



**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

# DYNAMIK OCH KONTRAST I KONNEKTORBRUKET HOS FINSKA INLÄRARE AV L2-SVENSKA

---

Veijo Vaakanainen





**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

# **DYNAMIK OCH KONTRAST I KONNEKTORBRUKET HOS FINSKA INLÄRARE AV L2-SVENSKA**

---

Veijo Vaakanainen

# Åbo universitet

---

Humanistiska fakulteten  
Institutionen för språk- och översättningsvetenskaper  
Nordiska språk  
Doktorandprogrammet för språk- och översättningsvetenskaper Utuling

## Handledare

---

Docent Outi Toropainen  
Åbo universitet

Professor emerita Sinikka Lahtinen  
Åbo universitet

Docent Maarit Mutta  
Åbo universitet

## Förhandsgranskare

---

Docent Taina Juurakko-Paavola  
Tammerfors universitet

Docent Mikko Kuronen  
Jyväskylä universitet

## Opponent

---

Docent Taina Juurakko-Paavola  
Tammerfors universitet

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN 978-952-02-0166-1 (Tryckt)  
ISBN 978-952-02-0167-8 (PDF)  
ISSN 0082-6987 (Tryckt)  
ISSN 2343-3191 (Elektronisk)  
Painosalama, Åbo, Finland 2025

TURUN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Pohjoismaiset kielet

VEIJO VAAKANAINEN: Dynamik och kontrast i konnektorbruket hos finska inlärare av L2-svenska [Suomalaisten L2-ruotsinoppijoiden konektorien käytön dynamiikka ja kontrasti]

Väitöskirja, 104 s.

Kieli- ja käännöstieteiden tohtoriohjelma (Utuling)

Toukokuu 2025

## TIIVISTELMÄ

Väitöskirjan tavoitteena on tutkia suomenkielisten ruotsinoppijoiden konektorien käyttöä. Konektorit ovat tärkeitä koheesiokeinoja, mutta toistaiseksi niiden käyttöä ruotsin oppijoiden teksteissä on tutkittu ainoastaan vaillinaisesti ja tutkimuksista on usein puuttunut selkeä teoreettinen pohja. Tästä syystä tutkin väitöskirjassa ruotsinoppijoiden konektorien käyttöä hyödyntämällä systeemis-funktionaalista kieli-teoriaa (SFL), jonka mukaan kieli voidaan määritellä abstraktiksi merkityspotentiaaliksi, jota kielenkäyttäjät hyödyntävät luodessaan merkityksiä erilaisissa viestintätilanteissa. Kielen oppimisen tavoite on täten SFL-teorian mukaan tämän merkityspotentiaalinen laajentaminen.

Väitöskirja on artikkelimuotoinen ja koostuu neljästä osatutkimuksesta. Ensimmäiset kolme osatutkimusta tutkivat oppijoiden konektorien käyttöä pääasiassa dynaamisesta näkökulmasta. Ensimmäinen osatutkimus keskittyy muutoksiin ä yksilötasolla eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) alimmilla kielitasoilla A1–B1. Toisessa osatutkimuksessa ilmiötä tutkitaan ryhmätasolla edistyneempien kielenoppijoiden teksteissä taitotasolla B1–C1 sekä verrataan oppijoiden konektorien käyttöä syn-typeräisiin kielenkäyttäjiin. Kolmas osatutkimus käsittelee puolestaan kielenoppijoiden konektorien käyttöä kirjoitusprosessin aikana. Neljännessä osatutkimuksessa verrataan konektorien käyttöä kahdessa eri oppijankielessä, eli ruotsissa ja sak-sassa.

Tutkimusaineisto koostuu kahdesta eri oppijankielen korpuksesta. Osatutkimuk-sissa I ja II käytetään Jyväskylän yliopistossa Suomen Akatemian rahoittaman Top-ling-tutkimusprojektin yhteydessä kerättyä aineistoa. Tutkittu tekstilaji näissä kah-dessa ensimmäisessä osatutkimuksessa on kertomus. Osatutkimuksissa III ja IV käy-tetty aineisto on puolestaan osa Svenska kulturfondenin rahoittaman Helsek-projek-tin aineistoa. Tässä aineistossa tekstilaji on argumentoiva teksti ja aineisto kerättiin näppäilyntallennusohjelma ScriptLogilla. Tutkimusmenetelmänä on SFL-pohjainen tekstianalyysi.

Osatutkimusten tulokset osoittavat, että ruotsinoppijoiden konektorien käyttö muuttuu monipuolisemmaksi ja norminmukaisemmaksi siirryttäessä ylemmille tai-totasolle. Toisaalta muutokset tason B1 jälkeen ovat lähinnä laadullisia ja taitota-solla C1 oppijat käyttävät myös harvinaisempia konektoreja, joita ei esiinny alem-

milla tasoilla. Kirjoitusprosessin näkökulmasta voidaan puolestaan todeta, että oppijat käyttävät prosessin aikana pääasiassa samoja konnektoreja, jotka esiintyvät myös valmiissa tuotoksissa. Muokkauksista suurin osa liittyy vaihteluun konnektorin ja pisteen välillä. Kontrastiivinen analyysi osoittaa puolestaan, että suurin ero oppijoiden ja syntyperäisten kielenkäyttäjien välillä liittyy vapaampaan tyyliin L1-teksteissä. Vertailtaessa konnektorien käyttöä oppijanruotsissa ja -saksassa osoittavat tulokset, että konnektorien käyttö on näissä kahdessa kielessä hyvin samankaltaista. Suurimmat erot liittyvät ns. kehityssuhteisiin, joita saksassa käytetään huomattavasti vähemmän kielen kompleksisemmasta relatiivipronominisysteemistä johtuen.

Teoreettis-metodologisesta näkökulmasta väitöskirja osoittaa SFL-kieliteorian olevan hyvä lähtökohta toisen ja vieraan kielen oppimista käsitteleville tutkimuksille, joten jatkossa tätä aiemmin vähemmän L2-tutkimuksissa käytettyä teoriaa voisi hyödyntää enemmän. Väitöskirjan tuloksia voi hyödyntää lisäksi kielenopetuksen kehityksessä, jossa huomiota tulisi kiinnittää vielä nykyistä enemmän tekstitason ilmiöihin sekä monikielisyteen.

**ASIASANAT:** Ruotsi toisena kielenä; Systemis-funktionaalinen lingvistiikka; Vieraalla kielellä kirjoittaminen; Konnektorit

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Humanities

School of Languages and Translation Studies

Scandinavian Languages

VEIJO VAAKANAINEN: Dynamik och kontrast i konnektorbruket hos finska inlärare av L2-svenska [Dynamics and Contrast in Connector Usage among Finnish Learners of L2 Swedish]

Doctoral Dissertation, 104 pp.

Doktorandprogrammet för språk- och översättningsvetenskaper (Utuling)

May 2025

## ABSTRACT

The aim of the dissertation is to study the use of connectors by Finnish-speaking learners of Swedish. Connectors are important means of cohesion, but so far, their use in the texts of learners of Swedish has only been studied incompletely, and studies have often lacked a clear theoretical basis. For this reason, in my dissertation I study the use of connectors by learners of Swedish by utilizing systemic-functional linguistics (SFL), according to which language can be defined as an abstract meaning potential that language users utilize to meaning-making in different communicative situations. According to SFL theory, the goal of language learning is thus the expansion of this meaning potential.

The dissertation is article-based and consists of four sub-studies. The first three sub-studies mainly examine the use of connectors from a dynamic perspective. The first sub-study focuses on changes in learners' use of connectors at the individual level at the lowest language levels A1–B1 of the Common European Framework of Reference (CEFR). In the second sub-study, the phenomenon is studied at group level in texts by more advanced language learners at proficiency levels B1–C1, and learners' use of connectors is compared with that of native speakers. The third sub-study, in turn, deals with the use of connectors by language learners during the writing process. The fourth sub-study compares the use of connectors in two different learner languages, namely Swedish and German.

The research data consists of two different learner language corpora. In sub-studies I and II, data collected in connection with the Topling research project funded by the Academy of Finland at the University of Jyväskylä is used. The text type studied in these two first sub-studies is a narrative text. The data used in sub-studies III and IV is part of the material from the Helsek project funded by Svenska kulturfonden. In this material, the text type is argumentative text, and the data was collected using the keystroke-logging program ScriptLog. The research method is SFL-based text analysis.

The results of the sub-studies show that the use of connectors by learners of Swedish becomes more varied and target-like as they move to higher proficiency levels. On the other hand, the changes after level B1 are mainly qualitative, and at proficiency level C1, learners also use less frequent connectors that do not appear at lower levels. From the perspective of the writing process, it can be stated that learners

mainly use the same connectors during the process that also appear in the final products. Most of the edits are related to variation between a connector and a full stop. The contrastive analysis, in turn, shows that the biggest difference between learners and native speakers relates to the colloquial style in L1 texts. When comparing the use of connectors in learner Swedish and German, the results show that the use of connectors in these two languages is very similar. The biggest differences are related to so-called elaborations, which are used significantly less in German due to the language's more complex relative pronoun system.

From a theoretical-methodological perspective, the dissertation shows that the SFL theory is a good starting point for research dealing with second and foreign language learning, and therefore this theory, which has previously been used less in L2 studies, could be used more in the future. The results of the dissertation can also be utilized in the development of language teaching, where more attention should be paid to text-level phenomena and multilingualism.

**KEYWORDS:** Swedish as a Second Language; Systemic-Functional Linguistics; Second Language Writing; Connectors

# Tack

Min resa med svenska språket började år 2004 när jag började läsa det andra inhemska språket i början av årskurs 7. I Lahtis där jag gick i skolan hade jag förmodligen nästan inte alls hört svenska tidigare och var inte särskilt ivrig på att lära mig språket. Men redan under den första svensklektionen hände det något underligt – Jag blev kär i språket och svenskan blev mitt favoritämne. Redan i årskurs 7 bestämde jag mig också att jag någon dag vill bli svensklärare.

En stor orsak till att min kärlek för svenska språket förblev densamma under hela skolgången först på högstadiet och därefter på gymnasiet beror inte bara på mitt eget intresse för språket utan också på fantastiska svensklärare som jag hade. Därför skulle jag nu vilja tacka varmt alla som undervisade mig i svenska i Lahden yhteiskoulu. Speciellt skulle jag rikta ett väldigt stort tack till två av dem. Anna-Liisa Lehtinen, min huvudsakliga svensklärare på högstadiet, var alltid redo att ge mig extra uppgifter och tålmodigt korrigerade de på rasterna efter lektionen. Anu Hyypiä undervisade i majoriteten av svenskkurserna på gymnasiet och var minst lika uppmuntrande som Anna-Liisa. För några år sedan fick jag även jobba som Anus vikarie under ett läsår vilket var en stor ära för mig. Att ha så duktiga svensklärare var säkert en av anledningarna till varför jag ville studera nordiska språk efter studentexamen och bli en lika bra svensklärare som de är.

Men som sagt var mitt mål att bli lärare. Att doktorera hade aldrig hört till mina planer och egentligen började doktorandstudierna intressera mig på riktigt först i slutskedet av mina studier. Därför bestämde jag mig att söka till forskarutbildning när jag blev filosofie magister år 2016. Då hade jag dock en identitetskris av något slag eftersom det alltid hade varit så självklart för mig att jag vill bli lärare. Den här identitetskrisen har egentligen varit kännetecknande för hela avhandlingsprocessen och med högsta sannolikhet den största orsaken till varför det tog nio år för mig att bli färdig med avhandlingen. Jag har även haft perioder där jag har jobbat som lärare och forskning har inte känts så intressant. För att vara ärlig fanns det även stunder när jag var helt säker att avhandlingen aldrig blir färdig.

Men jag hade fel. Nu efter en nio år lång berg- och dalbana är avhandlingen färdig. Det skulle dock inte ha varit möjligt utan ett stort antal människor som har gett mig stöd och hjälp när jag inte kunde klara mig ensam. Först vill jag tacka min

första handledare professor emerita Sinikka Lahtinen som även övertalade mig att börja doktorandstudierna. Utan henne skulle jag aldrig ha blivit färdig med avhandlingsprocessen, det är jag helt säker på. När Sinikka gick i pension tog docent Outi Toropainen över rollen som min huvudhandledare. Och Outi har varit en helt fantastisk handledare. De sista två åren av doktorandstudierna har inte varit lätta eftersom jag har samtidigt jobbat heltid som universitetslärare. Men Outi har handlett mig tålmodigt och konsekvent, läst och kommenterat otaliga versioner av avhandlingen och varit min stödpelare. Outi har även utmanat mig vilket har lett till att avhandlingen blev betydligt bättre än den skulle ha blivit utan henne. Tusen tack Outi, jag skulle inte ha klarat mig utan dig!

Jag vill även tacka docent Maarit Mutta som blev min andra handledare i slutskedet av processen. Maarit gav värdefulla kommentarer till mina texter och gav mig alltid mycket självförtroende med sin positiv inställning i de stunder när jag själv tvivlade på mig själv. Tidigare blev jag även handlett av FD Annekatriin Kaivapalu och professor Camilla Wide. Annekatriins hjälp var oersättlig när jag hade den svåraste stunden under doktorandstudierna. Min artikel hade blivit underkänd och jag var nästan redo att ge upp. Jag vet inte om jag hade gjort utan Annekatriins hjälp under omskrivningsprocessen. Tack även till Camilla som hjälpte mig med många stipendiönsökningar och kommenterade mina texter. Camilla har också hela tiden gett väldigt mycket praktiskt stöd med allt som har med doktorandstudierna att göra.

Som sagt hade jag svåra tider när den tredje artikeln (som i själva avhandlingen blev delstudie IV). Lyckligtvis behövde jag inte klara mig ensam för det var inte bara mina handledare som jag hade på min sida. Jag blev artikeln tillsammans med professor Minna Maijala och vårt samarbete fungerade exemplariskt även om jag själv flyttade till andra sidan Finland i mitten av den långa processen. Jag ville utmana mig och skriva en artikel på tyska. Med högsta sannolikhet hade utmaningen varit för stor för mig om Minna inte hade med som andra skribent. En annan person vars hjälp var guld värd med artikeln var FM Mareen Patzelt. Din hjälp med språket och ditt stöd under svåra stunder var oersättlig, ett väldigt stort tack till dig!

Utän finansiering skulle det heller inte ha varit möjligt att skriva denna avhandling. Därför skulle jag vilja rikta ett enormt tack till Svenska kulturfonden och Svenska litteratursällskapet som båda valde två gånger att tro på mitt avhandlingsprojekt och bevilja mig doktorandstipendier som gjorde det möjligt att fokusera på forskningsarbetet.

Jag vill även tacka mina förhandsgranskare docent Taina Juurakko-Paavola och docent Mikko Kuronen. Ni båda skrev väldigt bra utlåtanden med konstruktiv feedback. Tack vare era kommentarer blev min avhandling bättre. Tack även till Tina Pettersson-Mäki som gjorde en väldigt bra språkgranskning till min avhandling. Alla språkfel som finns kvar i avhandlingen är mina egna.

Att lyckas med avhandlingsprocessen skulle inte ha varit möjligt utan stöd från vänner och familj. Speciellt vill jag tacka min kära vän Lotta för alla våra långa diskussioner och allt stöd när jag har tvivlat på mig själv. Du hann bli först färdig med din avhandling men nu är det äntligen också min tur. Vidare vill jag tacka FD Mari Mäkilä som började doktorandstudierna samtidigt med mig. Vårt samarbete under de första åren av studierna fungerade väldigt bra och förhoppningsvis kan vi fortsätta vårt samarbete i fortsättningen. Tack även till FM Klaus Kurki för alla diskussioner under dessa år, jag ser fram emot att kunna delta i din disputation.

Till sist vill jag tacka Maria-Helena, mitt livs stora kärlek. Bara du vet hur svårt det ibland har varit under dessa år. Du är den person som jag behöver tacka allra mest. Du vet mera än någon annan människa hur plågsamt det ibland var att jobba vidare. Men du har trott på mig även på de stunder när jag inte har gjort det själv. Utan dig skulle avhandlingen aldrig ha blivit färdig.

Till slut återkommer jag ännu till identitetskrisen som jag nämnde i början. Under dessa år som jag har forskat och undervisat samtidigt har jag förstått att dessa två identiteter inte utesluter varandra. Jag behöver inte bestämma om jag är lärare eller forskare. Genom att jobba som lärare har jag blivit en bättre forskare och min egen forskning har samtidigt utvecklat mig som lärare. Under de gångna nio åren har jag blivit en forskande lärare och en undervisande forskare.

