B, för att finna mönster, likheter och skillnader, såväl mellan som inom de båda grupperna av elever.

De elever som läser kursen svenska B respektive kursen svenska som andraspråk B kommer jag i fortsättningen att benämna som *första-* respektive *andraspråkselever*.

För att uppnå syftet med min undersökning har jag formulerat följande tre forskningsfrågor:

1. Vilket mönster finns det i mitt material som en helhet i fråga om satskonnektion?
2. Vilka likheter och skillnader i fråga om satskonnektion framgår i materialet vid en jämförelse av texterna skrivna av förstaspråkselever och texterna skrivna av andraspråkselever?
3. Finns det någon variation i satskonnektion inom de båda elevgrupperna i delmaterialen?

3. Teoretisk bakgrund

För att uppnå syftet och besvara forskningsfrågorna i kapitel 2 behöver jag definiera ett antal begrepp och besvara ett antal frågor.

- Vad är en text?
- Vilka kriterier måste uppfyllas för att en samling ord ska betraktas som en fungerande skriven text?
- Hur skapas sammanhang i text?
- Vilka olika språkliga medel finns för att skapa sammanhang i text?
- Vad har forskare som studerat elevtexter kommit fram till när det gäller hur elever skapar sammanhang i text?
- Vad sägs om sammanhang i text i Skolverkets styrdokument, kommentarmaterial och övriga anvisningar?

I det här kapitlet presenterar jag de teorier och den tidigare forskning som ligger till grund för min undersökning samt Skolverkets uppnåendemål/kunskapskrav som måste uppfyllas av gymnasieelever för att de ska bli godkända på aktuella svenskkurser.

3.1 Textbegreppet

Vilka kriterier måste uppfyllas för att en samling ord ska betraktas som en fungerande skriven text? Jag kommer här att presentera två definitioner (Nyström 2001 samt Hellspång & Ledin 1997) för att sedan jämföra dem.

Nyström anger fem kriterier för en ”fungerande text” (2001:10–11). Det måste finnas:

1. ett gemensamt ämnesinnehåll,
2. språkliga signaler som markerar samband mellan meningar,
3. en känd form, genretillhörighet,
4. en kontext och en grafisk utformning och
5. mottagaranpassning för en fungerande läsprocess.

Sammanhang i text skapas dels av de ”textinterna mekanismer” (dvs. textbindning) som tas upp i kriterium 1–2, dels av hur texten fungerar i sin totala kontext, kriterium 4–5. Det framgår inte riktigt i Nyström (2001) hur hon klassar kriterium 3, genretillhörighet. Hör detta till textbindning eller kontext? I sina exempelanalyser lyfter hon dock fram

att vissa språkliga signaler är mer frekventa i vissa texttyper. Till exempel är uttryck för tid och rum vanliga i berättande texter (Nyström 2001:111). Därför tolkar jag kriterium 3 som kontextuellt. För syftet med min undersökning är Nyströms kriterium 2 – språkliga signaler som markerar samband mellan meningar – mest relevant, men jag kommer även att diskutera hur vissa språkliga signaler hänger ihop med vissa texttyper i mitt material, dvs. kriterium 3.

Den andra textdefinitionen, som jag väljer att ta upp, är Hellspång & Ledins (1997:30–38). De båda forskarna ställer inte upp några textkonstituerande kriterier, utan anger istället sju egenskaper som utmärker en skriven text:

- a. En text är *kommunikativ*. Den fungerar som ett ”ett uttrycksmedel (...) en form av tilltal från en sändare till en mottagare” (1997:31).
- b. En text är *intentionell*. Den har en avsikt och en förväntad verkan.
- c. En text är *verbal*. Till skillnad från t.ex. kulturyttringar som musik och bildkonst, är textens kommunikationsmedel språkliga tecken dvs. ord och inte bild, färg, form eller ljud.
- d. En text är *stabil*. Till skillnad mot det flyktiga talet finns texten kvar och kan läsas om igen.
- e. En text är *koherent*. Den uttrycker olika sammanhang, t ex. tids- och orsakssammanhang. Det finns språkliga signaler som markerar dessa sammanhang. Den hålls ihop av ett gemensamt tema.
- f. En text är *konventionell*. Den följer ”vissa vedertagna normer och regler” (1997:37)
- g. En text är *kreativ*. Den är ett uttryck för ett individuellt skapande.

Tabell 1. En jämförelse av Nyströms och Hellspång & Ledins textdefinitioner

Nyström	Hellspång & Ledin
---------	-------------------

1. gemensamt ämnesinnehåll	E. en text är koherent
2. språkliga signaler som markerar samband mellan meningar.	E. en text är koherent
3. en känd form, genretillhörighet	F. en text är konventionell
4. en kontext och grafisk utformning	motsvarighet saknas
5. mottagaranpassning	A. en text är kommunikativ
motsvarighet saknas	B. en text är intentionell
motsvarighet saknas	C. en text är verbal
motsvarighet saknas	D. en text är stabil
motsvarighet saknas	G. en text är kreativ

Hellspong & Ledin gör ingen uppdelning som Nyström med textinterna och kontextuella mekanismer, men med Nyströms indelning skulle A, B, F, och G kunna klassas som egenskaper som hör till textens kontext, E som textinterna egenskaper som har med textbindning att göra, medan C och D faller utanför Nyströms indelning. F intar kanske, liksom Nyströms kriterium 3 en mellanställning och slutligen faller D och G utanför Nyströms resonemang. Det innebär att det framförallt är E – textens koherens, men även F – textens konventionalitet, som är relevanta för mitt syfte.

3.2 Koherens och kohesion

En utmärkande egenskap för en text är alltså att den har ett sammanhang, att den är *koherent* (Hellspong & Ledin 1997:35). Även om Lagerholm inte använder sig av begreppet *koherens* är det detta som avses när han lyfter fram sammanhangets betydelse för en text: ”Allt som bidrar till att skapa ett begripligt sammanhang och en enhet är oerhört viktigt och helt avgörande för hur vi förstår en text. Det gäller alla skrivna texter...” (Lagerholm 2008:222). Hellspong & Ledin samt Nyström skiljer sig däremot åt i definitionen av begreppet koherens. Olikheten ligger i att de förra lyfter fram framställningsform, ett gemensamt tema, hierarkisk uppbyggnad och språkliga sammanhangsmarkörer som koherensskapande. De ger de språkliga sammanhangsmarkörerna benämningen *kohesion* och ser alltså kohesion som ett underbegrepp till koherens (Hellspong & Ledin 1997:35–36). Nyström ser däremot koherens och kohesion som två samverkande mekanismer. Koherens definieras som ”de djupt liggande innehållssamband som bildar texten medan kohesion är de lokala

sambandsmekanismer som uttrycker samband på textytan.” (Nyström 2001:11). Gemensamt för båda definitionerna är följaktligen att samtliga forskare benämner de språkliga sammanhangsmarkörerna med hjälp av termen *kohesion*.

Vad är det då som skapar koherens i en text? Enligt både Nyström och Hellspong & Ledin är det kontext och textbindning (se avsnitt 3.1 ovan). För att undersöka hur sammanhanget i en text byggs upp måste man alltså studera både den kontext som texten ingår i och själva texten. För min undersökning, som handlar om den undergrupp av textbindningen som kallas satskonnektion, är det de textinterna aspekterna som är mest intressanta. Därför hänvisar jag, när det gäller kontextens roll, till avsnitt 3.1 ovan, som mycket kortfattat berör dess betydelse för att skapa koherens.

3.3 Typer av textbindning

Nyström skiljer mellan tre olika kohesionstyper, nämligen satskonnektion, referensbindning och tematik (Nyström 2001:11). Hellspong & Ledin gör samma indelning, men de använder delvis andra termer nämligen konnektivbindning, referensbindning och tematisk bindning, samt lägger till ytterligare en typ, retorisk bindning (Hellspong & Ledin 1997:93).

Satskonnektionen får en utförlig presentation i ett eget avsnitt (3.4 nedan), eftersom det är den jag undersöker i min studie medan de andra tre kohesionstyperna får en kortare presentation här. De exempel som används i fortsättningen kommer, om jag inte anger annat, alla från texter hämtade ur mitt eget material. Alla texter i materialet har numrerats 1–10 och markeras med L1 (Language 1) om de är skrivna av elever med svenska som förstaspråk och L2 (Language 2) om de är skrivna av elever med svenska som andraspråk. Mer information om informanterna och texterna finns i avsnitt 4.1 nedan.

Nedanstående exempel, som handlar om dokusåpor, är ett exempel på hur referensbindning kan fungera. Skribenten berättar om vad deltagare i dokusåpor får ut av sin medverkan i programmen:

- (1) För många deltagare har dokusåporna blivit deras räddning. Man har fått skivkontrakt, modelljobb och t.o.m. programledarejobb. För dessa har framgång och kändskap blivit ett faktum (...). (L102)

De olika ord och uttryck som är understrukna, nominalfrasen *många deltagare*, det opersonliga pronomenet *man* och det demonstrativa

pronomenet *man*, dessa är olika ordformer/språkliga uttryck, men de syftar ändå på samma referent, deras referens är identisk – dokusåpadeltagarna. På så sätt skapar referensbindningen ett innehållsligt samband mellan de olika uttrycken i texten (Nyström 2001:11).

Tematisk bindning handlar om hur ny information presenteras i text. I nästa exempel presenteras ämnet/temat för texten, d.v.s. dokusåpor. I de tre första meningarna placeras temat/ämnet för diskussionen (dokusåpor) först i satserna. I den tredje meningen sägs något nytt om dessa dokusåpor – att individen fokuseras – och den nya informationen är remat. Detta blir i sin tur blir temat, d.v.s. den redan kända informationen och placeras först i den fjärde meningen. Denna växling mellan det bekanta och det obekanta, det kända och det okända skapar textens tematiska bindning (Hellspång & Ledin 1997:84–85).

(2) Dokusåpan (tema) har blivit en del av vår livsstil. Den (tema) speglar vår vardag och skrämmer tittare. Dokusåpor (tema) brukar sätta individen (rema) i fokus. Hur den (tema) fungerar i grupp och hur den tacklar omväxling och isolering. (L102)

Den tredje och sista kohesionstypen är retorisk bindning. Det är en bindning som bygger på upprepning av ”fonetiska, lexikaliska eller syntaktiska” element i syfte att skapa sammanhang och effekt (Hellspång & Ledin 1997:94). I exemplet ovan upprepas ordet *dokusåpa* i olika former två gånger. I följande exempel, hämtat från samma text som ovan, vill skribenten framhäva följderna av dokusåporas popularitet med hjälp av två satser som båda inleds av *så*:

(3) Dom har blivit förföljda, utsatta, förnedrade och fullständigt utelåsta från dagens samhälle. Så på detta sätt skapar dokusåpor en viss makt. Vissa älskas folket andra hatas. Så det gäller att välja ord och handlingar. (L102)

Detta *så* är retoriskt intressant så tillvida att det har två olika funktioner i exemplet. Det första *så* markerar en följd av det som sagts i meningen innan. Denna användning är vanlig framförallt i talspråket. Det kan dock strykas utan att meningens grammatiska korrekthet eller betydelse påverkas. Det andra *så* används i betydelsen ’således’ och går inte att stryka utan att det logiska sambandet mellan de båda meningarna får en försvagad markering (se även avsnitt 5.5.4 nedan).

3.4 Satskonnektion

Som framgår av kapitel 1 ovan är satskonnektion den delaspekt av textbindning som jag valt att undersöka närmare. I detta avsnitt presenteras den teori som ligger till grund för analysen av satskonnektionen i mitt material.

3.4.1 Satskonnektion: *explicit och implicit*

Konnektiver är de ord och fraser som en skribent använder för att markera sambanden mellan satser och meningar i en text. Genom att explicit markera det logiska sambandet – konnektivbindningen (Nyström använder begreppet *konnektion*) med språkliga medel gör skribenten det lättare för läsaren att förstå sammanhanget. Även om inga språkliga medel används för att explicit uttrycka sambanden innebär det inte att de inte existerar. De finns ändå implicit, de är underförstådda, även om de inte uttrycks med explicita verbalspråkliga medel (Hellspong & Ledin 1997:88, Nyström 2001:102).

3.4.2 Satskonnektion: *funktion*

En jämförelse av Nyströms och Hellspong & Ledins respektive klassificeringar av konnektiver och deras funktioner visar på både likheter och skillnader. En sammanfattning ges i tabell 2 nedan.

Tabell 2. En jämförelse av Hellspong & Ledins och Nyströms konnektionstyper.

Hellspong & Ledin	Exempel på konnektiver	Nyström
ADDITIV	<i>och, dessutom</i>	ADDITIV
ordning	<i>för det första</i>	
alternativ	<i>eller</i>	alternativ
specificering	<i>t.ex.</i>	
omformulering	<i>med andra ord</i>	
spatial/rumslig	<i>där</i>	
TEMPORAL	<i>när, då</i>	TEMPORAL
	<i>där</i>	rumslig
	<i>som, än</i>	KOMPARATIV
	<i>men</i>	adversativ/motsats

ADVERSATIV	<i>men</i>	
koncessiv	<i>trots att</i>	
KAUSAL	<i>eftersom</i>	KAUSAL
konsekutiv	<i>så att</i>	
konditional/villkor	<i>om</i>	villkor
final	<i>för att</i>	

Hellspong & Ledin skiljer mellan fyra grundläggande framställningsformer som länkas ihop språkligt på fyra olika sätt för att ett sammanhang ska skapas. Den berättande framställningen skildrar en händelseföljd i en viss tidsordning och länkas genom språkliga medel som uttrycker tidsföljd – de har en temporal funktion. Den beskrivande framställningen får sin karaktär av att ny information läggs till med hjälp av språkliga medel som har en additiv funktion. Den argumenterande framställningen visar på motsatser och de språkliga medel som används för att accentuera dessa motsatser har en adversativ funktion. Slutligen karakteriseras den utredande framställningen genom språkliga medel som uttrycker orsaksförhållanden – de har en kausal funktion (Hellspong & Ledin 1997:21–22). Följande exempel ger prov på Hellspong & Ledins fyra olika språkliga länktyper additiv, temporal, adversativ och kausal:

(4) En sådan dokusåpa är Big Brother går ut på att 20 deltagare stängs in i en byggnad, isolerad från omvärlden *och* (additiv) med 24 timmars kamera övervakning, ska samarbeta *för att* (kausal) *sedan* (temporal) låta tittarna avgöra vilken gestalt de vill rösta ut. Big Brother har *trots* (adversativ) sin lama handling blivit en succé. (L102)

Även Nyström använder fyra kategorier men gör en något annorlunda indelning additiv, temporal, komparativ och kausal konnektion (Nyström 2001:100–103). Komparativ konnektion markerar jämförelse som i följande exempel:

(5) (...) fast texten är skriven av en insändare som klagar på att han också vill vara så stressad *som* måga [många] andra är. (L209)

Som en undergrupp i den komparativa kategorin räknar Nyström även in adversativt samband, d.v.s. motsättning, som ju utgör en egen huvudkategori hos Hellspong & Ledin. Nyström motiverar denna

indelning med att motsättning är en form av jämförelse (Nyström 2001:102).

Både Nyström och Hellspong & Ledin utvecklar sedan sina respektive kategoriindelningar genom att specificera olika undergrupper, vilket illustreras i tabell 2. Även här finns det vissa skillnader. Hellspong & Ledins indelning är utförligare och mer detaljerad. Till huvudgruppen additiv konnektion räknar de undergrupperna ordning (*för det första, dels*), alternativ (*eller*), specificering (*t.ex.*) omformulering (*med andra ord*) och spatial/rumslig (*där*). Nyström räknar spatial/rumslig som en undergrupp i huvudgruppen temporal konnektion. Hellspong & Ledin klassificerar koncessivt samband (*trots att, ändå*) som en undergrupp till huvudgruppen adversativ konnektion, medan Nyström ser det som en kausal undergrupp.

Även om det i de flesta fall är så att en viss konnektiv alltid har en bestämd typ av funktion, förekommer det att en del konnektiver kan ha flera funktioner. Här är det kontexten som får avgöra vilken funktion den aktuella konnektiven har (Nyström 2001:107). Vanligtvis har exempelvis konnektiven *medan* en temporal funktion och uttrycker samtidighet: *Medan Pelle städade, vilade jag mig*. Men i följande exempel används *medan* i en jämförande funktion:

- (6) Ungdomar blir helt saliga då en deltagare blir aspackad och trillar över bord och stolar, *medans* [medan]de lite äldre och mognare 40- och 50-talisterna låter sig hånas (...). L102

3.4.3 Satskonnektion: form

Även när det gäller vilka typer av konnektiver som finns, är man inte helt enig i litteraturen.

Nyström skiljer mellan grammatikaliserade konnektiver och metaforiska konnektiver. Som grammatikaliserade konnektiver räknar hon ordklasser som konjunktioner (*och, eller*), subjunktioner (*trots att, eftersom*) och satsdelen konjunktionella adverbial (*också, just*) (Nyström 2001:106).

Hellspong & Ledin räknar också in konjunktioner och subjunktioner bland konnektiverna. Som den viktigaste gruppen ser de adverb som *därför* och liknande. Men de tar också upp verb som *medför* (följd) och adverbiala prepositionsfraser som *med andra ord* (omformulering), vilka har en konnektiv funktion (Hellspong & Ledin 1997:88). De senare motsvarar enligt min mening Nyströms metaforiska konnektiver (se nedan).

De grammatikaliserade konnektiverna kan ibland ersättas av ”omformuleringar”, d.v.s. ord och fraser med samma funktion som de grammatikaliserade konnektiverna, men som inte tillhör någon av de nämnda ordklasserna utan i stället är ord och fraser av annat slag (Nyström 2001:106). I exemplet nedan kan tidsuttrycket *för typ 10 år sedan* klassificeras som en metaforisk konjunktiv i och med att det kan bytas ut mot/omformuleras med det grammatikaliserade konnektivet *då*:

(7) *För typ 10 år sedan* (...) var det faktiskt annorlunda. (L102)

3.4.4. Satskonnektion: tidigare forskning om texter och elevtexter

Det finns en hel del forskning om detta tema. Ledin (1999) har undersökt satskonnektionen i låg- och mellanstadieelevers texter. Han skiljer där mellan två grundläggande texttyper, nämligen berättande text och diskursiv text. Resultatet av hans undersökning är dels att hos lågstadieeleverna dominerar berättande text och därmed temporal konnektion, dels att mellanstadieeleverna generellt använder färre konnektiver. Nyström har undersökt satskonnektion dels i texter skrivna av gymnasieelever (2000), dels i artiklar och noveller (2001). Som jämförelsematerial för det här arbetet används Nyströms analyser av satskonnektion i två noveller och två artiklar (2001:108ff). Carlsson har i sitt examensarbete (2007) undersökt satskonnektionen i elevtexter skrivna för de nationella proven i svenska på grundskolans högstadium och i gymnasieskolan. Hon kommer fram till att skillnaderna inte är så stora mellan de båda elevgrupperna. Det finns dock en tendens att gymnasieeleverna använder färre konnektiver än högstadieeleverna. Nyström (2001:121) resonerar om detta och menar att det hänger samman med hur pass erfarna eleverna är som skribenter: ju större erfarenhet, desto färre konnektiver. Också Ledins resultat pekar i denna riktning (se ovan).

3.4.5 Satskonnektion: styrdokument och övriga anvisningar från Skolverket

Redan i kapitel 1 ovan tar jag upp en del kriterier och kunskapskrav i den svenska gymnasieskolan som gäller bedömningen av sammanhang och textbindning i elevtexter. Den utförligaste beskrivningen av hur dessa kriterier och kunskapskrav ska tolkas finns i de instruktioner som Skolverket skickar ut i samband med de nationella proven/kursproven i

kurserna svenska B, svenska som andraspråk B samt svenska 1 och svenska som andraspråk 1.

För bedömningen av både svenska B och svenska som andraspråk B sägs generellt att eleven ska markera ”strukturen med hjälp av ord för övergångar och sammanhang”. Detta specificeras sedan ytterligare i instruktionen för bedömningen i svenska som andraspråk. Den bedömande läraren åläggs här att se på ”i vilken mån eleven varierar sitt val av konjunktioner och i vilken grad läsaren får hjälp av ord som signalerar tillägg (dessutom), jämförelse (däremot), orsak (följaktligen), emfas (i själva verket) och så vidare” (Lärarynformation 2012:16). Värt att notera är att man här gör en indelning i fyra huvudgrupper, men denna indelning skiljer sig både från Hellspong & Ledins och Nyströms indelningar. Här tar man upp emfas (i själva verket) som en egen huvudgrupp (Lärarynformation 2012:16). Som jag ser det kan denna huvudgrupp jämföras med Hellspong & Ledins undergrupp omformulering (se avsnitt 3.4.2 ovan).

Även i Skolverkets lärarynformation lyfts de metaforiska konnektiverna fram (se avsnitt 3.4.3 ovan), fast de inte använder sig av det begreppet och inte verkar räkna dem som konnektiver:

Observera att den riktigt avancerade eleven kan reducera antalet bindeord till förmån för andra, ibland smidigare sätt att uttrycka satsbindningar, till exempel genom att skriva ”Detta ledde till” (där verbfrasen uttrycker en följd eller slutsats) i stället för ”Därför blev det”.
(Lärarynformation 2012:16)

Det kan uppfattas som en motsägelse att Skolverket först trycker på att elever ska använda ord och uttryck för att markera samband och sedan säger att skickliga elever klarar sig ändå.

4. Metod och material

I detta kapitel presenteras det material som jag undersöker samt den analysmodell som används för att analysera satskonnektionen i elevtexterna.