18.5.2025

*Veijo Vaakanainen*

# Innehåll

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Tack</b> .....  | <b>7</b>  |
| <b>Innehåll</b> .....  | <b>10</b> |
| <b>Delstudier</b> .....  | <b>13</b> |
| <b>1 Inledning</b> .....   | <b>14</b> |
| 1.1 Bakgrund .....   | 14        |
| 1.2 Centrala begrepp i avhandlingen: Dynamik och kontrast .....                | 16        |
| 1.3 Syfte och forskningsfrågor .....   | 17        |
| 1.4 Kappans struktur .....   | 18        |
| <b>2 Språkinläring och skrivande</b> .....                                     | <b>20</b> |
| 2.1 Centrala begrepp inom andraspråksinläring .....                            | 20        |
| 2.2 Olika forskningsinriktningar inom L2-forskning och L2-skrivforskning ..... | 22        |
| <b>3 Det aktuella forskningsläget</b> .....                                    | <b>24</b> |
| 3.1 Konnektorbruket i L2-svenska samt i övriga nordiska L2-språk .....         | 24        |
| 3.2 Konnektorbruket i övriga L2-språk .....                                    | 29        |
| 3.3 Diskussion av tidigare forskning .....                                     | 31        |
| <b>4 Systemisk-funktionell lingvistik</b> .....                                | <b>35</b> |
| 4.1 Centrala antaganden i SFL .....  | 35        |
| 4.2 Systemisk-funktionell lingvistik och L2-inläring .....                     | 39        |
| 4.2.1 L2-inläring utifrån SFL .....  | 39        |
| 4.2.2 SFL i förhållande till andra teoretiska ramar inom L2-forskning .....    | 42        |
| 4.3 SFL:s bidrag till avhandlingen .....                                       | 44        |
| <b>5 Material och metod</b> .....  | <b>47</b> |
| 5.1 Material .....   | 47        |
| 5.1.1 Topling-korpus i delstudierna I och II .....                             | 47        |
| 5.1.2 Helsek-korpus i delstudierna III och IV .....                            | 49        |
| 5.1.3 Sammanfattning och diskussion av det använda forskningsmaterialet .....  | 51        |
| 5.2 Metod .....  | 53        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 5.2.1    | Den SFL-baserade konnektormodellen för L2-svenska .....  | 53         |
| 5.2.1.1  | De ideationella konnektorerna .....  | 54         |
| 5.2.1.2  | De textuella konnektorerna .....   | 58         |
| 5.2.2    | SFL-inspirerad textanalys i delstudierna I–IV.....   | 59         |
| 5.2.2.1  | Analys av konnektorbrukets ontogenes i delstudie I .....   | 60         |
| 5.2.2.2  | Analys av konnektorbrukets fylogenes samt kontrast mellan L2- och L1-språkbrukare i delstudie II ..... | 61         |
| 5.2.2.3  | Analys av konnektorbrukets logogenes i delstudie III .....   | 62         |
| 5.2.2.4  | Analys av kontrast i konnektorbruket mellan L3-svenska och L3-tyska i delstudie IV .....               | 64         |
| <b>6</b> | <b>Resultat.....</b>   | <b>66</b>  |
| 6.1      | Dynamik i konnektorbruket .....  | 67         |
| 6.1.1    | Delstudie I: Konnektorbrukets ontogenes .....  | 68         |
| 6.1.2    | Delstudie II: Konnektorbrukets fylogenes.....  | 70         |
| 6.1.3    | Delstudie III: Konnektorbrukets logogenes .....  | 72         |
| 6.2      | Kontrast i konnektorbruket.....  | 73         |
| 6.2.1    | Delstudie II: Kontrast mellan L2- och L1-svenska .....   | 74         |
| 6.2.2    | Delstudie IV: Kontrast mellan L3-svenska och L3-tyska.....   | 75         |
| 6.3      | Sammanfattning av resultaten .....   | 77         |
| <b>7</b> | <b>Diskussion.....</b>   | <b>81</b>  |
| 7.1      | Resultatdiskussion .....   | 81         |
| 7.2      | Teoretisk och metodologisk diskussion .....  | 85         |
| 7.3      | Validitet och reliabilitet samt begränsningar.....   | 87         |
| 7.4      | Praktiska implikationer och fortsatta forskningsteman .....  | 89         |
|          | <b>Litteratur.....</b>   | <b>93</b>  |
|          | <b>Bilaga: Mitt bidrag till delstudierna III och IV .....</b>  | <b>103</b> |
|          | <b>Delstudierna.....</b>   | <b>105</b> |

## Tabellförteckning

|           |   |    |
|-----------|---|----|
| Tabell 1. | Tidigare studier om konnektorbruket i skriftlig L2-svenska (och L2-norska). ..... | 32 |
| Tabell 2. | De centrala antagandena i SFL samt deras förklaringar. ....                       | 38 |
| Tabell 3. | SFL:s bidrag till delstudierna I–IV .....   | 45 |
| Tabell 4. | Materialet i delstudierna I–IV .....  | 52 |
| Tabell 5. | Dispositionen i kapitel 6 enligt forskningsfrågorna och delstudierna I–IV.....    | 67 |
| Tabell 6. | Forskningsfrågorna och svaren på frågorna på basis av delstudierna I–IV.....      | 80 |

## Figurförteckning

|          |   |    |
|----------|---|----|
| Figur 1. | Att lära sig skapa betydelse på ett nytt språk enligt SFL .....   | 40 |
| Figur 2. | En sekvens som består av två figurer som realiseras av ett satskomplex och en konnektor mellan dem..... | 55 |

# Delstudier

Avhandlingen baserar sig på följande delstudier. I avhandlingen hänvisar jag till delstudierna med romerska siffror, I–IV.

- I Vaakanainen, Veijo. 2017. Konnektorbrukets utveckling i finska inlärares L2-svenska. I: E. Sköldberg (red.): *Svenskans Beskrivning 35. Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten av Svenskans Beskrivning*, Göteborg 11–13 maj 2016, 341–353. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 29.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- II Vaakanainen, Veijo. 2019. Konnektorer i avancerade svenskinlärares och infödda språkbrukares texter – en systemisk-funktionell analys. *Folkmålsstudier* 57, 73–103.
- III Vaakanainen, Veijo & Toropainen, Outi. Inskickad. Kontextbundna val av konnektorer under skrivprocessen på L2-svenska.
- IV Vaakanainen, Veijo & Maijala, Minna. 2022. Das mehrsprachige Bedeutungspotenzial finnischer Lernender: Die Verwendung der Konnektoren in L3-Deutsch und -Schwedisch, *Finnish Journal of Linguistics* 35, 129–167.

Arbetsfördelningen och mitt bidrag till den tredje och fjärde artikeln har beskrivits i en separat bilaga. Jag har fått tillstånd att publicera delstudierna på nytt som del av denna avhandling.

# 1 Inledning

Denna avhandling är en kvalitativ studie med kvantitativa inslag om inläringen och användningen av konnektorer i inlärarsvenska. Vidare kan studien karaktäriseras som teoriutvecklande eftersom i den tillämpas en explicit lingvistisk teori, nämligen systematisk-funktionell lingvistik (SFL), i analysen av inläringen och användningen av konnektorer i inlärarsvenska också i relation till inföddas (L1) bruk och till ett närbesläktat germanskt språk, tyska. I detta inledande kapitel redogör jag först för avhandlingens bakgrund (avsnitt 1.1) och definierar de viktigaste begrepp som avhandlingen bygger på, nämligen dynamik och kontrast (avsnitt 1.2). Därefter presenterar jag syftet samt forskningsfrågorna i avhandlingen (avsnitt 1.3). Kapitlet avslutas i avsnitt 1.4 där jag presenterar strukturen i denna sammanfattande del av avhandlingen.

## 1.1 Bakgrund

Att lära sig skriva är en komplex process och att lära sig skriva på ett andraspråk (L2) är ännu mer komplicerat. Redan Silva (1993) och många andra forskare därefter (t.ex. Roca de Larios m.fl. 2016; Stiefenhofer m.fl. 2022) listar utmaningar som L2-inlärare bemöter när de lär sig skriva på ett främmande språk. En av dessa utmaningar är att lära sig skriva sammanhängande, koherenta texter. Att kunna skapa kohesion är en av de aspekter som ingår i så kallad diskurskompetens (Canale & Swain 1980) som enligt Wang och Xie (2022) består av fem aspekter: tematisk uppbyggnad (topic building), global koherens (global coherence), lokal koherens (local coherence), läsar-skribent interaktion (reader-writer interactions) och logiska konnektorer (logical connectives).

I föreliggande avhandling ligger fokus på den sistnämnda aspekten, nämligen konnektorer. I svenska textlingvistiska studier har konnektorerna (eller ibland konnektiverna) traditionellt definierats som ord eller uttryck, vars funktion är att ange semantiska eller logiska samband mellan olika delar av texten: ord, fraser, satser, meningar eller större enheter (Hellspong & Ledin 1997; Nyström 2001). Men trots att användningen av konnektorer är en av ovannämnda fem aspekter som svenskinlärare behöver behärska för att kunna skriva koherenta texter, har svenskinlärares konnektorbruk varit ett någorlunda försummat forskningsområde.

Det finns några enstaka tidigare studier som berört temat antingen i en finsk eller i en svensk kontext. Dessa studier har exempelvis fokuserat på konnektorbruket i den finska studentexamen i svenska (Meriläinen 1997; 2000), användningen av konnektorer i texter som är skrivna av språkbads elever med skrivsvårigheter (Bergström 2001), konnektorer i flerspråkiga vuxna inlärares texter på nybörjarnivå (Lindström & Lubinska 2019; 2022) samt konnektorer i flerspråkiga barns muntliga återberättelser (Viberg 1991; 1993; 2001; Ekberg 1997). Därtill har temat tangerats i Wijers (2019) doktorsavhandling som handlar om utvecklingen av underordnade sats i L2-svenska i en belgisk kontext. Ingen av dessa studier ger dock en systematisk genomgång av konnektorbruket och dess utveckling i svensk-inlärares skriftliga framställning. Vidare saknar alla dessa studier en tydlig teoretisk förankring i en lingvistisk teori som skulle ge en djupare förståelse om inlärares konnektorbruk på olika stadier av språkutvecklingen samt i kontrast med andra språksystem än L2-svenska.

Föreliggande avhandling syftar till att fylla denna lucka i tidigare svensk (och även nordisk) L2-forskning genom att studera finska svenskinlärares användning av konnektorer med hjälp av en lingvistisk teori (systemisk-funktionell lingvistik, SFL). Konnektorbruket undersöks på såväl grupp- som individnivå i texter som är skrivna av finska elever i årskurserna 7–9, gymnasister samt universitetsstudier. I undersökningen tillämpas systemisk-funktionell lingvistik (SFL; t.ex. Halliday & Matthiessen 2014; på svenska Holmberg & Karlsson 2006; Holmberg m.fl. 2011). SFL är en språk teori som baserar sig på tanken att språket är en resurs för betydelseskapande (Holmberg m.fl. 2014; Matthiessen 2023). Därmed är målet för L2-inlärare att lära sig de lexikogrammatiska resurser som behövs för att skapa betydelser i varierande kontexter och att utöka deras betydelsepotential (Byrnes 2019; Arus-Hita m.fl. 2024). Vidare sägs SFL vara en tillämpbar (eng. applicable) teori som har utarbetats för att kunna lösa problem (Matthiessen & Teruya 2023). Därtill har SFL inte tillämpats särskilt mycket i L2-studier, även om den skulle ha mycket potential för dem, till exempel på grund av dess syn på språket som ett framväxande dynamiskt system (Arus-Hita m.fl. 2024; Llinares 2013; Matthiessen 2009a). Speciellt i nordiska L2-studier har SFL sällan utnyttjats, och när den har använts har den kombinerats med andra språkliga teorier och SFL har snarare varit ett analysverktyg (t.ex. Magnusson 2011). Därför valdes SFL som teoretisk referensram för denna avhandling.

## 1.2 Centrala begrepp i avhandlingen: Dynamik och kontrast

Med SFL som utgångspunkt undersöker jag finska svenskinlärares konnektorbruk ur två perspektiv: *dynamik* och *kontrast*. Dessa har ofta uppfattats som två separata fenomen, men inom SFL ses de snarare som två kompletterande perspektiv på språkförändring (Elorza m.fl. 2021). Elorza m.fl. (2021) definierar dynamik som de mekanismer som språket utvecklas genom. Med kontrast avses i sin tur de skillnader som kan observeras mellan två språk (eller språkssystem) i deras temporära stadier av underliggande dynamiska processer (ibid.).

Ur SFL-perspektiv kan man urskilja tre olika typer av dynamiska förändringsprocesser: *ontogenes*, *fylogenes* och *logogenes* (Holmberg 2011). Ontogenes avser enskilda individers språkutveckling. Den har traditionellt utforskats i en L1-kontext och baserar sig på Hallidays (1975) modell för barns språkutveckling. Vad gäller L2-inläring har ontogenesen studerats betydligt mindre och dessa studier har i stort sett tagit sin utgångspunkt i Hallidays (1975) och Painters (1984; 1999) studier om L1-utveckling till skillnad från denna studie (t.ex. Xuan 2022) trots tydliga skillnader i inlärningsprocesser i L1 och L2 (se t.ex. Hufeisens (2003) faktormodell för L1-, L2- och L3-inläring). I föreliggande avhandling använder jag termen ontogenes för att hänvisa till konnektorbrukets utveckling på individnivå. Fylogenes syftar i sin tur till hela språkssystemets utveckling och har studerats inom ramen för SFL till exempel i samband med vetenskapsspråks utveckling (Halliday 1988). Mig veterligen har begreppet inte använts tidigare för att beskriva L2-språkssystemets utveckling genom färdighetsnivåerna som i denna undersökning, åtminstone inte inom nordisk L2-forskning. Jag använder termen fylogenes när jag analyserar de dynamiska ändringarna i svenskinlärares konnektorbruk på gruppnivå. Till sist avses med logogenes en enskild texts utveckling. Logogenes har än så länge studerats först och främst i muntlig produktion (t.ex. Ventola 1987; Yang 2010) med några få undantag (O'Donnell 2013; Bowen 2019; Bowen & Van Waes 2020; Bowen & Thomas 2020). I denna avhandling behandlas dock logogenesen i samband med finska svenskinlärares skriftliga produktion när jag studerar inlärares användning av konnektorer under skrivprocessen.

På samma sätt som dynamik och kontrast är dessa tre perspektiv på dynamik inte tre separata företeelser utan sammanvävda begrepp (Elorza m.fl. 2021). Eftersom språket enligt SFL utvecklas genom användning (Matthiessen 2009a) leder logogenes till ontogenes och fylogenes. Ontogenes (och fylogenes) är resultat av individers (eller språkgemenskapers) exponering för logogenes i ett antal varierande kontexter och detta innebär att språkssystemet ändras när språkanvändare konstruerar nya språkliga uttryck (ibid.). En närmare genomgång av denna förändringsprocess ur ett L2-inlärningsperspektiv ges i avsnitt 4.2.1.

### 1.3 Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens fokus ligger alltså på dynamik och kontrast i finska svenskinlärares konnektorbruk. Konnektorbruket studeras på färdighetsnivåerna A1–C1<sup>1</sup> i berättande och argumenterande texter som är skrivna av elever i årskurs 7–9, gymnasister och universitetsstudenter som har finska som förstaspråk. Vidare undersöker jag inlärares användning av konnektorer även under skrivprocessen samt i förhållande till förstaspråksanvändare och till ett annat andraspråk (tyska).

Således är syftet med avhandlingen att ge en systematisk och teoretiskt förankrad genomgång av konnektorbruket i L2-svenska genom att studera fenomenet med hjälp av SFL och begreppen dynamik och kontrast. På det sättet ger avhandlingen nya insikter till nordisk L2-forskning genom att behandla ett lingvistiskt fenomen, nämligen konnektorer, som inte har studerats genomgripande. Vidare baserar den sig på en lingvistisk teori som enbart sporadiskt har utnyttjats i L2-studier som fokuserar på lexikogrammatiken i en nordisk kontext. Syftet konkretiseras genom följande fem forskningsfrågor (FF):

#### *Dynamik*

- FF1: Hurdan utveckling sker i konnektorbruket i nybörjarskedet av språkinläringen på nivåerna A1–B1?
- FF2: Vilka förändringar sker i konnektorbruket på gruppnivå i och med förbättrade språkkunskaper?
- FF3: På vilket sätt skapar inlärare kohesion i sina texter med hjälp av konnektorer under skrivprocessen?

#### *Kontrast*

- FF4: Vad skiljer åt konnektorbruket hos inlärare och infödda?
- FF5: Vilka likheter och skillnader finns det i inlärares konnektorbruk när de skriver på L2/L3-svenska och tyska?

De tre första forskningsfrågorna handlar om konnektorbrukets dynamik. Den första frågan gäller konnektorbrukets ontogenes, alltså utvecklingen av konnektorbruket på individnivå. Denna forskningsfråga besvaras i avhandlingens första delstudie (Vaa-

<sup>1</sup> Med färdighetsnivåer refereras till den europeiska referensramens sex nivåer som illustrerar utvecklingen av språkkunskaper. Färdighetsnivåerna är A1–A2–B1– B2–C1– C2, där A-nivåerna karaktäriseras av språkkunskaper på nybörjarnivå och C-nivåerna på avancerade nästan inföddlika kunskaper (CEFR 2007).

kanainen 2017). Den andra forskningsfrågan diskuterar fylogenesen, alltså språksystemets utveckling på gruppnivå mellan färdighetsnivåerna A1–B1. I detta fall är det fråga om förändringarna i konnektorbruket mellan färdighetsnivåerna B1–C1 som jag utforskar i delstudie II (Vaakanainen 2019). Fylogenesen på de lägre färdighetsnivåerna studerar jag inte i föreliggande avhandling, eftersom jag redan behandlat den i min avhandling pro gradu och i en artikel som baserar sig på avhandlingen (Vaakanainen 2016a; 2016b, se avsnitt 3.1). Detta är även orsaken till varför resultaten på gruppnivå i delstudie IV inte behandlas närmare i denna inledande del av avhandlingen utan fokus ligger på konnektorbrukets utveckling på individnivå, alltså dess ontogenes.

Forskningsfråga 3 berör logogenesen, alltså utvecklingen eller framväxten av enskilda texter såväl på grupp- som individnivå. Med hjälp av denna fråga är målet att utreda konnektorernas roll under skrivprocessen. Med andra ord studerar jag deras användning och revidering i olika faser av skrivprocessen. Forskningsfrågan besvaras i den tredje artikeln i avhandlingen (Vaakanainen & Toropainen inskickad).

De två sista forskningsfrågorna (4 och 5) handlar om kontrast i konnektorbruket. Den fjärde forskningsfrågan behandlas på gruppnivå i delstudie II, där avancerade inlärares konnektorbruk jämförs med infödda språkbrukares. Den femte forskningsfrågan besvarar jag i den fjärde delstudien (Vaakanainen & Maijala 2022). Där jämförs konnektorbruket såväl på grupp- som individnivå i texter på L2/L3-svenska och L2/L3-tyska som har skrivits av samma inlärare.

## 1.4 Kappans struktur

Denna inledande del av avhandlingen består av sju kapitel. Eftersom föreliggande avhandling handlar om andraspråksinläring och utvecklingen av skriftliga färdigheter i L2-svenska tar jag i kapitel 2 upp centrala begrepp inom andraspråksinlärningsforskning och fokuserar speciellt på skrivandet på ett andraspråk. I kapitel 3 redogör jag för det aktuella forskningsläget vad gäller konnektorbruket i L2-svenska och i övriga nordiska språk samt i andra L2-språk. Jag diskuterar även kritiskt tidigare studier och identifierar de luckor i forskningen som föreliggande avhandling syftar till att fylla. Därefter presenterar jag i kapitel den teoretiska referensramen för avhandlingen, alltså systemisk-funktionell lingvistik som jag tillämpar i avhandlingen för att fylla luckorna i det aktuella forskningsläget som identifierades i kapitel 3. I detta kapitel diskuterar jag även hur L2-inläring sker utifrån teorin. I kapitel 5 går jag igenom de material och metoder som jag har använt i olika delstudier och presenterar även den SFL-baserade konnektormodellen (Vaakanainen 2018) som jag själv har utarbetat och som utgör grunden till den empiriska analysen i delstudierna II–IV. Analysen i delstudie I baserar sig på en pilotversion av modellen (se avsnitt 5.2.2.1). I kapitel 6 besvarar jag avhandlingens frågeställningar så att jag redogör för

dynamik och kontrast i finska inlärares konnektorbruk utifrån resultaten i delstudierna I–IV. I kapitel 7 avslutar jag avhandlingen med en diskussion och en inblick i fortsatta forskningsområden vad gäller konnektorbruket och kohesionsskapande i L2-svenska.

## 2 Språkinläring och skrivande

Denna avhandling gäller språkinläring, mer specifikt andra- och tredjespråksinläring, och använder sig av finska svenskinlärarens skrivna texter. Således ger jag i detta kapitel en överblick över forskningsfältet andra- och tredjespråksinläring och definierar de mest centrala begreppen inom språkinlärningsforskning sett ur avhandlingens perspektiv (avsnitt 2.1). I avsnitt 2.2 presenterar jag närmare de utmärkande dragen i forskningsfälten andraspråksinläring och L2-skrivande.

### 2.1 Centrala begrepp inom andraspråksinläring

I studier som fokuserar på språkinläring har det ofta gjorts en distinktion mellan infödda och icke-infödda språk (Hammarberg 2016). De infödda språken är sådana språk som individen har *tillägnat sig* omedvetet och automatiskt utifrån språkligt inflöde i barndomen i interaktion med talare av ett språk, medan icke-infödda språk *lärs in* medvetet oftast genom målinriktad undervisning (Abrahamsson 2009; Hammarberg 2016; se även Paradis 2008). De infödda språken kallas även *förstaspråk* (L1).