4.1 Material

Materialet för min undersökning utgörs av texter skrivna av gymnasieelever i åk 3. De har antingen läst kurserna svenska B eller svenska som andraspråk B. I slutet av de kurserna skriver eleverna ett obligatoriskt nationellt kursprov på ett givet tema som presenteras i ett texthäfte. De elever, vars texter jag analyserat, har skrivit den tidigare versionen av provet, som var tredelat. Eleverna skulle hålla ett muntligt anförande, skriva en kortare refererande text baserad på några texter från texthäftet, och slutligen välja en av åtta alternativa uppgifter och skriva en längre text. Mitt material består av 20 elevtexter från proven. Flertalet (15 av 20 texter) är skrivna för den tredje uppgiften. Proven hölls höstterminen 2003 och vårterminen 2004. Temat för proven var "Har du tid?" och "Människan och tiden". Mer information om texterna finns i avsnitt 5.2.

4.1.1 Informanterna

Till undersökningen har 20 texter av 20 skribenter valts ut ur den korpus med nationella prov som finns på Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Det är 10 texter skrivna av elever med svenska som förstaspråk (L1) och som har läst kursen svenska B. De har valts ut slumpmässigt. De andra är de 10 texter som finns i korpusen skrivna av elever med arabiska som förstaspråk, och de har läst kursen svenska som andraspråk B (L2). Fördelen med att författarna till andraspråkstexterna har samma förstaspråk (arabiska), är att man då kan undvika den variation som beror på interferens från olika förstaspråk. För kodningen av textexemplen se avsnitt 3.3 ovan.

4.1.2 Texterna

I det nationella provet prövas elevernas förmåga att skriva texter av olika slag. I instruktionen till de åtta uppgifter eleverna kan välja mellan målas en tänkt situation upp, där det tydligt anges vem som är mottagare för texten, i vilken form den ska skrivas och var den ska publiceras. De texttyper som uppgifterna leder till är artiklar, krönikor, inlägg, talmanus, essäer och film/bild/bokanalyser. I bilaga 1 framgår vilka texttyper som finns representerade i mitt material. Jag använder mig av Skolverkets definitioner av begreppen *genre* och *texttyp*. Termen *genre* används "endast om de litteraturvetenskapliga genrerna prosa, poesi och dramatik. I övrigt används genomgående termen *texttyp* i den mer

övergripande och allmänna betydelsen 'typ av text.'" (Ämnesplan i svenska för gymnasiet 2012). I bilaga 1 framgår även texternas längd räknat i antal ord och antal makrosyntagmer. Texterna får en utförligare presentation i avsnitt 5.2 nedan.

Texterna har använts tidigare för andra forskningsändamål och är transkriberade till digital form. Felstavade ord har rättats och det rättstavade ordet anges inom hakparenteser.

4.2 Metod

För att undersöka satskonstruktionen i mitt material har jag först analyserat hela materialet kvantitativt och sedan utvalda delar av materialet kvalitativt. För den kvantitativa analysen har jag använt Nyströms analysmodell för att räkna antalet konnektiver och bestämma vilka funktioner de har. För den kvalitativa analysen har jag kompletterat Nyström med Hellspong & Ledins mer detaljerade indelning (avsnitt 3.4.2 ovan) för att kunna jämföra elevernas konnektiv användning. I den komparativa delen av studien gör jag jämförelser av konnektiv användningen både inom de två olika informantgrupperna och mellan de båda grupperna. Därefter har jag jämfört mina resultat med Nyström (2001) och Carlsson (2007).

Texterna har segmenterats i makrosyntagmer (ms), dvs. en huvudsats tillsammans med eventuella underordnade satser och satsförkortningar. Fördelen med att räkna makrosyntagmer är att modellen inte är beroende av hur textens meningsbyggnad ser ut (Nyström 2001:34). Så räknas till exempel följande textutdrag som fyra makrosyntagmer, trots att det i exemplet bara är två meningar, med satser som radats på varandra utan explicit konstruktion:

(8) Det är två bilder. Den ena är från filmen matrix, på bilden är det en man som sträcker upp händerna, han har handbojor på sig och skriker.

(L110)

Liksom Nyström (2001:109) markerar jag den satskonstruktion som finns i s.k. elliptiska satser, där subjekt eller predikat samordnas. Följande exempel räknas därför som en makrosyntagm, inte som två:

(9) Jag tyckte det var en bra ide *och* började själv att leta efter förslag att ha med. (L110)

Däremot räknas, i enlighet med Nyströms modell (2001:103), inte de konjunktioner som sammanbinder ord och fraser som konnektiver:

(10) (...) när de dricker sig fulla, bråkar *och* fullständigt gör bort sig i tv:n. (L102)

Alla konnektiver har excerperats och klassificerats efter funktion: additiv, temporal, komparativ eller kausal. Därigenom kan texternas konnektivtäthet (både i förhållande till antal makrosyntagmer och till antal ord) fastställas. Konnektivtätheten har beräknats per antal 100 ord/100 makrosyntagmer. Det innebär att de texter som innehåller färre än 100 makrosyntagmer får ett uppskattat värde, men det möjliggör en jämförelse med Nyströms resultat, eftersom hon använder jämförelsetalet 100 ord/makrosyntagmer (Nyström 2001:118). Jag har använt *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien* (SOB 2009) som referens i de fall då jag tvekat om konnektivernas betydelse och form.

5. Resultat och diskussion

I det här kapitlet presenteras först materialets omfång samt de texttyper som ingår i materialet. Sedan redovisas resultatet av analysen. Resultatet diskuteras och jämförs med tidigare forskning inom området.

5.1. Materialets omfång

I tabell 3 redovisas materialets omfång, det totala antalet texter, löpord och makrosyntagmer som ligger till grund för den kvantitativa och kvalitativa analysen.

Tabell 3. Antal texter, ord och makrosyntagmer (ms) i de undersökta elevtexterna, fördelade på förstaspråkselever (L1) och andraspråkselever (L2) och hela materialet (absoluta tal) samt medelvärde per text

	Antal texter	Antal ord	Antal ms	Ord/text	Ord/ms
<i>Hela materialet</i>					
L1	10	5123	351	512	15
L2	10	5274	372	527	14
Totalt	20	10397	721	520	15

ANMÄRKNING: Alla tal med decimaler har avrundats till heltal. Det gäller för samtliga tabeller i fortsättningen.

Hela materialet omfattar totalt 10 397 löpord och 721 makrosyntagmer. Förstaspråkseleverna skriver i genomsnitt något längre meningar (15 ord/ms) än andraspråkseleverna (14 ord/ms). Andraspråkselevernas skriver å sin sida texter med fler ord (527 ord/text) än förstaspråkseleverna (512 ord/text). Det genomsnittliga antalet ord per makrosyntagm är identiskt med Carlssons resultat (2007:16) 15 ord per 100 makrosyntagmer.

5.2 Texterna i materialet

De texter som ingår i materialet är skrivna för det nationella provet i kursen svenska B samt svenska som andraspråk B. Nio av texterna är skrivna för provet som hölls höstterminen 2003, med temat *Har du tid?* Elva av texterna är skrivna för provet som hölls vårterminen 2004 med temat *Människan och tiden*.

Fem av texterna är skrivna för A-uppgiften. Det är en uppgift som innebär att eleven ska välja ut två texter ur det texthäfte som eleverna får

inför provet och sedan presentera texterna samt argumentera för varför de passar för att tryckas på mjölkpaketet respektive i en antologi tänkt att ligga i väntrum med målgruppen väntande människor (*Till redaktören resp. Text och tillfälle*).

De andra 15 texterna är skrivna för B-uppgiften. För den väljer eleverna en av nio skrivuppgifter. I instruktionen anges vilken texttyp eleven ska skriva (i mitt material är det artikel, debattartikel, debattinlägg, krönika, och webbtex) och målgrupp. Alla uppgifter kräver att eleverna refererar/beskriver texter/bilder från texthäftet. Några har mer utredande karaktär, andra mer argumenterande. Slutligen är några texter både utredande och argumenterande.

I bilagorna 1 och 2 finns en fullständig redovisning av texternas texttyp, vilka uppgifter eleverna valt samt vilket provdatum proven är skrivna för.

5.3 Konnektivtätthet

Konnektivtättheten i varje enskild text redovisas i bilagorna 3 och 4. De individuella skillnaderna är stora. Konnektivtättheten per 100 ord varierar hos förstaspråkseleverna mellan 3,7 och 12,6 och hos andraspråkseleverna mellan 4 och 13. Konnektivtättheten per 100 makrosyntagmer varierar mellan 69,9 och 153 respektive 38,6 och 295. Denna individuella variation beror naturligtvis på skillnader i hur erfarna skribenter eleverna är. Detta hänger i sin tur ihop med skillnader i motivation, språkbegåvning, sociokulturell bakgrund etc. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010:85ff). Den genomsnittliga konnektivtättheten i första- och andraspråkstexterna i materialet framgår av tabell 4:

Tabell 4. Konnektivtätthet. Genomsnittligt antal konnektiver/100 ord, samt konnektiver/100 ms i första- respektive andraspråkstexterna och hela materialet

	L1	L2	Hela materialet
Konnektiver/100 ord	7	8	7,5
Konnektiver/100 ms	114	113	113,5

Tabell 4 visar att andraspråkseleverna i genomsnitt använder något fler konnektiver i förhållande till antal ord (8/100 ord) än förstaspråkseleverna (7/100 ord). Deras texter har alltså en något högre konnektivtätthet per 100 ord än förstaspråkselevernas texter. Antalet konnektiver per makrosyntagm är däremot något fler för förstaspråkseleverna (113 resp. 114). Analysen visar alltså obetydliga skillnader mellan de båda grupperna när det gäller konnektivtätthet, räknat per ord och per makrosyntagm.

När Nyström undersöker satskonnektionen i två debattartiklar och två noveller skrivna av vuxna (drivna) skribenter är medelvärdet för konnektivtättheten 5,1 konnektiver/100 ord (2001:118). Carlsson kommer i sin undersökning av nationella prov fram till en konnektivtätthet av 6,5 konnektiver/100 ord för högstadielärover och 5,3 konnektiver/100 ord för gymnasielärover (2007:25). Nyström resonerar om sambandet mellan konnektion och skrivutveckling och lägger fram hypotesen att ”erfarna skribenter använder färre konnektiver än mindre erfarna” (2001:121). Carlssons resultat stöder detta resonemang. I mitt material är konnektivtättheten 7,5 konnektiver/100 ord. Att gymnasieläroverna i mitt material har högre konnektivtätthet än gymnasieläroverna i Carlssons material behöver inte innebära att mitt resultat motsäger Nyströms hypotes. De texter Carlsson har undersökt har alla fått betyget Mycket väl godkänd (MVG). Det är alltså en betydligt mer homogen elevgrupp än eleverna i mitt material, där betygen går från Icke godkänd (IG) till Mycket väl godkänd.

Med utgångspunkt i Nyströms hypotes skulle man vidare kunna förutsäga att det finns en skillnad i konnektivtätthet mellan första- och andraspråkselever i mitt material, i det att förstaspråkseleverna skulle kunna ses som mer erfarna skribenter. Det skulle kunna vara så att andraspråkseleverna har en högre konnektivtätthet än förstaspråkseleverna. Så är också fallet, men skillnaden får sägas vara endast marginell. Förstaspråkseleverna har en konnektivtätthet om 7 konnektiver/100 ord jämfört med andraspråkselevernas 8 konnektiver/100 ord.

Nyström ser också ett samband mellan språklig säkerhet och bruket av metaforiska konnektiver. Det ökar i takt med att eleverna blir allt säkrare skribenter (2001:121). Även här skulle man kunna förutsäga en skillnad mellan första- och andraspråkselever, men i mitt material använder första- och andraspråkseleverna metaforiska konnektiver i lika stor utsträckning. Andelen är 9 % av det totala antalet konnektiver för båda grupperna. Det verkar alltså som att första- och andraspråkseleverna i mitt material är i stort sett på samma språkliga

nivå när det gäller att markera logiska samband i sina texter och att använda metaforiska konnektiver.

5.4 Konnektiver: huvudgrupper, funktion och frekvens

Vid en analys och beskrivning av konnektivbindningen i en text är det intressant att titta på de olika typer av satskonnektion som förekommer. I förlängningen kan man förfina denna analys ytterligare, genom att titta på de undergrupper som Nyström och Hellspång & Ledin definierar (avsnitt 3.4.2 ovan). Detta kommer jag att göra i de näranalyser som följer i avsnitt 5.11 nedan. För denna inledande övergripande analys har jag utgått från de fyra ”grundläggande typer av konnektion” som Nyström anger (2001:101). För att få ett jämförelsematerial har jag beräknat ett genomsnitt av både Nyströms och Carlssons resultat avseende fördelningen av de fyra huvudtyperna i deras respektive material (Nyström 2001:119, Carlsson 2007:18–19). Tabell 5 visar andelen bindningar i procent fördelade på konnektionstyp i mitt material, samt i Nyströms och Carlssons respektive material.

Tabell 5. Andel additiv, temporal, komparativ och kausal i procent, fördelade på första- och andraspråkselever samt hela materialet, därtill Nyströms och Carlssons resultat.

Bindningstyp	L1	L2	Totalt	Nyström	Carlsson
Additiv	41	47	44	36,5	38
Temporal	21	20	20	18	18
Komparativ	18	14	16	22	18
Kausal	20	19	20	23,5	26
S:a	100	100	100	100	100

Ser man på resultatet för hela mitt material i tabell 5 kan man säga att fördelningen i stort överensstämmer med Nyströms och Carlssons resultat. Den vanligaste bindningstypen i hela mitt material är additiv. Så även i Nyströms och Carlssons material. En viktig skillnad är dock att andraspråkseleverna i mitt material har en större andel additiv bindning (47 %) än förstaspråkseleverna (41 %). Det skiljer alltså 6 procentenheter. Temporal och kausal bindning används i stort sett lika mycket av båda grupperna (L1 21 % resp. L2 20 %). Komparativ är den bindningstyp som används minst. Detta gäller för både första- och andraspråkseleverna. Samtidigt använder förstaspråkseleverna komparativa bindningar i högre grad (18 %) än andraspråkseleverna (14

%). Det skiljer alltså 4 procentenheter. Analysen av bindningstyper i materialet visar alltså en något större variation mellan första- och andraspråkselever, jämfört med resultatet av analysen av konnektivtätet.

De uppgifter som eleverna fått i de nationella proven ska leda till delvis refererande/beskrivande men framförallt utredande och argumenterande texter. Nyström kopplar additiv bindning till texttypen beskrivning, temporal bindning till texttypen berättelse, komparativ bindning till texttypen argumentation och kausal bindning till texttypen utredning (2001:146). Man skulle därför kunna förvänta sig att andelen additiva och framförallt temporala bindningar i materialet varit mindre och andelen komparativa/kausala bindningar större. Nu är det inte så. Enligt min mening finns det ett antal möjliga förklaringar till detta.

Många av eleverna i materialet behärskar ännu inte det diskursiva skrivandet (Palmér & Östlund–Stjärnegårdh 2005:10). Enligt min lärarerfarenhet är detta ganska typiskt för många elever på gymnasiet. Därför domineras deras texter av beskrivande och berättande. Det diskursiva skrivandet kräver vidare i allmänhet ett visst mått av generaliserande, att eleverna kan lyfta blicken från de personliga erfarenheterna och se det allmängiltiga. Samtidigt uppmuntras eleverna i flera av uppgiftsinstruktionerna att beskriva egna erfarenheter och upplevelser. Dessutom är det gemensamma temat för båda proven *Tiden*. Därför är det inte konstigt att det i texterna finns berättelser om ”när jag missade planet i Paris” och beskrivningar av ”hur stressad jag känner mig av alla krav”.

Något som varken Nyström eller Hellspong & Ledin uppmärksammar mycket, är hur additiv bindning ofta fungerar dels som markering för dispositionen av text, dels som ett sätt för skribenten att vara explicit och tydlig. Jag tänker då på de tre additiva undergrupperna ordning, specificering och omformulering. I de näranalyser, som presenteras i avsnitt 5.11 nedan ser man i de två sista texterna tydligt hur de aktuella eleverna medvetet markerat sin disposition med konnektiver som uttrycker ordning och har en tydlig ambition att vara explicita genom specificerande uttryck. Detta ökar på antalet additiva bindningar i texten utan att den för den skull hör samman med en beskrivande texttyp.

En lyckad argumenterande text har en tes och argument för denna tes. Argumenten får gärna stötts med hjälp av exempel. Detta säger jag och många andra lärare till eleverna vid arbetet med argumenterande text. Nyström (2000:200) visar i sin undersökning att detta att eleverna stöttar sin argumentation med konkreta personliga exempel i berättande stil, är en medveten strategi eleven använder för att närma sig den diskursiva

texttypen (2000:200). Många elever använder specificerande konnektiver när de ger exempel. Denna strategi är alltså också något som kan öka antalet additiva bindningar i elevernas texter.

5.5 De vanligaste konnektiverna i materialet

Vilka konnektiver använder eleverna mest? Vid en sammanställning visar det sig att de fyra mest frekventa konnektiverna tillhör var och en av de fyra huvudgrupperna additiv (*och*), temporal (*när*), komparativ (*men*) och kausal (*för att*). Tillsammans utgör de hela 67 % av det totala antalet konnektiver (756) i hela materialet. I tabell 5 ovan framgår det att additiv är den vanligaste bindningstypen, och det visar sig även i sammanställningen i tabell 6 nedan, att fyra av de tio vanligaste konnektiverna är additiver (*och, eller, även, också*). Tillsammans har de en andel av 62 %.

Tabell 6. De tio mest använda konnektiverna i elevtexterna fördelade på första- och andraspråkselever samt det totala antalet (absoluta tal)

	L1	L2	Totalt
och	159	191	350
när	18	40	58
men	22	36	58
för att	18	26	44
då	18	18	36
eller	14	18	32
om	13	19	32
som	11	14	25
även	10	7	17
också	5	11	16
S:a	288	380	668

För samtliga av de tio vanligaste konnektiverna, förutom det konjunktionella adverbialet *även*, och den temporal subjunktionen *då*, visar tabell 6 att andraspråkseleverna använder dem mer frekvent än förstaspråkseleverna. Det kan vara intressant att titta på hur stor andel de 10 vanligaste konnektiverna utgör av det totala antalet konnektiver i materialet för de båda grupperna. För förstaspråkseleverna utgör summan av de 10 vanligaste konnektiverna 288, vilket motsvarar 77 % av det totala antalet konnektiver i materialet. Motsvarande värden är 380 och 84 % för andraspråkseleverna. Både tabell 6 och tabell 7 visar

följaktligen att förstaspråkseleverna har en större variation i sin konnektiv användning än andraspråkseleverna:

Tabell 7. De tio vanligaste konnektivernas andel i procent av det totala antalet konnektiver fördelade på första- och andraspråkselever

	Antal konnektiver totalt	Totalt antal av de 10 vanligaste konnektiverna	Andel i procent
L1	376	288	77
L2	448	380	84

För att närmare se hur denna variation ser ut har jag undersökt fördelningen av de fem vanligaste konnektiverna i varje huvudgrupp hos de två elevgrupperna. I de följande fyra avsnitten redovisas resultatet av denna delundersökning. I det femte avsnittet följer en sammanfattning, diskussion av resultaten samt en pedagogisk reflektion.

5.5.1 De fem vanligaste additiva konnektiverna i förstaspråks- respektive andraspråkstexterna

Tabell 8 nedan visar resultatet av en jämförelse mellan de fem vanligaste additiva konnektiverna i första- och andraspråkstexterna. Kategorin *övriga* är en sammanslagning av de resterande konnektiver som förekommer mindre frekvent i texterna. De flesta av dem har bara ett, två eller högst tre belägg i materialet. Detsamma gäller för de följande jämförelserna av temporal, komparativ och kausal konnektion i avsnitt 5.5.2 – 5.5.4 nedan.

De fem vanligaste additiven är desamma hos båda grupperna: *och*, *eller*, *även*, *också*, *t.ex.* och *även*. De två allra vanligaste konnektiverna är de samordnande konjunktionerna *och* och det alternativa *eller*. Samtidigt är de de mest frekvent använda av andraspråkseleverna. Hos förstaspråkseleverna är andelen av övriga konnektiver i sin tur större än hos andraspråkseleverna. Detta är något som återkommer i undersökningen av alla fyra huvudgrupperna. Förstaspråkselevnas texter visar en större variation, och det gäller för alla fyra huvudtyperna av konnektiver

Tabell 8. De fem vanligaste additivens andel i absoluta tal och procent fördelade på första- och andraspråkselever.

additiv	L1	%	additiv	L2	%
och	77	48	och	101	53
eller	14	9	eller	18	9
även	6	6	också	11	6
också	5	3	t.ex.	7	4
t.ex.	4	3	även	7	4
övriga	53	31	övriga	47	24
S:a	159	100		191	100

I kategorin *övriga* finns exempel på alla de additiva undergrupper som nämns i avsnitt 3.4.2 ovan. Medan de fem vanligaste additiva konnektiverna, förutom *t.ex.*, är grammatikaliserade konnektiver, är många i kategorin *övrigt* metaforiska konnektiver. De har markerats nedan med understrykning. Det finns uttryck för tillägg som *dessutom*, *på samma sätt*, omformuleringar som *med det vill jag ha sagt*, *jag menar*, *för att göra en lång historia kort*, *för att inte säga*, uttryck för ordning som *slutligen*, *sist men inte minst*, *vidare*, *för det första* och uttryck för specificering som *exempelvis*, *bland annat* och *särskilt*.

5.5.2 De fem vanligaste temporala konnektiverna i förstaspråks- respektive andraspråkstexterna

I tabell 9 nedan visas fördelningen av de fem vanligaste temporala konnektiverna i materialet. Den vanligaste temporala konnektiven, den bisatsinledande subjunktionen *när*, är vanligast i båda elevgrupperna, men andraspråkseleverna använder den mer än dubbelt så ofta som förstaspråkseleverna. På andra plats kommer *då*, som förekommer i materialet dels som bisatsinledande subjunktion (exempel 11) i betydelsen 'vid den tidpunkt vid vilken (ett visst förhållande gällde)' (SOB 2009:607), dels som konjunktionellt adverbial (exempel 12) i betydelsen 'vid den tidpunkten' (ibid).