Benämningar för de icke-infödda språken är sin tur *andraspråk*, alltså *L2-språk*, och *inlärarspråk* som är ”enklare, mindre stabilt och mer föränderligt” (Abrahamsson 2009: 14) jämfört med målspråket (L1-språket), som hänvisar till det språk som är målet för inlärningsprocessen (Abrahamsson 2009; Hammarberg 2016). I denna avhandling använder jag termen L2-språk eller L2-svenska när jag i analysen hänvisar till svenskinlärares skriftliga produktion.

Andraspråksinläring är en komplex process som leder till att inlärarspråket är i ständig förändring. Inlärarspråkets utveckling mot målspråket kan illustreras till exempel genom olika inlärningsgångar (se t.ex. Abrahamsson 2009) eller genom olika färdighetsnivåer. I denna avhandling använder jag de sex nivåerna i den europeiska referensramen för att konkretisera progressionen i språkkunskaper. De sex nivåerna är i stigande ordning A1–A2–B1–B2–C1–C2 där A-nivåerna karaktäriseras av språkkunskaper på nybörjarnivå och C-nivåerna på en avancerad nivå som liknar L1-kunskaper (CEFR 2007). Jag har valt att använda CEFR-nivåerna, eftersom de passar bra ihop med avhandlingens teoretiska referensram SFL. CEFR baserar sig på en handlingsorienterad syn på språket och idén med de sex färdighetsnivåerna är att

visa vad inlärare kan göra med ett språk på en specifik färdighetsnivå. SFL ser i sin tur språket som en utvecklande resurs och teorin vill visa vilka betydelser språkinlärare kan uttrycka med hjälp av språket (se närmare avsnitt 4.2).

I vissa sammanhang gör man även en skillnad mellan *andra-* och *främmandespråk*, där ett andraspråk används i den omgivande miljön och ett främmande språk lärs in utanför den naturliga språkmiljön, oftast genom målinriktad undervisning (Hammarberg 2013). Inlärare i föreliggande studie har lärt sig svenska som ett främmandespråk, även om svenskan de facto är det andra nationalspråket i Finland och läroämnet svenska i skolan kallas det andra inhemska språket (Sundman 2010). I enlighet med till exempel Abrahamsson (2009) och Hammarberg (2013) använder jag dock termen andraspråk som en ”paraplyterm” som innefattar såväl andra- som främmandespråksinläringen.

En nära relaterad distinktion mellan andra- och främmandespråk är tudelningen informell och formell inläring. Den informella inläringen innebär att språk lärs utan målinriktad undervisning i interaktion med L1-talare, medan den formella inläringen sker i skolan eller på språkkurser genom målinriktad undervisning (Abrahamsson 2009). De inlärare som denna undersökning fokuserar på har i regel lärt sig svenska genom formell, målinriktad undervisning.

Benämningen andraspråk eller L2 har alltså i regel använts för att hänvisa till alla icke-infödda språk som en inlärare kan. I nyare språkinlärningsforskning har man dock börjat göra en distinktion mellan andra- och *tredjespråksinläring* när fokus ligger på individer som behärskar flera L2-språk. Även inlärarna i föreliggande avhandling har en mångsidig språklig bakgrund, eftersom de alla har lärt sig finska som L1, engelska som L2 och därefter svenska och i några fall också ytterligare andraspråk. Definitionen på ett tredjespråk (L3) varierar (se Hammarberg 2010 för en utförlig diskussion), men jag följer den mest utbredda definitionen enligt vilken L3 hänvisar till ”ett icke-infött språk som lärs in eller används i en situation där personen redan har kunskaper i ett eller flera L2 vid sidan av ett eller flera L1 (Hammarberg 2016: 38). Denna definition innebär att L3-språk är en underkategori av L2 och att det är kontextspecifikt. Till exempel när inlärare i delstudie IV skriver på svenska blir svenskan ett L3-språk, men när de skriver på tyska är tyskan ett L3-språk (Vaakanainen & Maijala 2022). L1-finska och samtliga andraspråk (t.ex. engelska, spanska, franska) som inlärare kan är *bakgrundsspråk* som kan påverka inläringen eller skrivprocessen av L3-språket genom tvärspråkligt inflytande (Hammarberg 2016). Begreppet L3 använder jag i den fjärde delstudien som fokuserar på likheter och skillnader i konnektorbruket mellan två L3-språk (Vaakanainen & Maijala 2023). I övriga studier där det inte är ändamålsenligt att betona inlärares flerspråkiga bakgrund används termen L2-svenska.

## 2.2 Olika forskningsinriktningar inom L2-forskning och L2-skrivforskning

Syftet med forskningsfältet andraspråksinläring är att studera L2-språkets struktur och variation samt att utreda de sociala, psykologiska och biologiska faktorer som påverkar inläringen av ytterligare språk efter förstaspråket (eller förstaspråken) (Abrahamsson 2009). Forskning om L2-inläring har dock inga gemensamma teoretiska ramar eller metodologier (Perrett 2005, se närmare avsnitt 4.2.2). Forskning om L2-inläring har sina rötter på 1950- och 1970-talen när L2-språket började uppskattas som eget dynamiskt system som avviker från målspråket (Hammarberg 2013; Norrby & Håkansson 2007). I tidiga undersökningar var forskarna intresserade av till exempel felen i L2-språket (s.k. felanalys, t.ex. Corder 1967, 1971), de kontrastiva skillnaderna mellan L1 och L2 som kan förklara inläringssvårigheterna samt av de faktorer som påverkar fossilisering (s.k. kontrastiv hypotes, t.ex. Lado 1957), alltså stagnation i inlärarspråkets utveckling (Selinker 1972). Av utrymmesskäl ger jag dock inte här någon närmare genomgång av forskningsfältets utveckling, eftersom den kan läsas till exempel i Abrahamsson (2009), Hammarberg (2013) på svenska eller i Thomas (2013) på engelska.

Forskningsfältet som intresserar sig för L2-utveckling och variation samt för de faktorer som påverkar dem kallas på engelska för *second language acquisition* (SLA). Olika inriktningar inom SLA-forskningen kan indelas på olika sätt beroende på ändamålet. Hammarberg (2013) lyfter fram tre grundläggande teman som L2-studier är intresserade av, nämligen (i) L2-språkets struktur, utveckling och variation, (ii) L1-språkets inverkan på L2-språket samt (iii) L2-språkets utveckling genom användning (s.k. kommunikativ kompetens, se Canale & Swain 1980; Canale 1983). Abrahamsson (2009) delar i sin tur in L2-forskningen i följande huvudområden: (i) L2-språkets utveckling, variation och kognition, (ii) språkliga universaler och universell grammatik (UG), (iii) inflöde och interaktion, (iv) sociala och individuella skillnader samt (v) modersmålets roll och tvärspråkligt inflytande. Av dessa aspekter är L2-språkets utveckling och variation, individuella skillnader samt tvärspråkligt inflytande relevanta för föreliggande avhandling, eftersom den fokuserar på konnektorbruket och dess progression i L2-svenska. Vidare ligger fokusen i studien på skillnaderna mellan enskilda individer och tvärspråkligt inflytande i konnektorbruket, speciellt i delstudie IV (Vaakanainen & Maijala 2022).

Forskningsinriktningarna i L2-studier kan även indelas enligt den språkliga synvinkeln som studien är intresserad av. Majoriteten av undersökningarna har fokuserat på strukturella aspekter och grammatiska strukturer i L2-inläringen (Norrby & Håkansson 2007), men studierna har även varit intresserade av aspekter som fonologi, muntliga färdigheter, läs- och hörförståelse, pragmatik samt skrivande (se t.ex. Abrahamsson 2013; Koda 2012; Pickering 2012; Hardison 2012; Taguchi 2019; Manchon & Polio 2021). Av dessa områden är L2-skrivforskning det viktigaste för föreliggande studie, eftersom jag forskar i konnektorbruket i svenskinlärares texter.

Egentligen har L2-skrivforskning traditionellt varit ett självständigt forskningsområde som har utvecklats utanför SLA-traditionen, eftersom L2-studierna varit mer inriktade på språkutvecklingen i muntlig produktion. L2-skrivforskningen har däremot sina rötter i studier om L2-undervisning och modeller för skrivprocesser, som Flower och Hayes (1983) och Bereiter och Scardamalia (1987) (Schoonen & van Vuuren 2021; Hyland 2003). Schoonen och van Vuuren (ibid.) påpekar även att interaktionen mellan dessa två forskningstraditioner har varit nästan icke-existerande ända till de senaste åren (se även Cotos & Becker 2024). Polio (2012) hävdar till och med att den skriftliga språkanvändningen nästan aldrig har använts för att testa teorier om L2-inläring.

De aspekter som L2-skrivforskningen är intresserad av inkluderar förändringar i det skrivna språket som inlärare producerar, kännedom och medvetenhet om olika genrer, skrivprocesser, metakognitiva kunskaper och användningen av olika strategier, målen i skrivandet samt motivation (Polio 2017). För min avhandling är särskilt förändringarna i det skrivna språket och närmare sagt i konnektorbruket samt skrivprocesserna av särskilt betydelse. I det följande ger jag en kort överblick över forskningen om skrivprocesser på ett L2-språk medan jag återkommer till konnektorbruket och förändringarna i det i kapitel 3, där jag ger en systematisk överblick över tidigare studier om temat.

Sedan 1980-talet uppfattas skrivandet som en dynamisk process, och undersökningarna fokuserar mer på skrivprocessen och dess olika faser än på den färdigskrivna texten (Van Waes & Leijten 2015). Med andra ord ses skrivandet som en dynamisk process (Wengelin & Johansson 2023). Denna förändring har blivit möjligt tack vare nyare teknologi och tangentbordsloggningsprogram som möjliggör analyser av skrivprocessen genom att de spelar in alla tangentslag och pauser som ingår i skrivprocessen (Wengelin m.fl. 2019). Skrivprocessstudierna har ofta fokuserat på antingen pauser eller revideringar under skrivprocessen (Barkaoui 2019). I föreliggande avhandling undersöker jag i delstudie III (Vaakanainen & Toropainen inskickad) konnektorrevideringarna under skrivprocessen. Till skillnad från majoriteten av skrivprocessundersökningarna (se t.ex. Wengelin & Johansson 2023; Lindgren m.fl. 2019) som utgår från kognitiva aspekter och olika faser i skrivprocessen enligt modellerna (se t.ex. Johansson m.fl. 2023 & Hyland 2003 för en översikt av modellerna) kombinerar jag skrivprocessforskningen med SFL, som är en sociosemiotisk teori och betonar sociala och kontextuella aspekter i skrivprocessen. Enligt SFL är texter instanser av en viss situationskontext som aktiverar en del av skribentens betydelsepotential (se avsnitt 4.1) Min utgångspunkt för skrivprocessen i delstudie III (Vaakanainen & Toropainen inskickad) är därför annorlunda än i de kognitivt präglade skrivprocessstudierna, eftersom jag inte fokuserar på de olika interna processerna som ingår i skrivandet utan på den kontextbundna användningen av konnektorerna under skrivprocessen.

## 3 Det aktuella forskningsläget

I detta kapitel redogör jag för tidigare studier som fokuserat på användningen av konnektorer i L2-språk. Jag börjar med en genomgång av studierna som har undersökt konnektorbruket antingen i L2-svenska eller i övriga nordiska L2-språk (avsnitt 3.1). Därefter övergår jag till övriga L2-språk (som till exempel L2-engelska och L2-tyska) i avsnitt 3.2. Jag avslutar kapitlet med en kritisk diskussion av det aktuella forskningsläget vad gäller konnektorbruket i L2.

### 3.1 Konnektorbruket i L2-svenska samt i övriga nordiska L2-språk

Som redan konstaterades i kapitel 1 har temat konnektorer endast sällan varit föremål för forskning vad gäller L2-svenska, vilket även noteras av Lindström och Lubinska (2019; 2022). När det är fråga om inläring av L2-svenska i en finsk kontext finns det ännu färre studier. I denna genomgång av tidigare forskning om konnektorbruket börjar jag med de studier som undersökt konnektorbruket i L2-svenska i Finland och därefter övergår jag till övriga studier som antingen studerat temat i Sverige eller utanför Norden. Till sist diskuterar jag även en studie som har undersökt temat i L2-norska (Carlsen 2010).

Utgångspunkten för denna avhandling är min egen avhandling pro gradu, som var den första studien som syftade till att ge en systematisk kartläggning av finska svenskinlärares konnektorbruk på nybörjarnivå (Vaakanainen 2016a; se även artiklarna Vaakanainen (2016b) och Vaakanainen (2016c) där de centrala resultaten från avhandlingen presenteras). I avhandlingen studerade jag konnektorbruket på färdighetsnivåerna A1, A2 och B1, och materialet bestod av 303 berättande texter som var skrivna av 101 finska elever i årskursen 7–9 och gymnasister. Med andra ord hade varje inlärare skrivit tre texter. I studien analyserade jag andelen additiva, temporala, kausala och komparativa konnektorer samt den allmänt underordnande konnektorn *att* och målspråksavvikande konnektorer. Resultaten i studien gav vid handen att additiva konnektorer (t.ex. *och*, *eller*) dominerade på alla tre färdighetsnivåer, men deras andel minskade något med ökade språkfärdigheter. Ett annat förväntat resultat som analysen visade var att andelen målspråksavvikande konnektorer var högst på

nivå A1 och minskade till nivå A2. På nivå B1 fanns inga tecken på målspråksavvikande konnektorer. Vad gäller enskilda konnektorer var den additiva konnektorn *och* den oftast förekommande på alla tre färdighetsnivåer. I fråga om de övriga konnektorerna kan det konstateras att den temporala konnektorn *när*, den kausala konnektorn *eftersom* samt den allmänt underordnande konnektorn *att* börjar användas i större utsträckning först efter nivå A1. Därtill uppvisar resultaten att inlärare på nivå A1 uttryckte temporala relationer mellan satserna med *den* (jfr engelskans *then*) i stället för *sedan*.

Övriga studier som fokuserat på finska inlärares konnektorbruk före min egen avhandling pro gradu är Meriläinens (1997) och Bergströms (2002) doktorsavhandlingar. Meriläinen undersökte finska inlärares användning av konnektorer i uppsatser skrivna som en del av studentexamen i svenska språket och jämförde inlärartexterna med inföddas texter. De viktigaste resultaten från Meriläinens (1997; se även 2000) studie visar på en överanvändning av de kausala konnektorerna *därför* och *därför att*. Vidare noterar Meriläinen att problematiska konnektorer för inlärare är först och främst *men*, *fast*, *ändå* samt *utan*. Bergström (2002) studerade i sin avhandling återberättelser som var skrivna av finska språkbads elever med skrivsvårigheter i årskurserna 1–4 longitudinellt. Resultaten indikerar en utveckling av konnektorbruket från ingen användning till bruket av den additiva konnektorn *och* samt konjunktionella adverb (som t.ex. *också*). I årskurserna 2–4 förekommer även konnektorerna *när* och *att*, vilket även bekräftades i min egen avhandling pro gradu (2016a) där jag konstaterar att dessa konnektorer blir vanligare först på nivå A2 (se ovan). Å andra sidan överanvände inlärarna i Bergströms studie *sedan*, vilket strider emot Vaakanainen (2016a). Det bör dock påpekas att inlärarna i Bergströms studie följde läroplanen från 1994 och läste ännu inte engelska i årskurserna 1–4. Slutligen noterar Bergström (2002) att endast få inlärares texter visar tecken på ett mer varierande konnektorbruk i slutskedet av datainsamlingen, alltså i årskurs 4.

Utanför Norden har Wijers (2018; 2019) undersökt användningen av bisatser i belgiska svenskinlärares texter jämfört med infödda språkbrukare. Hennes material var longitudinellt i och med hon studerade bisatser i texter av 21 inlärare som alla skrev sju texter. Inlärarna i studien var universitetsstudenter som hade flamländska som L1. Den första texten skrevs efter fyra veckors formell undervisning och den sjunde texten efter 14,5 månader. Texttyperna i Wijers studie var beskrivande, berättande, argumenterande samt en kommentar till en populärvetenskaplig artikel. Inlärarna i Wijers studie hade tillgång till ordbok när de skrev sina texter. Enligt hennes resultat var den allmänt underordnande *att*, relativpronomenet *som* och den temporala konnektorn *när* de mest frekventa konnektorerna. Jämfört med L1-språkbrukare kunde hon konstatera att inlärare underanvände *som* och överanvände *när*. Vad gäller utvecklingen i användningen av subjunktioner noterar hon att utvecklingen snarare skedde på individnivå än på gruppnivå.

Det finns även studier om konnektorbruket i L2-svenska som har utförts i Sverige. I samband med dessa studier ska det påminnas om att inlärningsmiljön skiljer sig markant från de studier i Finland respektive Belgien som jag redogjorde för ovan. I Sverige lär sig inlärare svenska i en miljö där svenska är det primära språket för kommunikation, medan svenskan i Finland och särskilt i Belgien lärs in först och främst genom formell undervisning. Därför kan resultaten från de svenska studierna vara svårt jämförbara med de studier där svenska har lärts in som ett främmandespråk och inte som ett andraspråk (se avsnitt 2.1). De väsentligaste studierna i en svensk kontext med tanke på föreliggande avhandling är Lindström och Lubinskas (2019; 2022) undersökningar. I båda studierna fokuserade de på vuxna inlärares konnektorbruk i skriftliga berättande/beskrivande texter på färdighetsnivå A1. Inlärarna i Lindström och Lubinskas (2019; 2022) undersökningar var internationella studenter som deltog i en nybörjarkurs på nivå A1 vid ett svenskt universitet. I sin studie från 2019 fokuserade de på bruket av konnektorer i 120 texter som var skrivna av 30 inlärare som alla skrev fyra texter under kursen. De tre första texterna skrevs med dator och det var tillåtet att använda hjälpmedel. Den fjärde texten skrevs för hand utan några hjälpmedel.

Deras resultat bekräftar resultaten från Vaakanainen (2016a) och Bergström (2002) att den additiva *och* är den mest frekventa konnektorn i inlärares texter. Övriga vanligt förekommande konnektorer på nivå A1 var *men*, *som* samt det konjunktionella adverbet *också*. Vidare kunde Lindström och Lubinska (2019) konstatera att den temporala konnektorn *sedan* hör till de tio mest frekventa konnektorerna, vilket är ett motsatt resultat jämfört med Vaakanainen (2016a) men stöder delvis resultaten från Bergström (2002). Det fanns dock inga tecken på överanvändning av *sedan* på samma sätt som i Bergströms avhandling. Till sist visade Lindström och Lubinskas (2019) undersökning att antalet målspråksavvikande konnektorer är relativt låg redan på färdighetsnivå A1. I detta avseende skiljer sig resultaten mest från Vaakanainens (2016a) undersökning, där målspråksavvikande konnektorer var den näst mest frekventa konnektorkategorin på nivå A1.