(11) En sommar *då* jag och min familj var utomlands missade vi planet i Paris (...). (L201)

(12) Dagarna är längre men handlar det bara om att det är ljusst eller är det för att man tror att man kan göra mer *då*? (L201)

Konnektiven *då* är ett bra exempel på konnektiver som kan ha flera olika funktioner. I exemplen ovan fungerar de temporalt, dvs. de samordnar satser i tidsföljd. Men i materialet finns också exempel på

hur *då* kan tolkas som precisering med en additiv funktion. I följande mening kan *då* tolkas som en omskrivning av det preciserande 'med det':

(13) Man tänker exempelvis på att vi människor är fasta inom en tidsbegränsning. *Då* menar jag att det kan uppfattas som om vi "slavar" under det nämnda ordet. (L210)

Den tredje och sista gemensamma temporala konnektiven är det konjunktionella adverbialet *där*, som hör till den undergrupp som uttrycker rumslighet. Liksom *då* hör *där* till de konnektiver som har flera funktioner. I materialet finns ett exempel på hur *där* kan tolkas temporalt i betydelsen 'då':

(14) Jag kan svära på att varje sekund känns som en hel halvtimme. *Där* handlar det inte om att jag ej njuter av tiden. (L107)

Bland förstaspråkseleverna finns sedan två konnektiver som inte finns med bland de fem vanligaste hos andraspråkseleverna, och vice versa. Förstaspråkseleverna har det rumsliga *här* och det temporala *sedan*, båda konjunktionella adverbial. Andraspråkseleverna har de temporala *ibland* och *nu*, även de konjunktionella adverbial.

Vid en jämförelse av kategorin övriga, visar det sig att den är störst (37 %) för de temporala konnektiverna jämfört med de additiva (27 %), komparativa (18 %) och kausala (31 %). Det beror på att det går att konstruera ett nästan oändligt antal metaforiska konnektiver med en temporal funktion. I materialet finner vi många exempel på detta: *under tidens gång, för 100 år sedan, i dagens läge, vid ålderdomens brant*. Men det finns också exempel på konjunktionella adverbial som *innan, alltid* och *ofta*.

Tabell 9. De fem vanligaste temporala konnektivernas andel i absoluta tal och procent fördelade på första- och andraspråkselever

temporal	L1	%	temporal	L2	%
när	18	21	när	40	38
då	18	21	då	18	17
där	9	11	ibland	6	6
sedan	5	6	nu	4	4

här	3	4	där	3	3
övriga	32	37	övriga	33	32
S:a	85	100		104	100

5.5.3 De fem vanligaste komparativa konnektiverna i förstaspråks- respektive andraspråkstexterna

De vanligaste komparativa konnektiverna i båda grupperna är den samordnande adversativa konjunktionen *men*. Den används betydligt oftare hos andraspråkseleverna (54 %), än hos förstaspråkseleverna (38 %). Det skiljer 16 procentenheter. På andra plats hos båda grupperna, och i stort sett lika frekvent använd (19 % resp. 21 %), kommer konjunktionen *som* i sin funktion som bindeord vid jämförelse. Se exempel (15). Sedan följer den jämförande konjunktionen *än* och subjunktionen *medan* i sin komparativa funktion. Båda är mer frekvent använda av andraspråkseleverna. Hos andraspråkseleverna följer sedan ett antal komparativa konnektiver med endast ett belägg var och därför finns bara fyra konnektiver upptagna i tabellen hos andraspråkseleverna. Den femte mest använda konnektiverna hos förstaspråkseleverna är konjunktionen *fast*, som här fungerar som en synonym till det samordnande adversativa *men* (se exempel (15)). *Fast* förekommer även som en kausal subjunktion, då i betydelsen 'fastän': "Hovmästaren sa att det var upptaget, *fast* stolarna var tomma" (SOB 2009:728, min kursiv), men det finns inga belägg för denna användning i materialet.

Trots att de komparativa konnektiverna totalt är betydligt färre till sitt antal än de, när det gäller ordbildning, produktiva additiva och temporala konnektiverna, är även här tendensen tydlig att förstaspråkseleverna har en betydligt mer varierad konnektivanvändning. Slår man ihop de två mest använda komparativa konnektiverna *men* och *som* visar det sig att de står för 75 % av alla komparativa konnektiver hos andraspråkseleverna, medan de står för 50 % hos förstaspråkseleverna. Även i denna grupp är andelen *övriga* större hos förstaspråkseleverna, skillnaden, 2 procentenheter, är dock något mindre än hos de andra tre huvudgrupperna.

(15) I min andra text som jag valt som är skriven av *laterna Magica* är motsatsen. Texten är också en artikel i en tidning (...) *fast* texten är skriven av en insändare som klagar på att han också vill vara stressad *som* många [många] andra är. (L209)

Tabell 10. De fem vanligaste komparativa konnektivernas andel i absoluta tal och procent fördelade på första- och andraspråkselever.

komparativ	L1	%	komparativ	L2	%
men	22	38	men	36	54
som	11	19	som	14	21
medan	6	10	än	3	4
än	5	9	medan	3	4
fast	3	5	övriga	11	17
övriga	11	19			
S:a	58	100		67	100

5.5.4 De fem vanligaste kausala konnektiverna i förstaspråks- respektive andraspråkstexterna

I tabell 11 visas de fem vanligaste kausala konnektiverna i materialet. Den mest frekvent använda kausala konnektiven i båda elevgrupperna är *för/för att*. Den används i materialet i tre olika betydelser. Dels som en samordnande konjunktion i betydelsen 'av följande orsak': "Han får inte gå ut *för* han är sjuk". Dels som en final subjunktion, som uttrycker avsikt: "Han reste till Indien *för att* studera" (SAOB 2009:893, min kursivering). Slutligen, och vanligast i materialet, används konnektiven synonymt med den kausala subjunktionen *eftersom*:

(16) (...) lev livet när man är liten, *för att* när man blir stor och har barn så förändras livet. (L202)

Den näst vanligaste kausala konnektiven i båda grupperna är den konditionala subjunktionen *om*. Den tredje gemensamma kausala konnektiven är konjunktionen *så*, framförallt i betydelsen 'därför', se exempel (17), men även i betydelsen 'med följden att', 'således' (se understruket *så* i exempel (18)). Exemplet (18) nedan är också ett belägg för hur *så* fungerar som en dubbling av det som tidigare sagts och markerar följd. På så sätt kan det sägas vara kausalt (SOB 2009:3103). Detta är något som förekommer mycket i talspråket, men även mycket frekvent i det undersökta materialet. I den här funktionen kan dock *så* strykas utan att detta påverkar betydelse och språklig korrekthet, i motsats till det understrukna *så* som finns i exempel (18). Därför har jag valt att bortse från fall av typen i exempel (18) i analysen.

(17). Jag tycker att jag har gott om tid på mig. Så skjuter jag upp det tills det är en dag kvar. (L204)

(18). Dom har blivit förföljde (...) och fullständigt utelåsta från dagens samhälle. Så på detta sätt skapar dokusåporna en viss makt. Vissa älskas av folket andra hatas. Så det gäller att väl välja ord och handlingar.

De återstående kausala konnektiverna skiljer sig åt för de två elevgrupperna. Hos förstaspråkseleverna finner vi koncessiva prepositionen *trots*, som en vanlig bisatsinledare i betydelsen 'i motsats till vad man kunde vänta sig' (SOB 2009:3291), samt adverbialt *dock* med betydelsen 'trots det anförda'. (SOB 2009: 558). Hos andraspråkseleverna är subjunktionen *eftersom* och den metaforiska konnektiven *på grund av* vanligare. Kategorin *övriga* är också här större hos förstaspråkseleverna och det skiljer 8 procentenheter.

Tabell 11. De fem vanligaste kausala konnektivernas andel i absoluta tal och procent fördelade på första- och andraspråkselever

kausal	L1	%	kausal	L2	%
för att	18	25	för att	26	32
om	13	18	om	19	23
trots	9	12	eftersom	8	10
dock	6	8	så	7	9
så	6	8	på grund av	4	5
övriga	21	29	övriga	18	21
S:a	73	100		82	100

5.6 Konnektiver: funktion och frekvens.

Undersökningen av materialets tio vanligaste konnektiver respektive de fem vanligaste konnektiverna i varje huvudgrupp visar på många likheter. Men jag vill också lyfta fram två tydliga skillnader mellan första- och andraspråkseleverna i materialet. För det första har förstaspråkseleverna en betydligt mer varierad konnektiv användning än andraspråkseleverna. För det andra skiljer sig andraspråkselevernas

användning av temporala konnektiver från förstaspråkselevernas. I detta avsnitt resonerar jag om tänkbara förklaringar till detta och om några pedagogiska konsekvenser.

Hos andraspråkseleverna är de vanligaste konnektiverna i varje huvudgrupp betydligt mer flitigt använda. Vidare är andelen *övriga* större hos förstaspråkseleverna än hos andraspråkseleverna. Det betyder med andra ord att förstaspråkseleverna har en bredare produktiv repertoar av konnektiver än vad andraspråkseleverna har. Detta resultat är kanske inte förvånande. Andraspråkselever har i allmänhet ett mer begränsat ordförråd i svenska än förstaspråkselever. (Holmegaard & Wikström 2004:554) Men det är ändå värt att lyfta fram denna skillnad. Det kan vara så, att om man som svenska som andraspråklärare blir uppmärksam på detta och sedan i sin tur gör eleverna uppmärksamma på hur de använder konnektiver och låter dem vidga sin repertoar, höjs kvaliteten på deras texter. Och kanske inte bara i de texter de skriver i ämnet svenska, utan även i andra ämnen.

Detta kan också gynna andraspråkselevernas receptiva ordförråd av konnektiver. Även om det produktiva ordförrådet kan antas vara mindre än det receptiva, kan det vara så att elevernas receptiva ordförråd när det gäller konnektiver är begränsat. Detta kan i sin tur kan innebära att läsförståelsen kan påverkas. Ett medvetet arbete med inläringen av konnektiver kan alltså påverka både andraspråkselevernas skrivförmåga och deras läsförståelse.

Så till andraspråkselevernas användning av temporala konnektiver. Detta är en spekulering, men det kan vara så att andraspråkselevernas texter, i högre grad än förstaspråkselevernas, är mer berättande till sin karaktär. Jämförelsen mellan förstaspråks- och andraspråkselevernas fem vanligaste temporala konnektiver visade att andraspråkseleverna använde konnektivet *när* dubbelt så ofta. De hade också fler belegg för konnektiverna *nu* och *ibland* än förstaspråkseleverna. Det kan vara så att andraspråkseleverna använder mer exempel från sin vardag och sina personliga erfarenheter, än vad förstaspråkseleverna gör. Omfånget för denna uppsats ger mig inte utrymme att undersöka detta, men det hade varit intressant att göra det för att se om hypotesen stämmer.

5.7 Näranalys av fyra texter

I kapitel 5 har temat huvudsakligen varit att visa på mönster i hela materialet samt likheter och skillnader mellan de två elevgrupperna vad gäller konnektivanvändning. På ett sätt kan man säga att undersökningen mejslar fram två slags medelever, en förstaspråks- och

en andraspråkselev och beskriver deras konnektiv användning. Men man får inte glömma att den individuella variationen är stor. I det här avslutande avsnittet i kapitlet näranalyseras därför fyra texter, för att visa på några individuella skillnader inom de två grupperna. Texterna återfinns i bilagorna 5–8.

Fyra av texterna i materialet har valts ut för en mer omfattande analys av satskonnektionen. Urvalet är baserat på konnektivtäthet räknat per 100 ord. Kan det vara så att det finns likheter mellan texter med ungefär samma konnektivtäthet när det gäller satskonnektionen? De texter som valts ut är de två A-texter som har lägst konnektivtäthet och de två B-texter som har högst konnektivtäthet (se avsnitt 5.2 ovan om A- och B-texter). En invändning mot detta skulle kunna vara att A- respektive B-texterna är olika uppgifter och att detta skulle kunna påverka konnektiv användningen, men det stämmer inte helt, eftersom det i materialet finns både A-texter med hög konnektivtäthet och varierad konnektiv användning och B-texter med låg konnektivtäthet och o varierad konnektiv användning. Detta gäller för både första- och andraspråkseleverna.

Båda A-texterna är skrivna för A-uppgiften *Till redaktören för Medan du väntar*. Uppgiften innebär att eleven ska skriva ett brev till en redaktör för en bok som ska sammanställas för alla som väntar, t ex i ett väntrum hos läkaren. Eleven ska presentera ett eller två verk (text eller bild), beskriva dem, samt ge argument för varför verken passar bra i boken. I en korrekt löst uppgift ingår alltså både refererande/beskrivande och argumenterande textpartier.

De båda B-texterna är utredande till sin karaktär. L1-texten är en krönika med rubriken *Människan och tiden*. Eleven ska utifrån ett antal texter presentera olika sätt att se på tid. Detta ska relateras till människor i olika åldrar och egna erfarenheter. Texten ska utmytna i ett resonemang om vad skillnaden i synen på tid beror på. L2-texten är en artikel med rubriken *Hur lång är tiden?* Här ska eleven utifrån texter och egna erfarenheter resonera om hur tid kan upplevas olika lång i olika situationer.

5.7.1 L110 Till redaktören

Texten L110 *Till redaktören* är en av de kortaste texterna i materialet, med 323 löpord och 31 makrosyntagmer, skriven av en elev som läser kursen svenska B. Antalet ord per makrosyntagm (10,4) ligger långt under genomsnittet för hela materialet (15). Satsstrukturen är relativt enkel och består huvudsakligen av huvudsatser. Det finns fem bisatser i

texten. Den vanligaste konnektionstypen är den additiva och den dominerar i de delar av texten där eleven presenterar de två verk hon valt ut. Konjunktionen *och* används fyra gånger, det konjunktionella adverbiallet *också* en gång:

(19) På den andra bilden är det två män. Den ena står på en bil *och* den andra sitter i bilen.

I det avsnitt där eleven argumenterar för sina val av bilder finns tre förekomster av kausala konnektiver. Här använder eleven subjunktionerna *för att/för* (används i betydelsen 'eftersom'), samt *eftersom* när hon framför sina argument:

(20) Jag har valt dessa två bilder *för att* jag tror att det skulle kunna vara kul att läsa om.

Sedan fortsätter eleven att motivera sina val genom att säga att den bild hon valt passar särskilt för yngre människor, och resonerar om varför det är så. I detta textavsnitt finner vi tre belägg för komparativ konnektion, de adversativa konnektiverna *fast* och *men*, samt den vanligtvis temporala konnektiven *medan*. I exempel (21) nedan markerar *medan* en jämförelse mellan hur gamla och unga människor tänker om framtiden.

(21) Jag tror det är många yngre som skulle gilla den här sortens bilder och texter. Äldre kanske har slutat undra, *medans* dem yngre har precis börjat fundera.

I slutet av elevens text finns det enda belägget för temporal konnektion, subjunktionen *när*:

(22) *När* jag läste den började jag genast hitta på en melodi (...).

Alla konnektiver som används i texten hör till de vanligaste i respektive huvudgrupp. Satskonnektionen kan alltså inte sägas vara varierad. Värt att notera är att alla konnektiver är grammatikaliserade. Eleven använder inte metaforiska konnektiver i den här texten.

5.7.2 L209 Till redaktören

I texten L209 *Till redaktören*, skriven av en elev som läser kursen svenska som andraspråk B, presenteras två texter. Elevens text är något längre än den första texten, som näranalyserades i avsnitt 5.7.1 ovan. Den innehåller 384 löpord, 25 makrosyntagmer och i genomsnitt 15 ord/ms. Satsstrukturen består också här mest av huvudsatser. Även denna text domineras av additiv konnektion, med 14 belägg. Den är dock mer varierad, med preciseringar som *t.ex.* och tillägg som *även* och *eller*. Texten är huvudsakligen beskrivande till sin karaktär och saknar de tydliga argumenterande inslag, som finns i förra texten.

(23) Man kanske kan göra något för att minska det. *Eller* försöka gemna [jämna] ut den.

Komparativ konnektion markeras fyra gånger med konjunktionerna *än* och *som* samt de adversativa *fast* och *men*. Kausal konnektion har två belägg, prepositionen *trots* och den metaforiska konnektiven *i alla fall*, här i betydelsen 'ändå'. Det finns inga temporala konnektiver i texten. Det finns en metaforisk konnektiv *i alla fall*, som används synonymt med det konjunktionella adverbiallet *ändå*:

(24) En sak som stämmer med *Laterna Magicas* text är att han säger dom som är upptagna och är ständigt stressade kan *i alla fall* känna att dom gör någon nytta till sitt arbete.

5.7.3 L105 *Människan och tiden*

Eleven bakom texten L105 *Människan och tiden*, vilken läser kursen svenska B, utmärker sig genom att skriva betydligt fler ord per makrosyntagm än genomsnittet (23,4 ord/ms) och genom att ha ett för materialet exceptionellt högt antal konnektiver per 100 makrosyntagmer (295 konnektiv/ms). Texten är späckad med konnektiver. Ett exempel är följande makrosyntagm med hela åtta belägg:

(25). Detta *även om* det självklart *även här* finns undantagssituationer *då* man måste göra detta *för att* hinna med *eller för att* inte göra samma misstag om och om igen.

Konnektivtätheten är 12,6/100 ord. Den vanligaste konnektionstypen är den additiva. Andelen är 44 % av textens 71 konnektiver. Det innebär att denna konnektionstyp är mindre dominerande jämfört med de två tidigare näranalyserade texterna i avsnitt 5.7.1 – 5.7.2 ovan. Eleven har

en ambition att vara tydlig och förklarande, vilket tar sig uttryck i ett relativt stort antal (11) specificerande konnektiver, som det konjunktionella adverbiala *alltså*, och metaforiska konnektiver som *t.ex.* I följande exempel (26) binder det konjunktionella adverbiala *alltså* en specificering av det eleven menar med uttrycket *i det sista stadiet*:

(26) Medan man i det sista stadiet *alltså* när man vill att tiden ska gå vidare (...).

Den näst vanligaste konnektionstypen i den här texten är den temporala. Detta är inte förvånande eftersom uppgiften går ut på att skriva om olika skeenden i livet. Den oftast förekommande temporala konnektiven är det konjunktionella adverbiala *då* med 13 belägg. Men det finns även exempel på andra konjunktionella adverbial som *alltid* och *samtidigt* och ett drastiskt metaforiskt tidsuttryck *vid ålderdomens brant*. Det är dock förvånande att andelen kausala (10 belägg) och framförallt komparativa konnektiver (8 belägg) inte är större. Man hade kunnat förvänta sig fler belägg i en utredande text som går ut på att jämföra olika synpunkter och resonera om varför det finns skillnader. Eleven har emellertid en varierad användning, och det finns belägg för flera av de kausala och komparativa undergrupperna. Exempel är det koncessiva konjunktionella adverbiala *oavsett* samt det finala *för att* och det konditionala *om*, båda subjunktioner.

5.7.4 L210 *Hur lång är tiden?*

Också eleven bakom texten L210 *Hur lång är tiden?* är en skrivglad elev. Hon läser kursen svenska som andraspråk B. Antalet löpord i texten är 906 och antalet makrosyntagmer 63. Antalet ord per ms är genomsnittligt för materialet (14). Konnektivtätheten är 11/100 ord. Även den här texten domineras av additiv konnektion, som står för 56 % av det totala antalet konnektiver. Tillägg uttrycks framförallt med konjunktionen *och*, men alla additiva undergrupper som beaktas i analysen är representerade. Ordning har fyra belägg t.ex. med metaforiska konnektiver som *för det förstnämnda* och *sist men inte minst*. Specificering har sju belägg, t.ex. det konjunktionella adverbiala *exempelvis*. Alternativ har sex belägg, samtliga är konjunktionen *eller*. I likhet med den närmast föregående texten ser jag det som ett uttryck för att eleven vill vara tydlig och förklarande, både med sin disposition och med sitt resonemang.

Den här eleven har en utförligare jämförande del än författaren till text L105: med andra ord behärskar hon texttypen bättre. Det visar sig i en större andel komparativa konnektiver, som framförallt markerar jämförelse (13 belägg), men också motsats (6 belägg):

(27) Då menar jag att det kan uppfattas *som om* vi ”slavar” under det nämnda ordet.

De temporala konnektiverna står för en andel av 23 %. Även här skiljer sig användningen mellan de båda eleverna, i det att den här eleven har en mer varierad användning. Det finns många exempel på metaforiska temporala konnektiver i texten, t.ex. *efter en liten stund* och *i dagens läge*. Andelen metaforiska konnektiver totalt är för övrigt hög (20 %), och det innebär att eleven är en av de elever i hela materialet med högst frekvens av sådana. 10 % av konnektiverna är kausala, medan åtta belägg markerar orsak och två villkor.

5.7.5 Diskussion av näranalyser

Författarna till de två A-texterna å ena sidan och de två B-texterna å andra sidan kan mycket grovt kategoriseras som två olika ”skribenttyper”, vilka jag tror de flesta språklärare kan känna igen. Det handlar dels om den kortfattade, ganska ordknappa eleven som gör precis det uppgiften kräver (typ A), dels om den skrivglada, mångordiga eleven som gärna broderar ut texten (typ B). Här är det i första hand inte frågan om eleven skriver på sitt första- eller andraspråk som är avgörande för hur konnektivbindningen ser ut, utan snarare vilken ”skribenttyp” eleven är. Analysen visar några individuella och samtidigt generella skillnader inom de båda elevgrupperna.