I en följdstudie låg Lindström och Lubinskas (2022) fokus först och främst på målspråksavvikande konnektorbruk på CEFR-nivå A1. I ett likartat material (124 texter av 31 inlärare) var andelen målspråksavvikande konnektorer igen relativt låg, vilket Lindström och Lubinska (2022) förklarar med inlärares goda färdigheter i engelska och en avancerad litteracitet i deras L1. De drar den slutsatsen att CEFR-kriterierna som förutspår ett mycket begränsat konnektorbruk på nivå A1 undervärderar vuxna inlärares förmåga att kunna uttrycka kohesiva relationer i sina texter redan på nivå A1. Detta kunde även förklara skillnaden jämfört med resultaten i Vaakanainen (2016a; se även 2016c), där inlärarna var elever i åk 7–9 och gymnasister. Dessutom lärde sig inlärarna i Lindström och Lubinska (2019; 2022) svenska som andraspråk och inte som främmandespråk som i mina egna studier. Å andra sidan

bör dock även påpekas att texterna i Lindström och Lubinskas studier hade bedömts ligga på nivå A1, eftersom inlärarna deltog i en nybörjarkurs på nivå A1. Det kan också vara möjligt att inlärarna tack vare sin höga litteracitet och tidigare erfarenheter från L2-inläring redan hade nått nivå A2 även om målet för kursen var A1.

Vidare gav Lindström och Lubinskas (2022) resultat vid handen att L2-engelska var den primära källan för tvärspråkligt inflytande i målspråksavvikande konnektorbruk i stället för inlärarnas L1-språk, vilket kan förklaras med så kallad L2-status (t.ex. Falk & Bardel 2010), alltså att övriga L2-språk utgör källan för tvärspråkligt inflytande mer frekvent än L1-språk. Till sist konstaterar Lindström och Lubinska (2022) även att i synnerhet temporala konnektorer var problematiska för inlärarna. Detta följer även Vaakanainens (2016a) resultat.

Övriga studier som har gjorts om konnektorbruket i Sverige har fokuserat på muntligt material och är därmed mindre relevanta för min avhandling. Därför diskuteras dessa studier inte i detalj i detta sammanhang. Viberg (1991; 1993; 2001) och Ekberg (1997) har undersökt konnektorbruket i flerspråkiga barns muntliga återberättelser. Vibergs (1991; 1993; 2001) studier visade till exempel på en överanvändning av *sedan*, vilket motsvarar Bergströms (2002) resultat i ett skriftligt material men skiljer sig från resultaten i Lindström och Lubinska (2019) och Vaakanainen (2016a). Vidare noterades det i Vibergs studier att de temporala konnektorerna *då* och *så* var problematiska för inlärare. Dessa resultat stämmer överens med Lindström och Lubinska (2022) och Vaakanainen (2016a; 2016c), som även visade en tendens att temporala konnektorer kan orsaka svårigheter för inlärare. Ekberg (1997) jämförde konnektorbruket mellan inlärare och infödda och noterar att inlärare oftast använder konnektorn *så*, medan infödda tenderar att variera mellan *så* och *sedan* i likadana kontexter. Vidare visar hennes resultat en överanvändning av *att* och en underanvändning av *som*. Att *som* underanvändes av inlärare strider emot Lindström och Lubinskas (2019) studie där *som* hörde till de mest frekventa konnektorerna.

Mig veterligen finns det inte några ytterligare studier som skulle ha forskat i konnektorbruket i L2-svenska antingen i Finland, i Sverige eller utanför Norden. Det finns dock en undersökning som studerat användningen av konnektorer i L2-norska. Carlsen (2010) gjorde en utförlig kvantitativ analys av norskinlärares konnektorbruk i en inlärarkorpus på färdighetsnivåerna A2–C1 och jämförde inlärare med infödda språkbrukare. Inlärarkorpusen i studien bestod av sammanlagt 1 222 texter som alla hade bedömts enligt CEFR av en grupp erfarna bedömare. CEFR-bedömningen hade dessutom bekräftats statistiskt. Texterna hade skrivits i ett testsammanhang av vuxna inlärare med invandrarbakgrund.

Enligt resultaten använder inlärare konnektorer i L2-norska i stort sett enligt CEFR-kriterierna. Det vill säga att inlärare på de högre färdighetsnivåerna använder fler olika typer av konnektorer än inlärare på de lägre färdighetsnivåerna. Å andra sidan blir konnektorbruket i vuxnas L2-skrivande mer varierande tidigare än CEFR-

kriterierna förutspår. Redan inlärare på CEFR-nivåerna B1 och B2 visar tecken på ett mångsidigt bruk av konnektorer även om mer variation borde börja förekomma först efter B2. På så sätt är resultaten i linje med såväl Vaakanainen (2016a) som Lindström och Lubinska (2019; 2022). Vidare uppvisar Carlsens resultat att inlärare på lägre färdighetsnivåer överanvänder högfrekventa konnektorer som t.ex. den kausala *fordi* (eftersom), den adversativa *men* och den alternativa *eller*. Dessa ofta förekommande konnektorer kallar Carlsen för *connective teddy bears*<sup>2</sup>, det vill säga konnektorer med hög frekvens som inlärare känner sig trygga med speciellt i en testkontext. Att kausala konnektorer överanvändes strider emot Vaakanainens (2016a) resultat. Ett tredje resultat som Carlsens analys visar är att inlärares konnektorbruk blir målspråksenligt när färdighetsnivån stiger. Detta stämmer överens med Vaakanainen (2016a). Samtidigt noterar dock Carlsen att målspråksavvikande konnektorbruk överlag förekommer endast sällan, vilket stöder Lindström och Lubinskas (2019; 2022) resultat. Till sist konstateras det av Carlsen att andelen mindre frekventa konnektorer stiger ända till nivå B2, men därefter minskar deras andel. Enligt Carlsen kan detta förklaras med att inlärare på nivå C1 börjar uttrycka kohesiva samband med andra medel än med explicita konnektormarkörer.

I detta avsnitt har jag redogjort för tidigare studier om konnektorbruket i L2-svenska som studerat fenomenet antingen i Finland (Vaakanainen 2016a; 2016b; 2016c; Bergström 2002; Meriläinen 1997; 2000), utanför Norden (Wijers 2018; 2019) eller i Sverige (Lindström & Lubinska 2019; 2022; Viberg 1990; 1993; 2001; Ekberg 1997). Vidare presenterade jag en studie som utrett användningen av konnektorer i L2-norska (Carlsen 2010). Dessa studier har visat att inlärare har en tendens att använda flera olika konnektorer på de högre färdighetsnivåerna samt att de börjar använda dem på ett mer målspråksenligt sätt (Vaakanainen 2016a; 2016b; Carlsen 2010). De mest frekventa konnektorerna är additiva konnektorer (Vaakanainen 2016a; 2016b; Lindström & Lubinska 2019; Carlsen 2010; Bergström 2002) men i övrigt har studierna gett delvis motstridiga resultat vad gäller de mest frekventa konnektorerna. Jämfört med infödda språkbrukare tenderar inlärare att antingen över- eller underanvända vissa konnektorer (Bergström 2002; Viberg 1990; 1993; 2001; Ekberg 1997; Meriläinen 1997). Studierna är dock inte eniga om vilka konnektorer som under- eller överanvänds. Jag återkommer till en utförligare diskussion av dessa studier om konnektorbruket i nordiska L2-språk men först redogör jag för användningen av konnektorer i övriga L2-språk.

<sup>2</sup> Denna benämning har inspirerats av Hasselgrens (1994) term *lexical teddy bear*.

### 3.2 Konnektorbruket i övriga L2-språk

Majoriteten av tidigare forskning om konnektorbruket i L2-språk har gjorts i en engelsk kontext och dessa studier har mestadels fokuserat på avancerade inlärares skrivande i en akademisk kontext. Således skiljer sig kontexten ganska mycket från min avhandling, eftersom majoriteten av de inlärare vars texter jag studerar är på en betydligt lägre färdighetsnivå. Framför allt i samband med delstudie I (Vaakanainen 2017) är inlärnarna i min studie yngre, medan studierna i en engelsk kontext nästan uteslutande fokuserar på vuxna inlärare i en akademisk kontext. Vidare utreder jag inte vetenskapligt skrivande, där språkbruket i allmänhet och således även användningen av konnektorer skiljer sig betydligt från de texter som jag undersöker. Jag börjar därför med de tidigare studier som har forskat i konnektorbruket i andra L2-språk än engelska, eftersom inlärnarnas färdighetsnivå och inlärningskontexten i dem liknar mer min studie. Därtill kommer jag att gå igenom resultaten i de studier som fokuserat på konnektorbruket i L2-engelska på en mer allmän nivå.

Maxims (2021) studie om utvecklingen av inlärares skriftliga färdigheter i L2-tyska är särskilt relevant för min studie, eftersom han har undersökt konnektorbruket med hjälp av SFL. Maxims material bestod av nio texter som hade skrivits av tre inlärare som studerade tyska på universitet och hade engelska som L1-språk under tre datainsamlingstillfällen. Enligt resultaten använder inlärare av L2-tyska i initiala skeden av språkinläringen så kallade specificerande konnektorer (se avsnitt 5.2.1), till exempel den temporala eller konditionala konnektorn *wenn* (när/om), den temporala konnektorn *als* (när) och den kausala konnektorn *weil* (eftersom). Andra frekventa konnektorer i Maxims studie är den additiva konnektorn *und* (och) samt den adversitiva konnektorn *aber* (men). Vidare använde inlärnarna den allmänt underordnande konnektorn *dass* (att) för att uttrycka sina tankar i uttryck som *Ich denke/finde/glaube, dass* (Jag tänker/tycker/tror att).

Två ytterligare studier som är av särskilt intresse för föreliggande avhandling är Giagkou m.fl. (2015) som studerade konnektorbruket i skriftliga berättelser i L2-grekiska hos barn på färdighetsnivåerna A2, B1 och B2 samt Egli Cuenat (2016) som mig veterligen är den enda studien som undersökt konnektorbruket i flera L2-språk av samma inlärare. Giagkou m.fl. konstaterar på samma sätt som t.ex. Vaakanainen (2016a) och Lindström och Lubinska (2019) att additiva konnektorer förekommer mest frekvent på färdighetsnivåerna A1–B1. Giagkou m.fl. (2015) visar att den mest frekventa konnektorn i L2-grekiska är *ce* (och). Dess andel minskar dock i och med förbättrade språkkunskaper på samma sätt som i Vaakanainen (2016a). Även temporal konnektorer är frekventa i materialet och konnektorn *meta* (sedan) används av inlärare på A2 för att uttrycka temporal samband. På de högre färdighetsnivåerna använder inlärnarna även övriga temporal konnektorer. Att *meta* används ofta strider emot Vaakanainens (2016a) resultat. Egli Cuenat (2016) analyserade i sin tur konnektorbruket i L1-tyska samt i L2-engelska och L2-franska. Materialet i denna studie

bestod av 192 beskrivande texter som var skrivna av schweiziska elever i slutet av årskurs sex som hade L1-tyska och läste engelska och franska som L2-språk. Resultaten visar att inlärare använder flest konnektorer i L1-tyska följt av L2-engelska. I L2-franskan förekom konnektorer i mindre utsträckning. Vidare gav resultaten vid handen att skribenterna använde ungefär lika många olika typer av konnektorer – samordnande konnektorer (t.ex. *och*), underordnande konnektorer (t.ex. *när*) och konjunktionella adverb (*sedan*) – i stort sett lika ofta i L1-tyska och L2-engelska, medan det i L2-franska förekom betydligt färre olika konnektortyper. Konnektorbruket korrelerar enligt resultaten mest mellan L1-tyska och L2-engelska och något mindre mellan L2-engelska och L2-franska. Den svagaste korrelationen i konnektorbruket rapporterades mellan L1-tyska och L2-franska. Till sist konstaterar Egli Cuenat (2016) att frånvaro av konnektorer leder till reducerad komplexitet speciellt i L2-franska.

Som redan konstaterades har största delen av tidigare forskning om konnektorbruket i L2-skrivande gjorts om avancerad L2-engelska i en akademisk kontext. Det bör dock påpekas att inte heller internationellt har bruket av konnektorer intresserat forskare i någon större utsträckning (Carlsen 2010; Hinkel 2001)<sup>3</sup>. Vad gäller konnektorer i inlärarspråket har forskare intresserat sig för exempelvis sambandet mellan konnektorbruket och textkvaliteten respektive bedömning (Jafarpur 1991; Johnson 1992; Chiang; 2003; Hinkel 2001; Castro 2004; Liu & Braine 2005). Resultaten från dessa studier har dock varit kontradiktoriska. Några av studierna har visat att användningen av konnektorer är kopplad till den allmänna kvaliteten på texten (t.ex. Jafarpur 1991; Chiang 1999; 2003; Hinkel 2001; Liu & Braine 2005) medan andra studier har visat att det inte finns ett samband (Johnson 1992; Castro 2004).

Ett annat perspektiv som studierna om konnektorbruket i L2-engelska har fokuserat på är korpusbaserade jämförelser av användningen av konnektorer mellan L1- och L2-engelska (Crewe 1990; Granger & Tyson 1996; Bolton m.fl. 2002; Reynolds 2002; Lenko-Szymanska 2008; Lee 2013; Hu & Li 2015). Dessa studier har varit först och främst kvantitativa och rapporterat om L2-inlärares tendenser att överanvända några konnektorer, som t.ex. *however* (dock/emellertid), *on the contrary* (tvärtom). Vidare visar Granger och Tysons (1996) studie som kombinerade kvantitativa och kvalitativa metoder ingen överanvändning i den kvantitativa analysen. Den kvalitativa analysen visade dock att några konnektorer antingen överanvändes (t.ex. *moreover* [dessutom] och *indeed* [verkligen]) eller underanvändes (t.ex. *however* [dock/emellertid] och *therefore* [därför]) av inlärarna. Reynolds (2002) jämförde i sin tur inlärares och inföddas konnektorbruk i olika texttyper och kunde konstatera

<sup>3</sup> Intresset för konnektorbruket i L2-skrivande har heller inte ökat betydligt efter början av 2000-talet.

att inlärares konnektorbruk är likartat oberoende av texttypen, medan infödda språkbrukares konnektorbruk visade mer tecken på variation mellan texttyperna.

Ett tredje perspektiv i studierna om L2-engelska har varit skillnaderna i konnektorbruket mellan olika färdighetsnivåer (t.ex. Ong 2011; Yang & Sun 2012; Kwan & Yunus 2014). Enligt resultaten från dessa studier kan inlärare på de högre färdighetsnivåerna använda konnektorer bättre i och med att andelen överanvända konnektorer samt andelen konnektorer som användes på ett felaktigt sätt minskade (Ong 2011; Yang & Sun 2012). Vidare har det konstaterats att antingen temporala (Ong 2011) eller additiva och adversativa konnektorer (Kwan & Yunus 2014) kan vara problematiska för inlärare.

I detta avsnitt har jag redogjort för konnektorbruket i icke-nordiska inlärarespråk (tyska, grekiska, franska och engelska). Som genomgången av tidigare forskning har visat är resultaten delvis kontradiktoriska, varför det är tämligen utmanande att ge en helhetsbild av det aktuella forskningsläget vad gäller konnektorbruket i L2-skrivande. I det följande diskuterar jag forskningsläget närmare samt identifierar de luckor och begränsningar som finns inom forskningsfältet för konnektorbruket i skriftlig L2-svenska. Därtill redogör jag för på vilket sätt föreliggande avhandling syftar till att fylla luckorna.

### 3.3 Diskussion av tidigare forskning

Tidigare forskning har alltså get värdefull ny information om konnektorbruket i L2-svenska och övriga språk (norska, tyska, franska, grekiska, engelska). Samtidigt visar genomgången av de tidigare studierna att det fortfarande finns några tydliga luckor i förståelsen om språkinlärares användning av konnektorer. Den största luckan som redovisningen av resultaten i tidigare studier lyfter fram är ett ytterst begränsat intresse för konnektorbruket hos L2-inlärare, särskilt när man studerar andra L2-språk än engelska. Förståelsen om inlärares konnektorbruk i övriga L2-språk – som även inkluderar L2-svenska – är enbart fragmentarisk. Framför allt i fråga om skriftlig L2-svenska i Finland har konnektorbruket utretts endast i studentexamenstexter (Meriläinen 1997), unga språkbadslevers texter (Bergström 2002) och på de tre lägsta färdighetsnivåerna (Vaakanainen 2016a; 2016b; 2016c). Vidare har alla dessa studier fokuserat på yngre skribenters texter, och konnektorbruket hos vuxna inlärare av L2-svenska har inte alls studerats i en finsk kontext. I Sverige eller Norden i allmänhet har det heller inte riktats särskilt mycket intresse mot inlärares konnektorbruk. I den svenska kontexten har enbart Lindström och Lubinska (2019; 2022) studerat konnektorer i skriftlig L2-svenska och deras studier har begränsat sig till CEFR-nivå A1. Å andra sidan har de fokuserat på vuxnas konnektorbruk på nybörjarnivå, vilket i sig är sällsynt även internationellt, något som de också själva

(Lindström & Lubinska 2022) noterar. I Norge har Carlsen (2010) gjort en rent kvantitativ korpusstudie i konnektorbruket mellan nivåerna A2–C1 hos vuxna inlärare. Därtill har temat tangerats av Wijers (2019) doktorsavhandling om användningen av bisatser i L2-svenska hos belgiska vuxna inlärare med flamländska som L1-språk. Dessa tidigare studier om inlärares användning av konnektorer i skriftlig produktion sammanfattas i tabell 1.

**Tabell 1.** Tidigare studier om konnektorbruket i skriftlig L2-svenska (och L2-norska).

|                          | <b>Vaakanainen (2016a)</b>   | <b>Meriläinen (1997)</b>   | <b>Bergström (2002)</b>  | <b>Lindström &amp; Lubinska (2019)</b>              | <b>Carlsen (2010)</b>                                 |
|--------------------------|--|--|--|---|---|
| Inlärargrupp             | elever i årskurserna 7 – 9 i den grundläggande utbildningen samt gymnasister (13–16-åringar) | elever i slutskedet av den gymnasiala utbildningen (19–20-åringar) | elever i årskurserna 1–4 i den grundläggande utbildningen (7–10-åringar) | vuxna universitetsstudenter                         | vuxna inlärare med invandrabakgrund                   |
| Inlärares L1             | finska   | finska   | finska   | varierande  | varierande  |
| Inlärningskontext        | formell undervisning i Finland   | formell undervisning i Finland                                     | formell undervisning enligt språkbadsmetoden i Finland                   | en frivillig språkkurs i Sverige                    | ett standardiserat test i Norge                       |
| Inlärares färdighetsnivå | A1–B1  | ungefär B1*  | nybörjare (inte angiven med CEFR)  | A1  | A2–C1   |
| Texttyp                  | berättelse   | varierande   | berättelse   | berättelse och beskrivande                          | beskrivande och argumenterande                        |
| Skrivsätt                | för hand på lektionen utan hjälpmedel  | för hand i ett test utan hjälpmedel                                | för hand på lektionen utan hjälpmedel                                    | med dator med hjälpmedel + för hand utan hjälpmedel | i ett test utan hjälpmedel (skrivsättet inte angivet) |

\* Målnivån i studentprovet i så kallad medellång svenska (LOPS 2019) är B1.

Som det framgår av tabell 1 skiljer sig tidigare studier i många avseenden vad gäller såväl inlärares bakgrund, ålder som färdighetsnivå. Vidare har materialet samlats in på ett varierande sätt och analyserna baserar sig på varierande texttyper. Alla dessa faktorer kan förklara varför resultaten från studierna visar kontradiktorska resultat.