Typ A har en låg konnektivtäthet, håller sig till de vanligaste konnektiva huvudtyperna och varierar inte konnektiv användningen mycket. Hon använder inga/få metaforiska konnektiver. Typ B har en hög konnektivtäthet, varierar sin användning av konnektiver, samt använder additiva konnektiver som uttrycker ordning och specificering. Hon använder metaforiska konnektiver.

För att stödja dessa elevers skrivutveckling när det gäller satskonnektion, behöver den undervisande läraren ge dem individuell återkoppling. Typ A behöver lära sig utveckla och variera sin satskonnektion. Typ B behöver kanske utmanas med att låta fler logiska samband förbli implicita, för att hennes texter inte ska bli alltför övertydliga och ordrika. I tabell 12 syns skillnaderna mellan de två

elevtyperna ganska tydligt. Typ A representeras här av de två första texterna L110 samt L209 och typ B av texterna L105 samt L210:

Tabell 12. Andelen bindningar i procent i de fyra texterna fördelade på konnektionstyp

Bindningstyp	L110 Till redaktören	L209 Till redaktören	L105 Människan och tiden	L210 Hur lång är tiden?
ADDITIV	42	60	25	30
Ordning				4
Alternativ		5	4	6
Specifisering		5	15	8
Omformulering				
TEMPORAL	8		28	18
Rumslig			4	5
KOMPARATIV/jämförelse	8	10	9	13
Motsats/adversativ	17	10	3	6
KAUSAL/orsak	17		1	8
Koncessiv/medgivande		10	6	
Konsekutiv/följd				
Konditional/villkor			1	2
Final/avsikt	8		4	
S:a	100	100	100	100

6. Sammanfattning och avslutande diskussion

Föreliggande uppsats är en undersökning av satskonnektionen i ett antal texter skrivna av gymnasieelever som har läst kurserna svenska B och svenska som andraspråk B. En fungerande satskonnektion är en av förutsättningarna för att en text ska vara sammanhängande, koherent. Satskonnektionen markerar och lyfter fram de logiska samband som finns mellan satser och meningar i texten för läsaren. Den har också ett

samband med texttyp på så sätt att t.ex. kausal konnektion är vanligare i utredande text.

Materialet består av 20 texter skrivna för det nationella kursprovet i svenska B och svenska som andraspråk B. Hälften av texterna är skrivna av förstaspråkselever, hälften av andraspråkselever med arabiska som förstaspråk. Texttypen är huvudsakligen argumenterande och utredande, en mindre del av texterna är beskrivande och argumenterande.

För den kvantitativa analysen har Nyströms analysmetod använts (2001). I korthet innebär den att texten delas in i makrosyntagmer och att konnektiver markeras, klassificeras efter funktion och räknas. Samtliga 20 texter i materialet har analyserats med metoden. Fyra texter har sedan valts ut för en mer detaljerad kvalitativ analys. Då har Nyströms analysmetod kompletterats med Hellspong & Ledins mer detaljerade indelning av konnektiver efter funktion i huvudgrupper och undergrupper (1997). Som jämförelsematerial har resultat från Nyström (2001) och Carlsson (2007) använts, vilka har undersökt satskonnektionen i artiklar/noveller respektive nationella prov i svenska för högstadiet och gymnasiet. För att uppnå undersökningens syfte formulerades tre forskningsfrågor.

Den första gäller vilka mönster i satskonnektion som finns i hela materialet:

1. Vilka mönster finns det i mitt material som helhet i fråga om satskonnektion?

Liksom i jämförelsematerialet dominerar additiv bindning. Temporal bindning har en något högre andel än i jämförelsematerialet. Kausal och komparativ har en något lägre. Detta är inte helt förväntat, då andelen kausal och komparativ konnektion kan förväntas vara högre i argumenterande och utredande texter. En förklaring till detta kan vara att eleverna inte fullt ut behärskar den texttyp som efterfrågas.

Den andra frågan gäller vilka likheter och skillnader i satskonnektion som finns om man jämför texter i materialet som är skrivna av förstaspråks- respektive andraspråkselever.

2. Vilka likheter och skillnader i fråga om satskonnektion framgår i materialet vid en jämförelse av texterna skrivna av förstaspråkselever och andraspråkselever?

Analysen visar att båda grupper markerar konnektion i lika stor utsträckning: de har samma konnektivtäthet. Däremot är

förstaspråkselevernas satskonnektion mer varierad och har en större repertoar av konnektiver. En förklaring till detta kan vara att förstaspråkseleverna har ett större ordförråd. En undervisning som medvetet fokuserar på satskonnektion skulle kunna leda till att utveckla både texternas kvalitet och elevernas läsförståelse.

Vidare är andelen temporal konnektion större hos andraspråkseleverna. Det kan vara så att deras texter kan vara mer berättande till sin karaktär än förstaspråkselevernas. Här skulle min undersökning kunna kompletteras med en mer specialinriktad studie.

Den tredje frågan gällde vilka skillnader som finns inom de båda grupperna:

3. Finns det någon variation i satskonnektion inom de båda grupperna i delmaterialet?

Näranalysen av de fyra texterna visar slutligen att den individuella variationen är stor, både när det gäller konnektivtätet och variation, och att det ibland finns större likheter mellan de mindre respektive mer erfarna skribenterna i de båda grupperna än mellan skribenterna inom gruppen.

Litteraturförteckning

- Carlsson, Jeanette. 2007. *Logiska samband i elevtexter En komparativ studie av högstadie- och gymnasieelevers konnektionsbindning*. Examensarbete vid Göteborgs Universitet.
- Flyman Mattsson, Anna Håkansson, Gisela. 2011. *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserade på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Gymnasieförordningen SFS 1992:394.*
- Gymnasieförordningen SFS 2010:2039.*
- Hellspång, Lennart och Ledin Per. 1997. *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger. 2004. Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur s.539-572
- Lagerholm, Per. 2008. *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ledin, Per. 1999. *Att sätta punkt. Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser*. I: Språk och stil. NF 8 s 5-47.
- Nyström, Catharina. 2000. *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk
- Nyström, Catharina. 2001. *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva. 2005. *Bedömning av elevtext. En modell för analys. Svenskämnet i år 8, 9 och gymnasiet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Reichenberg, Monica. 2008. *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur
- Skolverket. 2012. *Lärarinformation. Kursprov Svenska/Svenska som andraspråk vårterminen 2012*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2012. *Ämnesplan i svenska för gymnasiet*. Tillgänglig på adressen:<<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve>>
Hämtad 2012-07-30. Stockholm: Skolverket.
- SOB 2009 = Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien. 2009. Stockholm: Svenska Akademien.

Bilaga 1 Antal texter i de undersökta förstaspråkstexterna fördelat över provdatum, uppgifter och texttyp.

	Nationellt prov ht 2003 Människan och tiden	Nationellt prov vt 2004 Har du tid?	A t e x t	B t e x t	Antal	ref	arg	utr
<i>LI</i>								
Att lockas av fantasy och science fiction		1		1	1		1	1
Dokusåpan - ett fenomen i tiden		2		2	2		1	
Hur lång är tiden?	1			1	1			1
Lagen för vår tid	1			1	1		1	
Människa och tiden		1		1	1			1
Stress och press	1			1	1			1
Till redaktören		3	3		3	3	3	
Totalt	3	7	3	7	10			

ANMÄRKNING: Förklaring av förkortningar i tabellen.

ref = refererande texttyp

arg=argumenterande texttyp

utr= utredande texttyp

Bilaga 2 Antal texter i de undersökta andraspråkstexterna fördelat över provdatum, uppgifter och texttyp.

	Nationellt prov ht 2003 Människan och tiden	Nationellt prov vt 2004 Har du tid?	A t e x t	B t e x t	Antal	ref	arg	utr
<i>L2</i>								
Dokusåpan -ett fenomen i tiden	1			1	1		1	
Fri tid och fritid		1		1	1			1
Hur lång är tiden?	3			3	3			3
Meningsfull fritid		1		1	1		1	
Stress och press	2			2	2			1
Text och tillfälle		2	2		2	1	1	
Totalt	6	4	2	8	10			

ANMÄRKNING: Förklaring av förkortningar i tabellen.

ref = refererande texttyp

arg=argumenterande texttyp

utr= utredande texttyp

Bilaga 3 Antal texter av förstaspråkselever fördelat över andelen konnektiv/100 ord, konnektiv/ms och ord/ms samt antal konnektiv, ord och makrosyntagmer i absoluta tal

Informant	konnektiv /100 ord	konnektiv /100 ms	antal konnektiv	antal ord	antal ms	Ord/ ms
L101	6,3	102	27	430	35	12
L102	6,7	86	51	757	59	13
L103	9,5	131	75	791	57	14
L104	7	97,5	39	561	40	14
L105	12,6	295	71	562	24	23
L106	5,7	63,7	23	406	36	11
L107	7,4	130	50	678	38	18
L108	6,4	108	14	223	13	17
L109	4,1	89,6	16	392	18	22
L110	3,7	38,6	12	323	31	11
Totalt	6,9	114	38	5123	351	15

Bilaga 4 Antal texter av andraspråkselever fördelat över andelen konnektiv/100 ord, konnektiv/ms och ord/ms samt antal konnektiv, ord och makrosyntagmer i absoluta tal.

Informant	konnektiv /100 ord	konnektiv /100 ms	antal konnektiv	antal ord	antal ms	Ord/ ms
L201	9,8	145	58	591	40	15
L202	13	173	83	645	48	13
L203	4,0	69,9	21	520	33	16
L204	7,8	122,4	51	614	42	15
L205	7,1	93,2	28	395	30	13
L206	8,5	110	33	391	30	13
L207	7,1	90,9	39	552	43	13
L208	6,8	106,4	19	276	18	15
L209	5,2	80	20	384	25	15
L210	10,6	153	96	906	63	14
Totalt	7,99	114,4	44,8	5274	372	14

Bilag 5 Text L110 Till redaktören

Till redaktören för Medan du väntar

Hej!

Jag hörde att ni ville sammanställa en bok till att ha i väntrummen. Jag tyckte det var en bra ide och började själv att leta efter förslag att ha med. Jag hittade lite bilder och en text. Bilderna och texten hittade jag ur ett texthäftet som heter har du tid? Det är två bilder.

Den ena är från filmen matrix, på bilden är det en man som sträcker upp händerna,

han har handbojor på sig och skriker. Runt omkring mannen stänker det vatten. På den andra bilden är det två män. Den ena står på en bil och den andra sitter i bilen. Bilen är den som tar dom tillbaka till framtiden. Jag har valt dessa två bilder för att jag tror att det skulle kunna vara kul att läsa om. Jag utgår från mig själv eftersom jag har blivit väldigt fascinerad över såna saker, som att resa till framtiden. Det är väl något som nog alla människor går och undrar. Fast det kan ju vara lite jobbigt också för du kommer aldrig få veta hur det ser ut om 100 år tex. Jag tror det är många yngre som skulle gilla den här sortens bilder och texter.

Äldre kanske har slutat att undra, medan [medan] dem yngre har precis börjat fundera. Det är klart att nästan alla undrar hela tiden men dem äldre kanske har lagt det "åt sidan". Den text jag valt är mer som en sång. Den är skriven av Anna Döbling. Hon har skrivit en mobil rap. Jag kan inte beskriva den mer än så. Men jag valde den för att jag tyckte det var en rolig grej. När jag läste den började jag genast att hitta på en melodi och sjunga den. Jag tror det skulle göra väntan lite roligare och tiden skulle nog gå fortare. Det här var mina förslag, hoppas det går bra med boken.

Bilaga 6 Text L209 Till redaktören

Jag ska presentera två texter och dom texterna som jag har valt är ”I vår tid har vi mer tid än någonsin” av Erik Zsiga och ”Jag vill också vara stressad” av laterna Magica. Erik Zsiga är en journalist och har skrivit en artikel i Svenska Dagbladet som handlar om högstadie- och Gymnasieelever. Texten handlar om hur stressade dom känner sig av att gå i skolan, att dom gämt [jämt] får prov och läxor. Dom klagar över att dom hinner inte med att upptäcka annat i livet än att göra sina läxor. Det som är intressant är att många [många] resonerar så i den åldern. Men Erik Zsiga menar att det är dersa [deras] eget fel att dom stressar. Med en god planering så slipper man all stress och det är trots [trots] allt sant.

I min andra text som jag valt som är skriven av laterna Magica är motsatsen. Texten är också en artikel i en tidning (Må bra) fast texten är skriven av en insändare som klagar på att han också vill vara stressad som måga [många] andra är. Han säger i artikeln ”Jag vill också vara en av er som med målmedvetna steg skyndar gatan fram med en fin portfölj i handen.”

I Laternas Magicas text så påstår han att människor som stressar lever ett bättre liv. En sak som stämmer med Laterna Magicas text är att han säger dom som är upptagna och är ständigt stressade kan i alla fall känna att dom gör någon nytta till sitt arbete. Det som är intressant med dom två texterna är att det inte bara finns människor som klagar på stress. Det finns även människor som vill stressa upp sitt liv och känna att dom gör nytta.

I Erik Zsiga text på står [påstår] han att stress ingår i ens liv och man ska inte försöka undvika det, man kanske kan göra något för att minska det. Eller försöka gemna [jämna] ut den. Med det menar jag så att t.ex. i Magicas text få klagar personen över att han har för lite stress i sitt liv och i den andra Artikeln med Erik Zsigas text klagar eleverna på att dom har för mycket stress.

Jag tycker att en viss måtlighet [måttlighet] av stress förbättrar [förbättrar] dig och dina egenskaper Du blir en bättre person. du är mer aktiv och klarar av mer.

Bilaga 7 Text L105 Människan och tiden

Människan & Tiden

Jag kom att tänka lite på hur människan vid olika tillfällen i livet ser på tiden då jag läste denna artikelserie. Det är ju så att vid vissa tillfällen så kan man vilja spela tillbaka tiden medan man i andra situationer kan vilja spela fram tiden. Dessutom så finns det perioder då man helt enkelt vill stanna tiden i det perfekta läget. Alla dessa lägen uppstår dessutom konstigt nog i de flesta människors liv alltså då man antingen [antingen] vill spela fram, spela tillbaka eller helt stanna tiden. Jag tror däremot att mestadels så vill man, då man önskar att tiden kunde vridas tillbaka komma ur en situation, kanske en sjukdom och tänker därför på en lycklig tid tidigare. När man vill stanna tiden totalt däremot så är man helt lycklig och känner att det inte kan bli bättre oavsett vad som händer. Medan man i det sista stadiet alltså när man vill att tiden ska gå fortare tänker kanske på någon semester till sommaren eller på någon åldersbestämmelse.

Samtidigt så kan man också vanligtvis se dessa tre synpunkter på tiden som i livets olika skeden. Som exempel för denna aspekt finns det även ett flertal, av vilka några kan hittas i texterna som mer direkt berör tiden alltså "Medan tiden tänker på annat" och "Pippi och Sokrates. I boken Pippis och Sokrates beskrivs det blad [bland] annat hur Pippi, Tommy och Annika inte vill bli stora och i sin glädje tänker på att det inte alltid kan vara så. På detta sättet så kan man se barndomen som den period då man vanligtvis vill att tiden ska stanna och att man ska kunna ha roligt alltid. Samtidigt så kan man till exempel då man är sjutton längta efter att bli arton så mycket att man vill att tiden bara ska gå så att man äntligen blir myndig. Medan man vid ålderdomens brant gärna kan titta tillbaka i livet till perioder då man kunde röra sig lättare, var yngre, hade roligare, och vill då vrida tillbaks tiden. Som exempel på detta scenario så kan man se på romanen "Medan tiden tänker på annat". Här så kan man också se att mannen vill återvända till den tid då hans fru dog för att på så sätt inte glömma bort och bli mindre ledsen vilket också är lite anpassat till hans tidsperiod i livet. I denna roman så kan man även se hur det finns nackdelar med att inte leva i nuet. Detta ses speciellt då morfarn säger att Axel (barnbarnet) att, nu är viktigare än då och sedan. Vilket visar att trots de många situationer i livet som kan uppstå då man hellre vill att tiden ska vridas tillbaka eller fram så är det alltid bäst för en själv att leva i nuet.

Detta tar mig därmed till avslutningen av denna artikel då jag precis som morfarn i romanen: Medan tiden tänker på annat, säger att man ska leva

i nuet och inte tänka så mycket på sen och då. Detta även om det självklart även här finns undantagssituationer då man måste göra detta för att hinna med eller för att inte göra samma misstag om och om igen. Så oavsett vilken situation man är i så ska man istället för att tänka sig bort till då eller sen försöka att göra det bästa av situationen. För trots allt det är nu som vi lever.

Bilaga 8 Text L210 Hur lång är tiden?

Hur lång är tiden?

Tiden i dagens läge är ett mycket omdiskuterat ämne.

När man skriver själva "ordet" tid, så är det mycket som flyter runt i huvudet. Man tänker exempelvis på att vi människor är fasta inom en tidsbegränsning. Då menar jag att det kan uppfattas som om vi "slavar" under det nämnda ordet.

Dagens människor är tidsfixerade, allt handlar om tid och med tid följer även stress, jäktning och depressioner. med etc. Ett exempel på detta är uthämtat ur Bodil Jönssons bok: Tio tankar tid, där Jönsson påpekar att man inte kan bli proffs på tidsupplevelser. Vidare betonar Jönsson att "Man kan lära sig att komma i tid". tid är pengar, säger hon även. Av egen erfarenhet sägs det även att man ska utnyttja tiden fullt ut. När jag nu ser och skriver detta ovannämnda, kom jag direkt att tänka på jäktning och även stress.

Tid upplever jag som i två sorter upplevelser: Min egna personliga uppleva tid, och det som kallas klocktid (den atomära tiden). För det förstnämnda tänker jag på livetsupplevelser, då man liksom sätter sig "i" tiden, tidsuppfattning blir då själva aktiviteten man gör eller tv-programmet man ser på. Den andra nämnda, är i en annan dimension, och tiden här är just tillför att kunna stämma möten, och andra arrangemang med människor. I dagens läge har vi eller också kan vi åstadkomma med mera prestationer än för 100 år sedan, dels med hjälp av teknik och även för att samhället är präglad med ett fåtal arbetstimmar.

För 100 år sedan gällde livet att vakna, jobba och till slut sova. Denna cykel dag efter dag. Medan vi numera kan idrotta, simma och göra eller utöva andra aktiviteter innan jobbet och även efter jobbet.

Vi tex äter middagar med nära och kära, eller tar en öl med nån [någon] god kamrat, och slutligen går vi hem och sova. Nästa dag kan vi göra något helt annat. Vi alla har vi olika tidsuppfattningar och annorlunda värderingar. Jag kan tycka att idrottslektionen inte levdes upp till 80 min medan någon annan individ i samma situation och sal, uppfattade tiden exempelvis som 100 minuter.

En mycket intressant mening som Jönsson påpekar i detta häftet är att i fall man väntar barn, då ser man medsystrar med stora magar och föräldrar med barnvagnar överallt. Har man en prick på ryggen och man

hört att den ska vara farlig, känner man hela tiden hur den skaver mot skjortan. Hjärnan har en sådan konstig uppfattning och sist men inte minst så är den helt otrolig och makalös.

I dessa dagar upplever jag min egen ålder som i tonåren eftersom jag vid 17 årsåldern tänkte för mig själv att jag vill stanna upp i tiden. Även i dagens läge där jag tidsmässigt är 20 år, känner jag mig fortfarande som en 17åring men med mognaden i åldern. Kanske detta bara på grund av att det är tonåringar i min omkrets eller kanske för att jag inte vill lämna tonåren. Vad vill jag...?

Detta framställs i häftet och är skrivet av en elev, då denne skriver:

Ibland önskar jag mig att tiden kunde stanna, Ibland är det tvärtom. längre ner i uppsatsen står det: Jag kan inte förstå att nu har varit för 5 sekunder. Uppsats skrivaren enligt mina åsikter syftar på den tiden som känns att man just då lever livet. Känslan tränger fram i huvudet att man skulle vilja ha det på ett visst sätt livet ut. Å andra sidan syftar eleven [eleven] kanske på att tiden aldrig skulle upplevts eller att man vill skjuta fram klockvisaren en timme eller två. Eleven nämner nedan till något som fascinerar många människor och det är just som man har det roligt förskjuter sig timmarna och klockslagen fram, men när man inget har att göra, stillar sig tiden mycket kraftigt ”upplevs det som” Ett erfaret sammanhang är då man tar sig en titt på klockan och hädan efter en liten stund sneglar sig över tiden, blir man till sin förvåning att det exempelvis bara gått tre minuter men upplevelsen och själva känslan är att det bör ha gått minst en tio minuter. Under roliga timmar upplevs tiden väldigt kort, men själva fallet är det lika sekund för sekund och minut för minut. Hjärnan tror jag slappar av och därför kopplas tiden ut men vid trista och plågosamma tider upplever hjärnan trisheten och pga detta kommer vi att tiden ”Inte flyter iväg”. Undan tag finns i alla exempel.

Under stress och jäktning upplever jag en besvärlig tid. Den är plågsam och oerhört besvärlig jag vill säga upplevelser under stress tycker jag är att man står just i centrum om ett område eller plats. Men om man sett fram emot att jobba under stresstilldragande timmar, känns det som en liten bagatell. Exempel på detta är snabbmats restauranger som Mcdonalds och Burger King. Själv jobbar jag på Mcdonalds och under vissa stressig förhållanden känns det helt underbart och på andra dessvärre. Susen framhäver i sin tidningskolumn att ha vansinnigt roligt tar däremot 30-40 år, så det går bort direkt. Ned till nämner hon oxå [också] tidsbulimi som kan göra entré i lunchrummet med repliken:

”tänk vad tiden går. Snart är sommaren här ”osv.” allt detta har med att göra tror jag: Att vi alla är olika och speciella individer och därför upplever vi begreppet ”Tid” på olika sätt. Som även Gunnar Ekelöf skriver i sin dikt näst nedtill följande: Jag sjunger om det enda som försonar, det enda praktiska, för alla lika.