Motstridigheten i resultaten är kännetecknande för forskningsläget även internationellt. Också här beror motstridigheten sannolikt på – som även Sun och Yang (2012) påpekar – att olika studier har använt från varandra avvikande metoder och

fokuserat på olika aspekter av konnektorbruket, exempelvis sambandet mellan konnektorbruket och bedömning (t.ex. Johnson 1992; Castro 2004; Liu & Braine 2005) eller konnektorbruket jämfört med infödda språkbrukare (t.ex. Granger & Tyson 1996; Hu & Li 2015). Vidare bidrar till de kontradiktoriska resultaten det faktum att själva forskningsföremålet – konnektorer – är en heterogen grupp som det är möjligt att definiera på många varierande sätt, vilket kan leda till motstridiga resultat och därmed även försvåra jämförelsen mellan studierna. Därtill har i flera studier heterogeniteten i konnektorbruket eller sättet att definiera konnektorer inte alls problematiserats. Detta noteras även av Bolton m.fl. (2002) som är en av de få studierna där definitionen av konnektorer<sup>4</sup> diskuteras. Det finns till exempel skillnader i om bisatsinledare kan ingå i definitionen av konnektorer eller om de ska hållas isär. Speciellt i samband med L2-engelska har det varit typiskt att inkludera enbart konjunktionella adverb som konnektorer. En mer utförlig genomgång av de varierande konnektordefinitionerna ges i Vaakanainen (2018) och därför diskuterar jag inte dem närmare i detta sammanhang.

Förutom variationen i konnektordefinitionerna finns det skillnader i de texttyper och analysmetoder som har använts i studierna, vilket även framgår av tabell 1. De texttyper som har studerats är t.ex. berättande, beskrivande och argumenterande. Därtill har i samband med engelskan största delen av studierna forskat i vetenskapligt skrivande. Vidare har några studier använt korpusar där varierande texttyper ingår (t.ex. Carlsen 2010; Granger & Tyson 1996). Dessutom finns det skillnader i den kontext där texterna har samlats in, vilket kan påverka resultaten. Till exempel Carlsen (2010) och Meriläinen (1997) har använt texter som skrivits i testsammanhang, medan Lindström och Lubinska (2019; 2022) även använt texter där det har varit tillåtet att använda hjälpmedel. Vidare har undersökningarna fokuserat på inlärare i olika åldrar. Majoriteten av studierna har internationellt fokuserat på vuxna avancerade inlärare, men även barns och ungas skrivande har berörts i några studier (t.ex. Bergström 2002 och Meriläinen 1997 vad gäller L2-svenska). I fråga om analysmetoden har särskilt studierna om L2-engelska föredragit kvantitativa och statistiska metoder, medan andra undersökningar har kombinerat kvantitativa och kvalitativa metoder. Eftersom såväl definitionerna av själva forskningsföremålet som de använda materialen och metoderna skiljer sig från varandra i detta avseende, är det föga överraskande att resultaten blir kontradiktoriska. Det kunde till och med hävdas att resultaten är ojämförbara.

Den största bristen i tidigare forskning verkar enligt min uppfattning vara dess i alla fall delvis otillräckliga anknytning till lingvistiska teorier. Majoriteten av studi-

<sup>4</sup> Övriga studier där konnektordefinitionen diskuteras är t.ex. Carlsen (2010) och Lenko-Szymanska (2008).

erna varken placerar sig i någon teoretisk referensram eller försöker förklara resultaten ur en teoretisk synvinkel. Den teoretiska bakgrunden i studierna blir oftast implicit, alltså den ”traditionella” strukturellt präglade grammatiska beskrivningen som till exempel Svenska Akademiens grammatik baserar sig på. Denna brist på formulerad och motiverad teoretisk grund kan även enligt min tolkning också vara orsaken till varför definitionen av konnektorer inte har problematiserats i tillräcklig omfattning.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det verkar vara möjligt att identifiera tre brister eller luckor i tidigare forskning om konnektorbruket i L2-svenska. Dessa brister är även starkt sammankopplade med varandra. (i) För det första finns det en generell brist på studier som forskar i svenskinlärares konnektorbruk, särskilt i en finsk inlärningskontext. (ii) För det andra borde det i studierna diskuteras hur konnektorer definieras och definitionen borde motiveras och förankras i en lingvistisk teori. (iii) För det tredje borde studierna överlag basera sig på en lingvistisk teori som utgör grunden till analysen samt till tolkningen av resultaten. I föreliggande studie syftar jag till att fylla dessa brister och luckor när jag studerar såväl dynamik som kontrast i finska inlärares konnektorbruk i L2-svenska utifrån systemisk-funktionell lingvistik. På så sätt baserar sig min definition av konnektorer på en väl grundad teori som även erbjuder mångsidiga analysverktyg samt på en teoretisk ram inom vilken resultaten kan tolkas. I följande kapitel redogör jag närmare för grunderna i systemisk-funktionell lingvistik samt för hur L2-inläring förklaras utifrån teorin. Något senare i avsnitt 6.2.1 presenterar jag den konnektormodell som grundar sig på den systemisk-funktionella språkbeskrivningen och som jag har tillämpat i den empiriska analysen av finska inlärares konnektorbruk i skriftlig L2-svenska.

## 4 Systemisk-funktionell lingvistik

Eftersom systemisk-funktionell lingvistik (SFL) tillämpas som teoretisk ram i den här avhandlingen behandlar jag den i de följande tre avsnitten. I avsnitt 4.1 presenterar jag de fyra antagandena i teorin och definierar de nio för avhandlingen centrala begreppen i den. Dessa begrepp är kursiverade i avsnittet. Följande avsnitt (4.2) handlar om andraspråksinlärning ur ett SFL-perspektiv. Där redogör jag för de processer som enligt SFL förklarar språkutvecklingen på ett L2-språk i avsnitt 4.2.1 och diskuterar hur SFL förhåller sig till de övriga mer etablerade teorierna för L2-forskning i avsnitt 4.2.2. Avslutningsvis redovisar jag SFL:s bidrag till föreliggande avhandling.

### 4.1 Centrala antaganden i SFL

Systemisk-funktionell lingvistik är en lingvistisk teori som är utarbetad av M.A.K. Halliday (t.ex. Halliday 1985; 1994; Halliday & Matthiessen 2004; 2014). Enligt teorin är språket ett sociosemiotiskt system, alltså ett system för betydelseskapande (Halliday 1978; 2009; Matthiessen & Teruya 2023). Med andra ord uppfattar teorin språket som en resurs och syftar till att visa vilka betydelser språkanvändare kan uttrycka i varierande kontexter (Bateman 2017). Språket är dock inte bara en stabil repertoar som aktiveras i olika språkanvändningssituationer utan ett dynamiskt öppet system som skapar nya betydelser när det används (Asp 2017; Halliday 2003; Matthiessen 2009b).

Teorin baserar sig på en mängd antaganden, av vilka endast en del gäller L2-inlärning och är därmed relevanta för denna avhandling. Denna avgränsning gör jag på grund av teorins utförlighet och komplexitet. SFL har kritiserats för att vara alltför invecklad och obegriplig<sup>5</sup> (se t.ex. William Grabe's färgrikt uttryckta kritik i De Bot [2015]). En utförlig genomgång av SFL och dess bakgrund kan läsas till exempel i Halliday och Matthiessen (2014) eller i Matthiessen m.fl. (2022).

<sup>5</sup> Halliday (2009) själv svarar dock på kritiken genom att hävda att även språket är komplext. Således kan en teori som syftar till att beskriva och förklara språket heller inte vara enkel.

Grundtanken i teorin är alltså att förklara hur människor skapar betydelse med hjälp av språket och att språket är en resurs eller *en betydelsepotential* som språk-användare utnyttjar i varierande situationer och som även förändras när den används (Holmberg & Karlsson 2006; Halliday 2009; Webster 2009). Enligt Holmberg m.fl. (2014) baserar sig betydelseskapaandet på fyra grundantaganden: (i) betydelseskapaandet är skiktat, (ii) metafunktionellt, (iii) systemiskt och (iv) potentiellt/instantierat (Holmberg m.fl. 2014).

Enligt det första teoretiska antagandet är betydelseskapaandet skiktat, vilket innebär att språket har delats upp i fyra så kallade skikt: kontext, semantik, lexikogrammatik och fonologi/skrift. Dessa skikt är inte separata, utan de formar ett hierarkiskt kontinuum (Holmberg & Karlsson 2006; Holmberg m.fl. 2011; Martin m.fl. 2021). Relationen mellan skikten kallas för *realisering*: en viss situationskontext realiserar betydelser som är specifika för denna kontext. Betydelserna har i sin tur sina egna realiseringar i lexikogrammatiken som realiseras antingen med ljud (i tal) eller med grafem (i skrift) (Halliday & Matthiessen 2014; Berry 2017). Till exempel när en inlärare skriver en berättande text utifrån en kommunikativ skrivuppgift, realiserar kontexten betydelser som i sin tur realiseras av lexikogrammatiken (= språkssystemet och vokabulären). Lexikogrammatiken realiseras sist och slutligen som grafem i den text som inlärare skriver. Föreliggande avhandling är först och främst intresserad av det lexikogrammatiska skiktet som består av de konkreta grammatiska realiseringar som används för att realisera betydelser som har utformats av kontexten.

Det andra teoretiska antagandet, alltså att betydelseskapaandet är metafunktionellt, är starkt förknippat med skikten. Enligt SFL har språk tre grundläggande dimensioner av betydelse som är gemensamma för alla språk. Dessa metafunktioner är den ideationella, interpersonella och textuella metafunktionen. Detta innebär att alla uttryck kan analyseras ur tre olika synvinklar med dessa tre metafunktioner som utgångspunkter (Banks 2024). Den ideationella metafunktionen handlar om på vilket sätt språk-användare konstruerar betydelse. Den interpersonella metafunktionen förklarar relationerna mellan deltagare i en språk-användningssituation. Den textuella metafunktionen har en organisatorisk funktion som används för att organisera ideationella och interpersonella betydelser till en koherent text. (Halliday & Matthiessen 2006) För föreliggande avhandling är de ideationella och textuella metafunktionerna viktiga, eftersom konnektorerna enligt konnektormodellen för L2-svenska (Vaakanainen 2018) kan indelas i ideationella och textuella konnektorer (se avsnitt 5.2.1). I övrigt kommer metafunktionerna inte att behandlas närmare. En genomgång av metafunktionerna i svenska kan läsas antingen i Holmberg och Karlsson (2006) eller i Holmberg m.fl. (2011).

Inom varje metafunktion finns det olika system som tillsammans skapar ett nätverk av system, alltså hela språkets betydelsepotential (Halliday 2009). Att språket ses som ett system som består av system (system of systems, t.ex. Matthiessen &

Teruya 2023) är det tredje grundläggande antagandet i SFL. Betydelseskopandet är alltså systemiskt.

Dessa system illustrerar de valmöjligheter som språkanvändare har till sitt förfogande när de skapar betydelse i en kontext. Systemen har alltid en omgivning där de förekommer baserade på *rang* (engl. rank, ord – grupp/fras – sats – satskomplex) samt ett *inträdesvillkor* (engl. entry condition) som måste uppfyllas för att systemet ska kunna användas (Asp 2017). För föreliggande avhandling är systemet *logiska betydelsereationer* relevant, eftersom det används för att uttrycka så kallade ideationella konnektorer (se avsnitt 5.2.1). För detta system är såväl omgivningen som inträdesvillkoret ett satskomplex<sup>6</sup>. Systemet logiska betydelsereationer förekommer alltså i satskomplex och det kan enbart användas när två satser sammanfogas med varandra.

De olika valmöjligheter som systemen består av kallas för termer och illustreras som diagram (se t.ex. Karlsson 2011 eller Asp 2017 för exempel). Några system kan vara mycket enkla och bestå av bara två termer, medan andra kan vara mycket komplexa och ha hög *delicacy* (t.ex. Berry 2017). Valmöjligheterna i systemen är ömsesidigt exklusiva, vilket innebär att när en term väljs betyder det att språkanvändaren samtidigt väljer att inte välja något annat alternativ inom systemet<sup>7</sup>. Till exempel om en språkbrukare väljer att fortsätta satskomplexet med en logisk betydelsereation har hen samtidigt valt att inte avsluta satskomplexet med en punkt. Således syftar SFL till att visa vilka andra valmöjligheter språkanvändaren skulle ha haft till sitt förfogande när hen gjorde ett specifikt val (Halliday 2013). En mer utförlig genomgång av de system som ingår i olika metafunktioner kan läsas antingen i Holmberg och Karlsson (2006; för svenska), Andersen och Holsting (2015; för danska) eller i Halliday och Matthiessen (2014; för engelska) och presenteras därför inte mer ingående i detta sammanhang.

De val som inlärare har till sitt förfogande i en viss situationskontext förekommer dock inte lika ofta utan de är sannolikhetsbaserade (Freddi 2013; Halliday 2013). Vissa termer väljs oftare än andra och vidare kan valens sannolikheter variera mellan kontexter. Till exempel additiva konnektorer är mycket mer sannolika än temporala konnektorer i finska inlärares berättande texter (se avsnitt 3.1). Detta är starkt förknippat med det fjärde och sista grundantagandet i SFL, nämligen att språket är potentiellt/instantierat.

<sup>6</sup> I SFL-terminologin hänvisar satskomplexet till en struktur som består av två satser som har en logisk betydelsereation och beroenderelation (Karlsson 2011).

<sup>7</sup> Det är viktigt att notera att begreppen ”val” och ”att välja” inte hänvisar till medvetna valprocesser utan valet sker oftast omedvetet, även om båda begreppen kunde ha konnotationer som hänvisar till språkanvändares medvetna beslut (Fontaine 2013).

Enligt detta förverkligas språket som system (alltså språkets abstrakta betydelsepotential) som texter i varierande kontexter (instanser). *Instantieringen* sker när språk användare gör språkliga *val* mellan system och termer i systemen. Mellan språket som system och språket som instans (= text) finns de olika registren eller texttyperna som begränsar de valmöjligheter (system och deras termer) som är tillgängliga i en kontext. Registren bestämmer valmöjligheternas sannolikheter (Freddi 2013). Till exempel när svenskinlärare skriver berättelser aktiveras enbart de val som är typiska för detta register. Detta resulterar i att endast vissa delar av betydelsepotentialen är aktiva när berättelsen skrivs. Om en inlärare skriver en argumenterande text aktiveras i sin tur övriga delar av betydelsepotentialen, och valmöjligheternas sannolikheter är annorlunda än i samband med berättelsen. I den föreliggande avhandlingen fokuserar jag på de tillgängliga valmöjligheterna och på deras sannolikheter i just dessa två texttyper (se avsnitt 5.1).

I detta avsnitt har jag definierat de fyra antagandena och de centrala begreppen i SFL som en teori vars fokus ligger på betydelseskapande (Halliday 2009). Kännetecknande för betydelseskapandet är att det är skiktat, metafunktionellt, systemiskt och potentiellt/instantierat. Dessa fyra antaganden sammanfattas och förklaras ännu i tabell 2.

**Tabell 2.** De centrala antagandena i SFL samt deras förklaringar.

|                   |  | <b>Antagande</b>  |  |   |                          |
|-------------------|--|---|--|---|--------------------------|
|                   |  | Betydelseskapandet är   |  |   |                          |
|                   |  | skiktat   | metafunktionellt   | systemiskt  | potentiellt/instantierat |
| <b>Förklaring</b> | Språket består av fyra skikt (kontext, betydelse, lexicogrammatik, fonologi/skrift) som realiserar varandra. | Alla språk har tre grundläggande dimensioner som kallas för metafunktioner: ideationell, interpersonell och textuell. | Språket är ett system som består av system (= betydelsepotential).<br><br>Systemen består av termer som motsvaras av valmöjligheter för betydelseskapande. | Den abstrakta betydelsepotentialen förverkligas i texter som är instanser av potentialen.<br><br>Mellan betydelsepotentialen och texterna står register som bestämmer de aktiverade systemen och deras sannolikheter. |                          |

Betydelseskapande motsvaras således av aktivering av den abstrakta betydelsepotentialen i språkliga uttryck i kontexter genom *betydelseskapande handlingar* (eng. acts of meaning). De betydelseskapande handlingarna är lingvistiska instanser av betydelsepotentialen, alltså exempelvis texter som skrivs i en kontext (Webster

2009). Med andra ord är språket en resurs för betydelskapande och består av olika valmöjligheter som språkanvändare har till sitt förfogande (Asp 2017; Matthiessen m.fl. 2018; 2022; Elorza m.fl. 2021). Således är teorins syfte att visa vad språkanvändare kan göra med språket samt hur betydelskapande även leder till förändringar i språksystemet och i de tillgängliga resurserna. I följande avsnitt diskuterar jag hur SFL kan tillämpas för att förklara betydelskapandet och dess utveckling hos L2-inlärare.

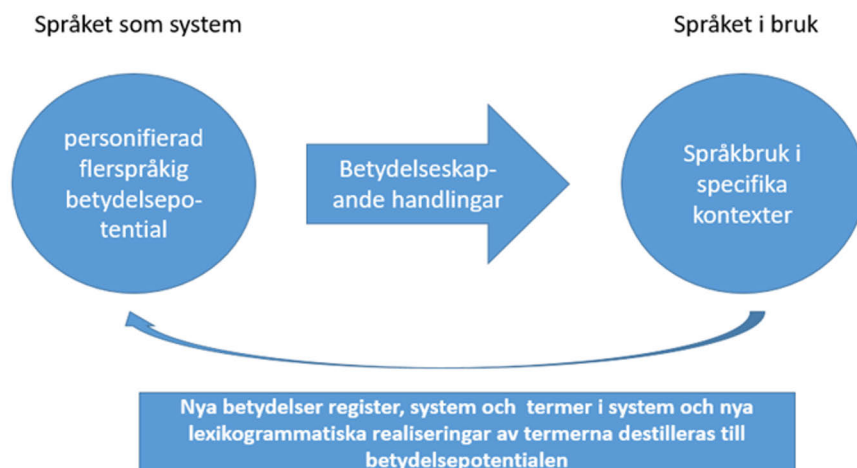
## 4.2 Systemisk-funktionell lingvistik och L2-inläring

I SFL särskiljs tre sätt av språkinläring: (i) att lära sig ett språk där det är substansen som lärs in, (ii) att lära sig ett språk där det är instrumentet för inläringen samt (iii) att lära sig om ett språk där det är objektet för inläringen (Halliday 1999). I denna avhandling är det första sättet av betydelse, vilket jag redogör för i de två avsnitten. I avsnitt 4.2.1 presenterar jag modellen för L2-inläring ur ett SFL-perspektiv och därefter diskuterar jag i avsnitt 4.2.2 hur SFL förhåller sig till de övriga mer etablerade teorierna inom forskningsfältet L2-inläring.

### 4.2.1 L2-inläring utifrån SFL

Som det konstaterades i avsnitt 4.1 är SFL en teori som framhäver betydelskapande, med andra ord processen där den abstrakta betydelsepotentialen (språket som system) aktiveras i konkreta språkanvändningssituationer som texter. Utifrån detta perspektiv är målet för L2-inläring att lära sig att skapa betydelse på ett nytt språk (Halliday 1993; 1999). Detta innebär att L2-inlärare behöver bygga upp en resurs som de kan utnyttja i olika situationer för att skapa betydelse och kommunicera på ett L2-språk. Med andra ord ska inlärare konstruera ett lingvistiskt system, alltså betydelsepotential (Halliday 1999; Matthiessen 2009a).

Hur denna betydelsepotential konstrueras kan förklaras med det fjärde antagandet om betydelskapande, alltså att betydelskapande är potentiellt/instantierat (se avsnitt 4.1). Enligt Matthiessen (2009a) lärs språken in genom betydelskapande handlingar, där L2-inläraren ”destillerar” nya betydelser till sin betydelsepotential. Det innebär att språkinläring sker genom språkanvändning: Potentialen instantieras av betydelskapande handlingar och inlärarens potential växer fram från de betydelskapande handlingarna. L2-språksystemet är således inte stabilt utan i ständig förändring. Matthiessen (2009a: 209) förklarar detta på följande sätt: ”The system is always in flux – in a process of continuous change. Every time selections are made on the system they may perturb it ever so slightly.” Processen för L2-inläring enligt SFL illustreras något förenklat i figur 1 som jag i det följande kommer att gå igenom i detalj.



**Figur 1.** Att lära sig skapa betydelse på ett nytt språk enligt SFL (i tappning av Halliday 1999; Matthiessen 2009a; 2018; Byrnes 2019; Arus-Hita m.fl. 2024; Matthiessen & Xuan 2024).

Som det konstaterats i avsnitt 4.1 uppfattas ett språk som en kollektiv och oändlig repertoar för att skapa nya betydelser. En enskild språkinlärarens betydelsepotential i sin tur är – vilket även framgår av den vänstra sidan av figur 1 (språket som system) – en personifierad representation av denna repertoar (personalized meaning potential, Matthiessen 2009b). Den personifierade betydelsepotentialen kan enligt Matthiessen (ibid.) definieras som en kombination av de registerpotentialer som inläraren har lärt sig vid ett specifikt skede av L2-inlärningsprocessen. Med Praxedes Filhos (2013) terminologi kunde den personifierade betydelsepotentialen definieras som det totala antalet system och termer som inläraren har till sitt förfogande. Att betydelsepotentialen hos inlärare är personifierad förklarar även den interindividuella variationen mellan inlärare. Att alla inlärare har en personifierad betydelsepotential leder till att de skapar från varandra avvikande betydelser även i likadana eller likartade kontexter (jfr Byrnes 2019).

Figur 1 visar även att en språkinlärarens betydelsepotential inte bara är personifierad utan också flerspråkig (se Matthiessen 2015; 2018; 2023). Detta betyder att flera olika språk ingår i inlärarens betydelsepotential. Dessa språk är inte separata system utan bildar en helhet, med andra ord en flerspråkig personifierad betydelsepotential (se figur 1). Detta begrepp har först utvecklats för datorlingvistiska tillämpningar (Bateman m.fl. 1999) men har senare etablerat sig för att beskriva de (i alla fall delvis) överlappande språkliga resurserna i L2-inlärarens kontextuella, semantiska och lingvistiska repertoar (Matthiessen 2018).

Matthiessen (2018) definierar den flerspråkiga betydelsepotentialen som en förmåga att skapa betydelse på flera olika språk. Han skiljer mellan tre olika fall av flerspråkigt betydelseskapande. För det första kan en språkbrukare kommunicera på

ett språk eller på ett annat språk beroende på situationen där betydelskapandet äger rum. I det andra fallet kommunicerar språkbrukaren på två språk samtidigt. Det är alltså fråga om kodväxling eller språkkorsande. I det tredje fallet läser eller lyssnar språkbrukaren på ett språk och antingen skriver eller talar på ett annat språk, alltså antingen översätter eller tolkar. För föreliggande undersökning är de två första fallen av flerspråkigt betydelskapande relevanta.

Eftersom en inlärares betydelsepotential i början av språkinläringen är starkt begränsad eller nästan icke-existerande, börjar inlärningsprocessen från kontextbundet språkbruk som illustreras på höger sida i figur 1 (Språket i bruk). Inläring sker om språkbruket lämnar ett spår i systemet (betydelsepotentialen) (Matthiessen 2009a). Betydelsepotentialen byggs sålunda upp stegvis genom betydelskapande handlingar (= språkanvändning, pilen mellan språket som system och språket i bruk) i kontext. När betydelsepotentialen används för att uttrycka betydelser i texter ändras även betydelsepotentialen och gör det möjligt för inlärares att uttrycka nya betydelser med mer avancerade betydelskapande handlingar. Detta illustreras i figuren med pilen som går från språkbruk i specifika kontexter (språket i bruk, höger sida) till den flerspråkiga personifierade betydelsepotentialen (språket som system, vänster sida).

I rektangeln i nedre delen av figur 1 sammanfattas hur den flerspråkiga personifierade betydelsepotentialen förändras när nya betydelser destilleras till den genom betydelskapande handlingar i kontext. L2-språket utvecklas när (i) nya register lärs in och (ii) antalet system samt (iii) antalet termer per system ökar. Vidare lär sig inlärare de lexikogrammatiska realiseringar som de behöver för att uttrycka kontextbundna betydelser med hjälp av systemnätverket. Således är målet för L2-inläring att utvidga den flerspråkiga personifierade betydelsepotentialen genom att lära sig det typiska språkbruket för olika register samt genom att utöka antalet tillgängliga system och termer i det systemnätverk som utgör betydelsepotentialen.

För det första är det viktigt att lära sig registerspecifikt språkbruk. När en inlärare lär sig de typiska språkliga valen i specifika register samt deras typiska lexikogrammatiska realiseringar utvidgas inlärares registerrepertoar (Byrnes 2019). Med andra ord blir inlärares medveten om variationen i val mellan register, vilket även underlättar språkinläringen: Inlärares behöver inte lära sig hela systemet på en gång utan registervariationen möjliggör kumulativ inläring. När registerrepertoaren stegvis utvidgas utökar även komplexiteten i L2-språket (Matthiessen 2009a).

För det andra kan den utökade komplexiteten förklaras med systemisk komplexifiering (eng. systemic complexification) av L2-språket (Praxedes Filho 2013). I och med att betydelsepotentialen förverkligas i texter genom betydelskapande handlingar och nya betydelser destilleras i betydelsepotentialen utvidgas såväl antalet tillgängliga system som antalet tillgängliga termer inom redan existerande system. Ju fler system och termer som ingår i inlärares betydelsepotential, desto mer komplex är den. (Praxedes Filho 2013.) Exempelvis har inlärare i början av språkinläringen

ännu inte tillgång till systemet *logiska betydelserelationer* (se avsnitt 5.2) eftersom de ännu inte behärskar satskomplex. Å andra sidan har inlärare inom systemet *antal* först enbart termen singular till sitt förfogande. Termen plural läggs till i inlärares systemnätverk när hen lär sig bilda pluralformer exempelvis på svenska.

Att lära sig ett L2-språk innebär alltså enligt SFL att inlärare lär sig att skapa betydelse på ett nytt språk (Halliday 1993; 1999; Byrnes 2019; McCabe 2021; Arus-Hita m.fl. 2024). Detta händer när språkinlärare konstruerar sin personifierade flerspråkiga betydelsepotential genom betydelseskapande handlingar (= språkanvändning) i olika kontexter (Matthiessen 2009a). När potentialen används förändras den i och med att nya lingvistiska resurser ”destilleras” till betydelsepotentialen. Detta innebär att den flerspråkiga betydelsepotentialen komplexifieras när nya system eller nya termer i redan existerande system läggs till (Praxedes Filho 2013). Inlärare lär sig även den kontextuella variationen i språkbruket när nya register och lingvistiska uttryckssätt som är typiska för dessa register lärs in (Byrnes 2019). Ur ett flerspråkigt perspektiv lär sig inlärare även likheterna och skillnaderna mellan olika språk (L1, L2, L3) som ingår i det flerspråkiga systemnätverket. Detta leder till att språken blir integrerade delar av den flerspråkiga betydelsepotentialen (jfr Matthiessen 2015; 2018).

## 4.2.2 SFL i förhållande till andra teoretiska ramar inom L2-forskning

Som det konstaterades i avsnitt 2.2 har studierna om L2-inläring ingen gemensam teoretisk grund, utan forskningsfältet präglas av en stor teoretisk heterogenitet (Perrett 2005). Hammarberg (2013) delar de vanligaste teoretiska referensramarna i L2-forskning i fem huvudkategorier: (i) typologiskt perspektiv, (ii) nativistiskt perspektiv, (iii) funktionellt perspektiv, (iv) kognitivt perspektiv samt (v) interaktionellt perspektiv. VanPatten och Williams (2015) presenterar i sin tur nio olika teorier inom andraspråksinläring som innefattar t.ex. språkbruksbaserad modell, sociokulturella teorier, processbarhetsteori samt komplexitetsteori. I detta sammanhang kommer jag inte att systematiskt gå igenom dessa teorier utan hänvisar till Ortega (2015) och Myles (2013) som båda ger en systematisk jämförelse av dem. I stället placerar jag i det följande den teoretiska referensramen för min avhandling, alltså systemisk-funktionell lingvistik, i detta heterogena fält av olika språkinläringsteorier och redogör för hur SFL förhåller sig till de övriga språkinläringsteorierna.

Egentligen har SFL-baserad L2-forskning traditionellt uppfattats stå utanför det etablerade forskningsfältet L2-inläring som jag redogjorde för i kapitel 2. Detta beror på att SFL avstår från termen tillägnande (acquisition) som är central för benämningen på forskningsfältet på engelska (second language acquisition, SLA). Orsaken till detta är att språktillägnande inom SFL-traditionen uppfattas som ”inappropriate metaphor” (Halliday 1993: 113), eftersom SFL inte uppfattar (L2)-inläringen som

en preliminärt psykolingvistisk och intraindividuell process. I stället utgår SFL från att inläringen inte går att särskilja från det omgivande sociala systemet där den äger rum (Byrnes 2019). Vidare anser SFL att termen tillägnande kan framkalla olämpliga intryck, som till exempel att det är något statiskt och fastställt som inlärare ska tillägna sig.

I stället för *second language acquisition* (SLA) används i SFL-baserade L2-studier termen *second language development* (SLD, andraspråsutveckling). Dock eftersom SLA, som på svenska motsvaras av termen andraspråks- eller L2-inläring, är så etablerad i L2-studier har jag valt att använda den i avhandlingen<sup>8</sup>. Men när jag skriver om L2-inläring uppfattar jag inte att termen skulle hänvisa till ”the involvement of independent forces within an individual’s mind” som SFL-forskare anser (Perrett 2005: 88). I stället använder jag termen som en paraplyterm för all forskning som fokuserar på L2-inläring och därmed även omfattar L2-utvecklingen, som enligt Perrett (ibid.) framhäver språkinläringens sociala natur.

Om SFL själv anser sig ligga utanför SLA-traditionen har teorin emellertid oftast åsidosatts inom SLA. Som Llinares (2013) hävdar nämns SFL knappast eller lämnas bort helt och hållet i L2-litteraturen. Till exempel innehåller Ortegas (2009) utförliga presentation om utgångspunkterna och teorierna i L2-forskning en sida om SFL. Ortega (2009) konstaterar dock att SFL:s fördel i L2-forskning är den naturliga kopplingen mellan form och funktion som är kännetecknande för teorin. Vidare kallas *second language development* – som även SFL-baserad L2-forskning ingår i – ofta som en alternativ syn på L2-inläring inom SLA-litteraturen (t.ex. Atkinson 2011).

Eftersom SFL framhäver den sociala dimensionen i L2-inläringen har teorin mest gemensamt med de sociokulturella teorierna (t.ex. Lantolf m.fl. 2015). De sociokulturella teorierna verkar komplettera SFL och har även kombinerats med varandra i ett antal studier (se t.ex. Byrnes 2006 (red.)). För föreliggande studie behöver SFL dock inte de sociokulturella teorierna som komplettering, eftersom undersökningen fokuserar på L2-inläring från ett systemperspektiv och inte tar hänsyn till undervisningsaspekterna i och med att den inte forskar i hur konnektorbruket lärs i en utbildningssituation.

Om SFL har mest gemensamt med de sociokulturella teorierna, är teorins koppling svagast med den generativa teorin om L2-inläring (t.ex. White 2015). SFL har uppstått som motrörelse till den chomskyanska strukturella språkbeskrivningen (t.ex. Arus-Hita & Matthiessen 2024), vilket även är den största orsaken till varför SFL

<sup>8</sup> Vidare behöver det påpekas att den terminologiska distinktionen mellan tillägnande och utveckling inte är lika relevant inom svensk L2-forskning, där den mer neutrala termen andraspråksinläring används som gemensam beteckning för forskningsfältet.

vill avstå från beteckningen tillägnande. Vidare kan SFL:s syn på L2-inläring uppfattas skilja sig väsentligt från de kognitivt präglade teorierna, eftersom SFL tar avstånd från de interna psykolingvistiska aspekterna (Butler 2013).

SFL:s syn på språket som ett framväxande dynamiskt system som lärs in genom användning (t.ex. Matthiessen 2009a) liknar dock uppfattningarna i de så kallade språkbruksbaserade teorierna för L2-inläring (t.ex. Ellis m.fl. 2015; Ellis & Wulff 2015) samt teorin om komplexa dynamiska system (DST; t.ex. Hiver m.fl. 2022; Larsen-Freeman 2007) som utgår från en kognitiv och konstruktionsgrammatisk (t.ex. Langacker 2009) bas. Även i dessa teorier framhävs betydelsen av språkanvändningen och språket ses som ett komplext framväxande system. Skillnaderna finns dock snarare i betoningen: I SFL framhävs sociala faktorer i stället för de inlärarinterna faktorerna.

SFL som teoretisk referensram uppfattas alltså oftast som en alternativ syn på L2-inläring och även inom SFL har forskarna i alla fall i någon mån velat exkludera sig från SLA-traditionen genom att avstå från att använda termen språktillägnande. SFL verkar dock ha likheter först och främst med de sociala teorierna om L2-inläring. Min tolkning är att SFL också visar påfallande likhet med de kognitivt orienterade teorierna. Därför vill jag själv inte se SFL som ett alternativ till SLA-traditionen utan använder den som teoretisk utgångspunkt i avhandlingen som placerar sig inom SLA-forskningsfältet.

### 4.3 SFL:s bidrag till avhandlingen

Systemisk-funktionell lingvistik är en teori som har utvecklats för att vara tillämpbar (eng. applicable linguistic theory, t.ex. Matthiessen & Teruya 2023; Matthiessen 2012). Detta innebär alltså att syftet med teorin är att den utgör en resurs som kan utnyttjas för varierande ändamål från teoretisk beskrivning till tillämpad lingvistik. Arus-Hita m.fl. (2024) nämner flera olika områden där SFL:s systemnätverk kunde användas antingen i L2-forskning och L2-utbildning. Enligt dem kan SFL

- (i) spåra utvecklingen av ett L2-språk,
- (ii) diagnostisera typiska drag i språkinlärares produktion,
- (iii) planera SFL-baserade läroplaner eller övningar,
- (iv) stödja språkinlärares förmåga att skapa betydelse i olika register,
- (v) jämföra språkliga resurser mellan L1 och L2 samt
- (vi) stödja avancerade språkinlärare med hjälp av översättningsuppgifter.

Föreliggande avhandling berör tre av dessa aspekter i och med att den utforskar utvecklingen av konnektorbruket (delstudierna I och II, punkt i) och diagnostiserar kännetecknande drag i inlärares konnektorbruk under textens framväxt (delstudie III,

punkt ii). Vidare jämför jag de språkliga resurserna för konnektorbruk mellan L1 och L2 (delstudie II, punkt v). Därtill jämförs konnektorbruket även mellan två L3-språk (delstudie IV) som är ett ytterligare tillämpningsområde för SFL:s systemnätverk för L2-forskning.

SFL erbjuder en fungerande utgångspunkt för avhandlingen även därför att den inte bara har potential för L2-studier som fokuserar på lexikogrammatikens utveckling utan också för undersökningar som ser språket som en dynamisk framväxande process i stället för en statisk produkt (Bowen 2019). Denna potential kunde dock ha kunnat tillämpas även i större omfattning inom processororienterad skrivforskning (se närmare inledningen i delstudie III). I den tredje delstudien undersöker jag användningen av konnektorer under framväxten av en text och tillämpar därmed SFL för att undersöka skriftlig produktion ur ett processperspektiv. Detta bidrar till den nordiska L2-skrivforskningen, eftersom SFL mig veterligen ännu inte har använts för detta syfte i en nordisk kontext. I tabell 3 sammanfattar jag ännu SFL:s bidrag till varje delstudie (I–IV) i avhandlingen.

**Tabell 3.** SFL:s bidrag till delstudierna I–IV. (DS = delstudie)

| Delstudie                            |   |  |  |   |
|--------------------------------------|---|--|--|---|
|                                      | DS I<br>Vaakanainen<br>(2017)   | DS II<br>Vaakanainen<br>(2019)   | DS III<br>Vaakanainen &<br>Toropainen (in-<br>skickad)   | DS IV<br>Vaakanainen &<br>Majjala (2022)  |
| SFL:s<br>bidrag<br>till stu-<br>dien | Konnektorbrukets ontogenes: Att spåra utvecklingen av betydelsepotentialen (systemnätverket) i och med förbättrade språkfärdigheter i nybörjarstadiet (A1–B1) | Konnektorbrukets fylogenes: Att spåra utvecklingen av betydelsepotentialen (systemnätverket) på en mer avancerad nivå (B1–C1)<br><br>Kontrast i konnektorbruket: Att jämföra lexikogrammatiska resurser i konnektorbruket i L2- och L1-svenska | Konnektorbrukets logogenes: Att diagnostisera typiska drag i konnektorbruket under en texts framväxt med hjälp av den SFL-baserade konnektormodellen | Kontrast i konnektorbruket: Att jämföra lexikogrammatiska resurser i konnektorbruket i L3-svenska och L3-tyska genom en SFL-baserad kontrastiv analys med konnektormodellen (Vaakanainen 2018) som utgångspunkt |

Med andra ord använder jag SFL för att berika det teoretiskt förankrade L2-forskningsfältet om konnektorbruket i L2-svenska (se avsnitt 3.3). SFL har dock inte bara en berikande funktion utan den möjliggör en teoretisk definition av konnektorer. I avsnitt 5.2.1 redogör jag för den SFL-baserade konnektormodellen för L2-svenska

som jag har utarbetat för denna avhandling (Vaakanainen 2018). I modellen ger jag en definition av konnektorer som utgår från SFL:s språkbeskrivning. Vidare utgör denna konnektormodell grunden för den empiriska analysen i avhandlingen, eftersom den fungerar som en förklarande teori och som analysmetod. Konnektormodellen är också en av de största fördelarna med SFL i och med att dess beskrivning av systemnätverk erbjuder en bra metodologisk bas för empiriska analyser. Detta har utnyttjats i nordisk språkforskning ingående i samband med textanalys (se t.ex. Holmberg m.fl. 2011 för exempel).

SFL har alltså valts som teoretisk utgångspunkt för att erbjuda ett alternativ till tidigare studier om konnektorbruket i L2-svenska (se avsnitt 3.3). Som tillämpbar teori där språket uppfattas som en tillväxande resurs är det möjligt att analysera såväl dynamik som kontrast i finska inlärares konnektorbruk i L2-svenska. Vidare kan konnektorer definieras teoridrivet utifrån SFL:s språkbeskrivning. Därtill kan denna SFL-baserade konnektormodell tillämpas i empiriska analyser av L2-inlärares konnektorbruk och av dynamiska förändringar i det. I följande kapitel redogör jag mer utförligt såväl för konnektormodellen (avsnitt 5.2.1) som för den SFL-inspirerade textanalysen i de enskilda delstudierna (avsnitt 5.2.2).

## 5 Material och metod

I detta kapitel redogör jag för de material och metoder som har använts i avhandlingen. Eftersom materialet i föreliggande avhandling har samlats in i samband med två olika projekt som forskat i skriftlig L2-svenska presenterar jag dem separat. I avsnitt 5.1.1 redogör jag för de material som har använts i delstudierna I och II (Vaakanainen 2017; 2019) och i avsnitt 5.1.2 presenterar jag materialet för delstudierna III och IV. I avsnitt 5.2 går jag igenom metodologin för avhandlingen, alltså SFL-inspirerad textanalys (t.ex. Holmberg m.fl. 2011). I detta sammanhang presenterar jag även den SFL-baserade konnektormodellen för inläraresvenska (Vaakanainen 2018) som utgör grunden för den empiriska analysen (avsnitt 5.2.1). Jag diskuterar även kritiskt såväl styrkorna som svagheter i de utvalda materialen och metoderna.

### 5.1 Material

Materialet för föreliggande avhandling är ett urval av två korpusar av texter skrivna av finskspråkiga inlärare av olika L2-språk. Korpusarna är sammanställda och texterna i dem insamlade inom ramen för två forskningsprojekt vars fokus har legat på inläring av skriftliga färdigheter i olika L2-språk: Topling – inlärningsgångar i andraspråket samt Helsek – Helsekvenser och metaspråklig kunskap i morfologiskt olika inlärarespråk. I det följande redogör jag för det urval av texter som jag analyserar i denna avhandling.

#### 5.1.1 Topling-korpus i delstudierna I och II

Topling-projektet vid Jyväskyläs universitet som finansierats av Finlands Akademi (2010–2013) syftade till att utreda utvecklingen av skriftliga färdigheter i tre inlärarespråk (finska, svenska, engelska) longitudinellt från grundskolan till den högre utbildningen. Materialet i inlärareskorpusen samlades in vid tre datainsamlingsgångar och vid varje insamlingsomgång skrev samma inlärare fem texter: ett mejl till en vän, ett mejl till en lärare, ett mejl till en nätbutik, en insändare och en berättelse som alla representerar olika register och således aktiverar från varandra avvikande val från betydelsepotentialen. Därtill samlades det även in ett jämförelsematerial på L1-

svenska från en svensk gymnasieskola. Grundskoleeleverna samt gymnasisterna såväl i Finland som i Sverige skrev sina texter för hand, medan universitetsstudenterna skrev texterna med dator och använde tangentbordsloggningsprogrammet ScriptLog (t.ex. Wengelin & Johansson 2023).

Fördelen i Topling-materialet är att alla texter i korpusen har bedömts av två från varandra oberoende bedömare enligt nivåerna i den europeiska referensramen för språk (CEFR 2007). Bedömningarna har även fastställts med Facets-programmet (Jantunen & Pirkola 2015). CEFR-bedömningen baserade sig på följande nivåskalor: allmän skriftlig produktion, allmän skriftlig interaktion, korrespondens, anteckningar, meddelande och blanketter, kreativt skrivande, tematisk utveckling samt koherens och kohesion (Lahtinen & Toropainen 2013). Materialet lämpar sig således särskilt väl för min avhandling, eftersom skalan koherens och kohesion, som användningen av konnektorer ingår i, var en av de nivåskalor som hade valts med i nivåbedömningen.

Av de ovan nämnda texttyperna valdes berättelsen för närmare analys i denna avhandling, eftersom den är en texttyp som inlärare även på de lägre färdighetsnivåerna torde vara bekanta med (t.ex. Crane & Malloy 2021; Selj 2010: 42). Vidare är berättelsen även en texttyp där skribenten förväntas kunna uttrycka temporala och kausala relationer mellan olika delar av berättelsen. I skrivuppgiften för berättelsen uppmanades inlärarna att berätta om en händelse som de kommer ihåg väl. Därtill skulle de motivera varför de valde just denna händelse. Alanen m.fl. (2010) som studerade de genomsnittliga bedömningarna i olika skrivuppgifter i Topling-korpusen konstaterar att den genomsnittliga bedömningen för berättelsen var A2<sup>9</sup>.

Eftersom delstudie I (Vaakanainen 2017) fokuserar på utvecklingen av konnektorbruket mellan de tre lägsta färdighetsnivåerna (A1, A2, B1) valde jag berättelserna skrivna på svenska av grundskoleelever och gymnasister för denna delstudie. Det analyserade urvalet utgörs av sammanlagt 202 texter från datainsamlingsgångarna 1 och 3 (101 texter från båda omgångarna). Grundskoleeleverna hade skrivit den första texten på hösten i årskurs 8 efter ungefär ett års studier i svenska och den andra texten på våren i årskurs 9. Gymnasisterna hade i sin tur skrivit text 1 antingen i kurs 1 eller 2 under det första gymnasieåret. Den andra texten skrev alla gymnasister i kurs 5 på våren under det andra året på gymnasiet. Detta innebär att tiden mellan text 1 och text 2 var ungefär ett och ett halvt år både i grundskolan och i gymnasiet. Eftersom jag fokuserade på CEFR-nivåerna och inte på elevernas ålder, gjorde jag inte någon distinktion mellan grundskoleeleverna och gymnasisterna i analysen. Jag valde även fyra inlärare som jag studerade närmare som fallstudie. Dessa inlärare valdes för fallstudien, eftersom deras skriftliga färdigheter hade utvecklats antingen från nivå

<sup>9</sup> Alanen m.fl. (2010) inkluderade dock enbart texterna på L2-engelska och L2-finska i sin analys.

A1 till A2 eller från A2 till B1 från omgång 1 till omgång 3. Eftersom konnektorbrukets utveckling på gruppnivå på färdighetsnivåerna A1–B1 redan har behandlats utförligt i min avhandling pro gradu (Vaakanainen 2016a) kommer jag i denna avhandling enbart att presentera resultaten från fallstudien (se avsnitt 6.1).

I den andra delstudien (Vaakanainen 2019) ligger fokus på konnektorbruket i mer avancerade inlärares texter på färdighetsnivåerna B1 och C1 skrivna av universitetsstudenterna. Detta val gjordes eftersom majoriteten av inlärnarna i grundskolan och gymnasiet låg antingen på CEFR-nivå A1 eller A2. Därtill verkade texterna på nivå B1 avvika ganska mycket från varandra på universitetsnivå och i grundskolan/gymnasiet (Lahtinen, personlig kommunikation).

Materialet för delstudie II innehåller sammanlagt 42 berättelser, varav 15 ligger på nivå B1, 20 på nivå B2 och 7 på nivå C1. På grund av Topling-korpusens longitudinella natur ingår det 2–3 texter från samma inlärare i urvalet. Eftersom syftet i delstudien är att utreda de drag som kännetecknar konnektorbruket på dessa tre färdighetsnivåer och inte på individnivå, torde detta inte vara problematiskt. Inlärnarna i delstudien studerade nordiska språk vid ett finskt universitet och skrev sina texter med ett tangentbordsloggningsprogram ScriptLog (se t.ex. Wengelin m.fl. 2019 & avsnitt 5.1.2 för närmare information) som spelar in hela skrivprocessen. I denna studie fokuserade jag dock endast på slutprodukterna av skrivprocessen, alltså på de färdigskrivna texterna, eftersom fokus låg på konnektorbruket på olika färdighetsnivåer. Skrivuppgiften som berättelsen baserade sig på var likartad som den som grundskoleeleverna och gymnasisterna hade. Förutom L2-texterna analyserade jag i delstudie II även jämförelsekorpusen som hade samlats in av svenska gymnasister som har svenska som L1-språk. Detta jämförelsematerial innehöll sammanlagt 31 texter.

I materialinsamlingen för såväl delstudie I som delstudie II följdes de forskningsetiska anvisningarna av Forskningsetiska delegationen (TENK 2012) i och med att alla nödvändiga tillstånd och samtycken hade skaffats innan materialinsamlingen inleddes. Detta var av särskilt betydelse i samband med de minderåriga inlärnarna vars texter användes i delstudie 1. I hanteringen av materialet beaktades den dåvarande dataskyddslagstiftningen samt reglerna vad gäller sekretess och konfidentialitet i och med att alla texter anonymiserades.

### 5.1.2 Helsek-korpus i delstudierna III och IV

I delstudierna III och IV samlades materialet in i samband med forskningsprojektet Helsek – Helsekvenser och metaspråklig kunskap i tre morfologiskt olika inlärspråk vid Åbo universitet (2017–2020). Projektet finansierades av Svenska kulturfonden och syftet med projektet var att fördjupa förståelsen om inlärares användning av helsekvenser och metaspråklig kunskap i L2-svenska, L2-finska och L2-engelska.

Materialet för projektet samlades in i finska- och svenskspråkiga gymnasier och högskolor i Finland. Grundidén i datainsamlingen var att en inlärare skrev en text på tre L2-språk, vilket även gör materialet unikt eftersom det inte finns några andra inlärarkorpusar som möjliggör jämförelsen i olika inlärarspråk på individnivå.

Även om projektet egentligen fokuserade på de ovannämnda tre språken samlades det även in ett pilotmaterial där inlärarna skrev en text på tre L2-språk: tyska, svenska och engelska. I delstudierna III och IV använder jag ett urval från detta datainsamlingstillfälle som gjordes inom ramen för en fortsättningskurs i tyska (nivå A2) vid ett finskt universitet. Studenterna studerade olika ämnen vid universitet och deltog i en frivillig kurs i tyska. Därtill hade de alla läst svenska minst fem år i skolan och en del hade redan gått en obligatorisk kurs i svenska som ingår i den lägre högskoleexamen för alla finskspråkiga universitetsstudenter i Finland. Urvalet utgörs av texterna i L2-svenska och L2-tyska. Texterna i L2-engelska exkluderades från analysen eftersom inlärarnas färdigheter i L2-engelska bedömdes ligga på en betydligt högre färdighetsnivå (mellan B2–C1), medan färdigheterna i L2-svenska och L2-tyska bedömdes ligga på ungefär samma nivå (A2–B1, se nedan).

Texttypen i detta material är en argumenterande text. Denna texttyp valdes för forskningsprojektet, eftersom den förväntas innehålla helsekvenser som inlärarna använder sig av för att uttrycka och motivera sina åsikter. För min avhandling var det även ändamålsenligt att ha en annan texttyp än i delstudierna I och II för att få en mångsidigare bild av konnektorbruket i olika texttyper, även om syftet i avhandlingen inte i sig är att jämföra konnektorbruket mellan texttyperna. Vidare förväntas inlärarna i de argumenterande texterna kunna uttrycka samband mellan satserna när de uttrycker och motiverar sina åsikter och samtidigt skapar en koherent argumentation i sin text.

De kommunikativa skrivuppgifter som texterna baserar sig på handlade om fördelarna med mångsidiga språkkunskaper. I den svenska skrivuppgiften ombands inlärarna att ta ställning till frågan om engelskans roll i samhället och om kunskaperna i engelska räcker till i studierna och arbetslivet. I den tyska texten var skrivuppgiften likartad då inlärarna diskuterade nyttan av mångsidiga språkkunskaper.

Detta material samlades in med tangentbordsloggningsprogrammet ScriptLog som spelar in tangentlagen samt alla pauser, borttagningar och revideringar som inlärarna gör under skrivprocessen. Inlärarna skrev sina argumenterande texter på de tre språken efter varandra så att de hade ungefär 30 minuter tid för varje text. Texterna skrevs i ordningen tyska, svenska, engelska. Texterna bedömdes enligt CEFR först individuellt och oberoende av andra bedömare och därefter tillsammans av två erfarna bedömare. Majoriteten av texterna låg såväl på tyska som på svenska antingen på nivå A2 eller B1. I det svenskspråkiga materialet ingick även några enskilda texter på nivå A1. I materialinsamlingen deltog sammanlagt 29 inlärare.

I delstudie III (Vaakanainen & Toropainen inskickad) gjorde jag ett urval av pilotmaterialet och inkluderade endast de 29 svenskspråkiga argumenterande texterna. I denna undersökning fokuserade jag på skrivprocessen i stället för på slutprodukterna och använde därför det material som ScriptLog gav om konnektorbruket under processen. I urvalet ingick inspelningarna av inlärnas skrivprocesser som i realtid visade alla aktioner som inlärnarna gjorde medan de skrev samt de så kallade LIN-filerna som ScriptLog skapade. LIN-filerna visar all den text som inlärnarna producerade samt alla pauser som ingick i processen inklusive deras längd. Därtill illustrerar LIN-filen borttagningarna, substitutionerna och adderingarna under skrivprocessen. Ett exempel på en LIN-fil kan ses i exempel 1 i delstudie III (Vaakanainen & Toropainen inskickad) eller i Mutta och Laine (2022).

I delstudie IV (Vaakanainen & Majjala 2022) bestod urvalet av såväl de tyska som de svenskspråkiga argumenterande texterna från dessa 29 inlärare (sammanlagt 58 texter). Även om texterna hade skrivits med tangentbordsloggningsprogrammet ScriptLog fokuserade jag i denna studie endast på slutprodukterna, eftersom syftet var att utreda likheterna och skillnaderna i användningen av konnektorer i L3-svenska och L3-tyska. Detta hade inte studerats tidigare och därför var det naturligt att undersöka detta inledningsvis i färdigskrivna texter.

På samma sätt som i samband med Topling-projektet följdes även i detta sammanhang anvisningarna för god vetenskaplig praxis (TENK 2012). Alla deltagare informerades om forskningsprojektet samt om användningen och lagringen av materialet och de gav ett skriftligt samtycke för att deras texter kan användas för forskningsändamål.

### 5.1.3 Sammanfattning och diskussion av det använda forskningsmaterialet

De använda materialen har ännu sammanfattats i tabell 4. Tabellen visar texttypen och antalet texter som ingick i materialet i de olika delstudierna. Vidare ger tabellen vid handen från vilket forskningsprojekt materialet kommer, på vilket språk texterna har skrivits, om det är fråga om skrivprocessen eller skrivprodukten samt om texterna har skrivits för hand eller med dator. Vidare visar tabellen inlärnas färdighetsnivå.

**Tabell 4.** Materialet i delstudierna I–IV. (DS = delstudie)

|                     | <b>DS I</b>                   | <b>DS II</b>                                      | <b>DS III</b>                                   | <b>DS IV</b>                                    |
|---------------------|-------------------------------|---|---|---|
| Forskningsprojektet | Topling                       | Topling   | Helsek  | Helsek  |
| Språk               | L2-svenska                    | L2-svenska + L1-svenska                           | L2-svenska                                      | L3-svenska + L3-tyska                           |
| Texttyp             | berättelse                    | berättelse  | argumenterande                                  | argumenterande                                  |
| Färdighetsnivå      | A1–B1                         | B1–C1   | A1–B1 *   | A1–B1 (svenska)<br>A2–B1 (tyska)*               |
| Antalet texter      | 202/4 (fallstudie)            | 42 (L2) + 31 (L1)                                 | 29/ 2 (fallstudie)                              | 29 (svenska) + 29 (tyska)                       |
| Skribent            | Grundskolelever & gymnasister | Universitetsstudenter som studerar nordiska språk | Universitetsstudenter med varierande huvudämnen | Universitetsstudenter med varierande huvudämnen |
| Produkt/process     | produkt                       | produkt   | process   | produkt   |
| Skrivsätt           | Papper och penna              | Dator (ScriptLog)                                 | Dator (ScriptLog)                               | Dator (ScriptLog)                               |

\* färdighetsnivån var inte ett urvalskriterium utan användes till att beskriva de analyserade texterna

Som det redan framgått kan det analyserade materialet i avhandlingen delas upp i två helheter: (i) Topling-materialet som användes i de två första delstudierna och (ii) Helsek-materialet. I de två första delstudierna (Vaakanainen 2017; Vaakanainen 2019) har inlärarna skrivit en berättande text (berättelse) och i de två sista delstudierna (Vaakanainen & Toropainen inskickad; Vaakanainen & Maijala 2022) var texttypen argumenterande. I delstudierna I, III och IV har texterna varit på de tre lägsta färdighetsnivåerna medan inlärtexterna i delstudie II låg på högre färdighetsnivåer. Vidare kan man av tabellen se att det analyseras färdigskrivna texter i delstudierna I, II och IV och bara den III delstudien fokuserar på processdata, även om urvalet av texter i delstudierna II och IV har samlats in med ScriptLog. Detta val har jag gjort av praktiska skäl: Konnektorbruket på de högre färdighetsnivåerna i L2-svenska samt användningen av konnektorer i L3-svenska och L3-tyska har inte studerats tidigare, varför det var naturligt att börja med slutprodukterna och studera processen endast i den sista artikeln.

Det analyserade materialet har åtminstone följande styrkor: (i) en stor spridning i färdighetsnivåerna (delstudierna I och II) (ii) validering i CEFR-bedömningarna (speciellt i delstudierna I och II), (iii) pilotmaterialets flerspråkighet i och med att det utgörs av texter på två nära besläktade språk (L2-svenska och L2-tyska) där inlärarna även har likartade språkkunskaper (i delstudie IV) samt (iv) användningen av tangentbordsloggningsprogrammet ScriptLog (framförallt i delstudie III). Att materialet omfattar texter från alla färdighetsnivåer förutom C2 möjliggör en systematisk analys av konnektorbrukets dynamik från nybörjare till inlärare på avancerad

nivå. Den med Facets-programmet validerade CEFR-bedömningen stärker även denna analys eftersom den säkerställer nivåbedömningens reliabilitet. Detta är särskilt viktigt i de två första delstudierna där fokus mest ligger på sambandet mellan konnektorbruket och färdighetsnivåerna.

Att materialet i delstudie IV består av tysk- och svenskspråkiga argumenterande texter av samma inlärare möjliggör en jämförelse i konnektorbruket mellan två inlärarspråk. Hittills har endast enstaka studier använt liknande material (se Egli Cuenat 2016) och ingen av dem har fokuserat på L3-svenska och L3-tyska hos finskspråkiga språkinlärare. Till sist möjliggör användningen av ScriptLog en mer djupgående insikt i användningen av konnektorer, när inte bara slutprodukten beaktas utan även konnektorbruket under skrivprocessen.

Å andra sidan kan det relativt begränsade antalet texter i delstudierna II–IV ses som en svaghet i forskningsmaterialet. Speciellt i delstudie II är materialet avsevärt mindre än i min avhandling pro gradu (Vaakanainen 2016a, se avsnitt 3.1), även om båda fokuserar på konnektorbruket på olika CEFR-nivåer. Detta kan uppfattas som en brist och kan minska validiteten i den kvantitativa analysen. Det är även orsaken till varför inga statistiska analyser har gjorts i studien (se närmare avsnitt 5.2.2).

## 5.2 Metod

Efter att jag har redogjort för de material som har använts i delstudierna övergår jag i de följande två avsnitten till att presentera metodologin i avhandlingen. Först redovisar jag den SFL-baserade analysmodellen för konnektorer som jag själv har skapat. Analysmodellen har varit utgångspunkten för analysen av konnektorbruket i alla delstudier, förutom delstudie I där analysen byggde på en pilotversion av modellen som jag använde i min avhandling pro gradu (Vaakanainen 2016a, se kapitel 3). Analysmodellen och dess teoretiska grund har presenterats tidigare i Vaakanainen (2018) och här ger jag en sammanfattad version av modellen. Efter att ha presenterat analysmodellen för konnektorer redogör jag för användningen av den SFL-inspirerade textanalysen (Holmberg m.fl. 2011) i de fyra delstudierna (I–IV).

### 5.2.1 Den SFL-baserade konnektormodellen för L2-svenska

Som jag redan konstaterade i avsnitt 3.3. saknar många tidigare studier om konnektorbruket i L2-språk en tydlig koppling till en grammatisk teori, och således bygger inte heller konnektordefinitionerna eller analysmodellerna i dem på en större teoretisk referensram. Därför utgår jag i denna avhandling från systemisk-funktionell lingvistik och definierar och analyserar konnektorbruket utifrån SFL-teorin. I detta avsnitt presenterar jag närmare en SFL-baserad konnektormodell för L2-svenska som jag själv har utarbetat. En mer detaljerad genomgång av konnektormodellen och

av dess teoretiska grunder kan läsas i Vaakanainen (2018). Här ger jag av utrymmesskäl en något förkortad version av modellen. Denna artikel kunde inte inkluderas i avhandlingen eftersom den först och främst är teoretisk av sin natur och saknar systematisk empirisk analys även om den innehåller autentiska exempel ur forskningsmaterialet för delstudie II (Vaakanainen 2019).

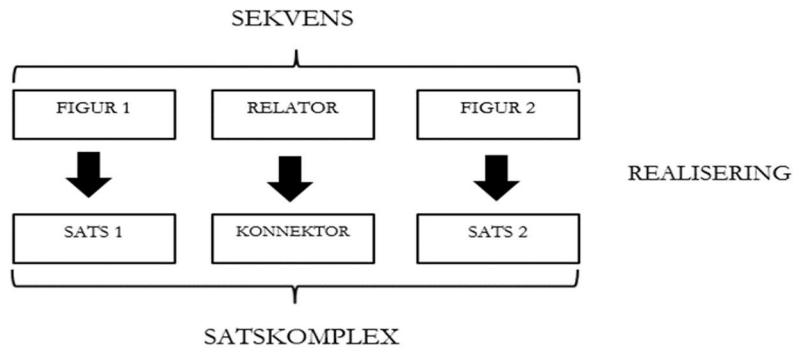
I kapitel 1 presenterade jag den traditionella definitionen av konnektorer inom svensk språkforskning enligt vilken konnektorer är ord som fogar samman enheter på olika nivåer (ord, fraser, satser och meningar) (Hellspong & Ledin 1997; Nyström 2001). Med SFL:s språkbeskrivning som utgångspunkt kan konnektordefinitionen preciseras så att de är lexikogrammatiska resurser, vars funktion är att markera logiska och semantiska samband antingen mellan ord/ordgrupper i ett gruppkomplex, mellan två satser i ett satskomplex eller mellan två separata satser eller satskomplex (Vaakanainen 2018). Utifrån den här definitionen kan man indela konnektorerna i två grupper enligt den metafunktion som de ingår i (se avsnitt 4.1): ideationella konnektorer och textuella konnektorer. De ideationella konnektorerna uttrycker samband antingen inom ett grupp- eller ett satskomplex, medan de textuella konnektorernas funktion är att uppvisa kohesion mellan satser eller satskomplex. I det följande redogör jag först utförligare för de ideationella konnektorerna i avsnitt 5.2.1.1 och därefter redovisar jag de textuella konnektorerna i avsnitt 5.2.1.2. Jag illustrerar genomgången med autentiska exempel ur materialet för delstudierna II och III (Vaakanainen 2019; Vaakanainen & Maijala 2022).

### 5.2.1.1 De ideationella konnektorerna

Enligt SFL konstruerar vi människor världen antingen i så kallade *figurer* eller i kombinationer av dessa figurer som kallas för *sekvenser* (Holmberg 2011). I lexikogrammatiken realiserar figurerna som satser och sekvenserna som satskomplex, alltså kombinationer av två eller flera satser (Halliday & Matthiessen 2006; Halliday & Matthiessen 2014). Satserna uppfattas som flerdimensionella (eng. multivariate) strukturer, vilket innebär att de består av *element* vars funktioner i satsen avviker från varandra (Andersen & Holsting 2018). Elementen kan indelas i processer, deltagare, omständigheter och relatorer. *Processerna* realiserar i satsen oftast av verbgrupper, *deltagarna* av nominalgrupper, *omständigheterna* av antingen adverbgrupper eller prepositionsfraser och *relatorerna* av konnektorer.

De ideationella konnektorerna är således lexikogrammatiska realiseringar av relatorer och deras funktion i ett satskomplex är att binda samman två satser till en enhet som kallas för satskomplex. Denna realiseringsrelation illustreras närmare i figur 2, som även återfinns i Vaakanainen (2018: 45) som figur 1. Där finns en sekvens som består av två figurer. Båda figurerna realiserar i lexikogrammatiken av satser (*I förrgår var jag på en julfest; tog del i en tävling där*). Mellan figurerna i

sekvensen finns en relator, vars lexikogrammatiska realisering är en konnektor (*och*). Med hjälp av konnektorn bildar satserna tillsammans ett satskomplex: *I förrgår var jag på en julfest och tog del i en tävling där.*



t.ex. I förrgår var jag på en julfest (FIG1/S1) | **och** (REL/KON) | tog del i en tävling där (FIG2/S2).

**Figur 2.** En sekvens som består av två figurer som realiserar av ett satskomplex och en konnektor mellan dem (ur Vaakanainen 2018: 45).

Till skillnad från satser som är flerdimensionella är satskomplexet en endimensionell (engl. univariate) struktur (Matthiessen 2002). Med andra ord består satskomplex av strukturellt likadana beståndsdelar, alltså satser (Andersen & Holsting 2018). Matthiessen m.fl. (2010: 235) definierar satskomplexens univariata relation enligt följande: "Each new element is related to the previous simply as the 'next' link in a series or chain". Skillnaden mellan satser och satskomplex är således enligt Andersen och Holsting (2018) att elementen i en sats bildar en syntaktisk enhet som skiljer sig från de enheter som den består av, medan beståndsdelarna i ett satskomplex är av samma slag och bygger på ett ömsesidigt beroende mellan satserna som ingår i det.

Det ömsesidiga beroendet markeras i satserna av de ideationella konnektorer. Det aktuella lexikogrammatiska systemet vars funktion är att visa relationen mellan satserna i ett satskomplex kallas för *logiska betydelsereationer* (Holmberg & Karlsson 2006; Karlsson 2011 på svenska; t.ex. Martin 1992; Halliday & Matthiessen 2014; Butt & Webster 2017 på engelska). Inträdsvillkoret för systemet är logiskt nog satskomplex, alltså de lexikogrammatiska valen är tillgängliga för språkanvändare enbart om de producerar ett satskomplex. Det första valet som språkbrukare gör inom systemet är valet mellan *utvidgning* och *projektion*. Om utvidgningen väljs,

öppnas tre vidare termer i systemet: tillägg, specificering och utveckling. Dessa logiska beroenderelationer illustreras närmare i exempel 1 (tillägg), 2 (specificering) och 3 (utveckling) som härstammar från Helsek-materialet (se avsnitt 5.1.2):

- (1) Där kan man använda nästan vad som helst språk, **och** blir bättre på det. (SE\_4001)<sup>10</sup>
- (2) Det är fel att presumera att alla kunde prata engelska **eftersom** människor kommer från olika bakgrunder. (SE\_4003)
- (3) Numera har Studenten också många internationella Vänner, **som** pratar engelska eller annat språk. (SE\_4006)

I exempel 1 uttrycker konnektorn *och* en tilläggsrelation mellan sats 1 och sats 2 i satskomplexet. Förutom den mest prototypiska tilläggande konnektorn *och* kan tillägget även vara adversativt eller alternativt. Det adversativa tillägget uttrycks på svenska oftast med konnektorn *men* och det alternativa tillägget med konnektorn *eller*. Specificeringsrelationen mellan satserna i ett satskomplex kan vara till exempel temporal, konditional eller kausal som i exempel 2. Där specificeras innehållet av sats 1 i sats 2 och denna kausala specificering uttrycks lexikogrammatiskt med konnektorn *eftersom*. Det finns flera olika undertyper av specificering som i stort sett motsvarar funktionerna för bisatsinledare i de så kallade adverbiala bisatserna enligt den traditionella grammatiken (SAG 4). Om dessa undertyper i engelskan kan läsas till exempel i Matthiessen (2002) eller Halliday och Matthiessen (2014). För svenskan saknas fortfarande en systematisk beskrivning av olika specificeringstyper. I exempel 3 är det fråga om den sista utvidgningstypen, alltså utveckling. Utvecklingsrelationerna förekommer oftast i samband med relativa bisatser och uttrycks lexikogrammatiskt med relativa pronomen<sup>11</sup>.

Om projektion väljs i stället för utvidgning, finns det två termer i systemet att välja emellan: projektion av tal samt projektion av tankar. Projektion av tal innebär

<sup>10</sup> Jag har markerat den ideationella konnektorn med fetstil. Koden efter exemplet hänvisar till inläraren som skrivit texten. SE visar att det är fråga om den svenskspråkiga texten och siffran är identifieringskoden för inläraren.

<sup>11</sup> Alla relativa bisatser är enligt SFL egentligen inte så kallade bundna satser som kan bilda satskomplex tillsammans med fria satser. I stället klassificeras de som inbäddade satser och bildar ett gruppkomplex (Holmberg & Karlsson 2006; Karlsson 2011). I denna konnektormodell tas de dock också med i analysen, eftersom de fungerar på ett liknande sätt som de bundna satserna i ett satskomplex men bara på en lägre rangnivå (grupp vs. sats). Vidare fokuserar jag i avhandlingen på konnektorbruket i stället för på satskomplexets inre struktur. Därför talar jag om satskomplex i samband med alla belägg där *som* inleder en bisats.

att bisatsen uttrycker vad någon säger eller påstår e.d. (exempel 4) medan projektion av tankar förekommer när någon till exempel tänker eller tror något (exempel 5). Med SFL-terminologi används projektion av tal i samband med så kallade verbala processer och projektion av tankar i samband med mentala processer (se t.ex. Karlsson 2011). I lexikogrammatiken uttrycks såväl projektion av tal som projektion av tankar med konnektorn *att*:

- (4) Jag tycker att det är också lättare att få jobbet när du kan säga att du talar fyra språk. (SE\_4031)
- (5) Jag tycker att det är viktigt **att** ungdomar använder engelska. (SE\_4006)

Förutom utvidgning och projektion finns det egentligen också en tredje valmöjlighet i systemet för logiska betydelsereationer, nämligen *rekursion*. Här har språkbrukare möjligheten att antingen fortsätta satskomplexet med en ny utvidgnings- eller projektionsrelation eller att avsluta satskomplexet och börja en ny sats eller ett nytt satskomplex (Butt & Webster 2017). Eftersom satskomplex är univariata strukturer och tillåter rekursion är de i princip oändliga, m.a.o. har språkbrukaren teoretiskt alltid en möjlighet att fortsätta satskomplexet med en ny utvidgnings- eller projektionsrelation (Andersen & Holsting 2018). Systemet logiska betydelsereationer illustreras i delstudie II i figur 1 (Vaakanainen 2019: 80) samt i delstudie III i figur 1 där även rekursion har tagits med.

Som det redan konstaterades i avsnitt 4.1 är alla termer som ingår i ett system inte lika sannolika, utan vissa termer väljs oftare än andra. Vidare varierar termernas frekvens mellan registren. Detta gäller även för systemet logiska betydelsereationer. Matthiessen (2002) har forskat i de logiska betydelsereationernas frekvenser i olika register i L1-engelska och konstaterar att vissa termer nästan försvinner i några register. Det finns dock vissa allmänna tendenser, till exempel att utvidgning väljs oftare än projektion och att tillägg och specificering förekommer oftare än utveckling, åtminstone i de flesta register (ibid.).

Tillsammans med de logiska betydelsereationerna fungerar systemet beroenderelationer där det finns två termer som valmöjligheter: samordning och underordning. Om beroenderelationen mellan satserna i ett satskomplex är samordning är det fråga om ett satskomplex som består av två så kallade fria satser och motsvarar ungefär en samordning av två eller flera huvudsatser i den traditionella grammatiken. I underordning handlar det om ett satskomplex som består av en fri sats och en bunden sats och dess motsvarighet i den traditionella grammatiken är en huvudsats som består av en matrissats och en bisats. I föreliggande avhandling fokuserar jag inte på beroenderelationer utan de tas med i analysen bara i den första delstudien (Vaakana-

inen 2017), vars analysmodell är en pilotversion av den konnektormodell som presenteras här och som används i de tre andra delstudierna II–IV (Vaakanainen 2019; Vaakanainen & Toropainen inskickad; Vaakanainen & Maijala 2022).

### 5.2.1.2 De textuella konnektorerna

De ideationella konnektorerna (som var temat för avsnitt 5.2.1) förekommer alltså inom ett satskomplex mellan två eller flera satser, som tillsammans bildar ett satskomplex och är lexikogrammatiska realiseringar av relatorer. De textuella konnektorerna kan uppfattas som en motsats till de ideationella konnektorerna. De fungerar inte som länkar mellan olika delar av ett satskomplex, utan deras funktion är att visa semantiska samband mellan två separata satser eller satskomplex. Således ingår de i den textuella metafunktionen och därför kallar jag dem för textuella konnektorer.

Hur betydelserna realiseras i fråga om de textuella konnektorerna är något svårare att illustrera jämfört med de ideationella konnektorerna i figur 2. I det protypiska fallet är det fråga om hur två separata figurer realiseras med två satser som båda har en syntaktisk struktur och består av processer, deltagare och omständigheter (Vaakanainen 2018). Den andra satsen inleds då antingen av en omständighet som realiseras av en adverbgrupp eller av en prepositionsfras eller av en så kallad textuell adjunkt, vars lexikogrammatiska realisering är ett konnektivt adverb (Andersen & Holsting 2015). Den omständighet eller den textuella adjunkt som står i satsinitial position i den andra satsen markerar ett semantiskt samband mellan den föregående satsen och den sats som den inleder. I Vaakanainen (2018: 48) illustrerar jag dessa två fall med följande exempel (6, 7). I exempel 6 finns det en konjunktiv adjunkt realiserad av det konnektiva adverbet *därför* som kohesionsmarkör mellan satserna. I exempel 7 markeras ett temporalt samband mellan satserna av en omständighet som realiseras av prepositionsfrasen *efter den här resan*. Dessa exempel är hämtade ur materialet för delstudie II (Vaakanainen 2019):

- (6) Men mitt hjärta stannade kvar i Uppsala i någon mån, **därför** ska jag alltid minnas tiden där. (C1\_2202\_2)<sup>12</sup>
- (7) Jag tycker om att resa och **efter den här resan** ville jag åka utomlands ännu mera. (B2\_2202\_1)

<sup>12</sup> Koden för inlärare följer följande modell: CEFR-nivå\_ID\_Skrivomgång

Distinktionen mellan textuella adjunkter och omständigheter kan jämföras med Nyströms (2001) indelning av konnektorer i grammatikaliserade konnektorer och metaforiska konnektorer. De textuella adjunkterna realiseras av konnektiva adverb som enligt Nyström (ibid.) fungerar som grammatikaliserade konnektorer. Omständigheterna är i sin tur prepositionsfraser eller adverbgrupper som inte alltid har en konnektiv funktion, men som i vissa specifika fall kan användas i början av satsen för att uttrycka kohesion i texten.

De textuella konnektorerna ger uttryck för systemet *konnektion* (engl. conjunction; Halliday & Matthiessen 2014). Systemet konnektion används för att markera liknande samband mellan två separata satsen eller satskomplex som systemet logiska betydelsrelationer används för inom ett satskomplex med ett undantag. Projektion ingår inte i systemet konnektion utan konnektion kan vara antingen ett tillägg, en specificering eller en utveckling. Halliday och Matthiessen (2014) delar ännu in dem i flera undertyper (samt undertyper av dessa undertyper), men i min förenklade modell tar jag inte hänsyn till denna utvidgade *delicacy* i systemet. Dessa tre typer av konnektion illustreras i följande exempel. I exempel 8 uttrycker konnektorn *dessutom* en tilläggsrelation, i exempel 9 är det fråga om en specificering med konnektorn *sedan* och i exempel 10 ger konnektorn *med andra ord* ett uttryck för en utvecklingsrelation. Exempelen finns även i delstudie II (Vaakanainen 2019: 94-96) som exempel 35, 40 och 48.

(8) **Dessutom** kunde jag prata lite slangaktigt efter utbytessemestern.  
(C1\_2202\_3)

(9) **Sedan** sa han det mitt hjärta hade drömt om i flera månader. (L1\_1018)

(10) **Med andra ord** lärde jag mig pragmatiska rutiner och lämpliga sätt att bete mig i olika situationer. (C1\_2202\_3)

De textuella konnektorerna analyseras i delstudierna I (Vaakanainen 2017) och II (Vaakanainen 2019) och utesluts från analysen i delstudierna III (Vaakanainen & Toropainen inskickad) och IV (Vaakanainen & Maijala 2022). I dessa studier fokuserar jag enbart på de ideationella konnektorerna, eftersom de två första delstudierna visade att de förekommer mycket oftare i inlärttexterna.

## 5.2.2 SFL-inspirerad textanalys i delstudierna I–IV

Den analysmodell som jag har använt i alla fyra delstudier är så kallad SFL-inspirerad textanalys (se t.ex. Holmberg & Karlsson 2011) som är en ofta utnyttjad metod framför allt i svensk textforskning (Svensson & Karlsson 2012). Således utgör

SFL såväl den teoretiska referensramen som analysmetoden för min avhandling. Detta är inte exceptionellt, utan som Svensson och Karlsson (2012) också påpekar är gränsen mellan teori och metod ofta otydlig. I samband med SFL är detta särskilt typiskt, eftersom SFL-teorin erbjuder utförliga och tillämpbara analysverktyg för textanalys. I de SFL-baserade textanalyserna används ofta inte alla tillgängliga verktyg, utan fokus ligger endast på de metafunktioner och system som är relevanta med tanke på syftet (t.ex. Tolvanen 2016; Lassus 2010) och jag följer samma modell här. Med andra ord fokuserar jag i L2-textanalysen på användningen av konnektorer och således analyserar jag de ovan presenterade systemen logiska betydelsrelationer inom den ideationella metafunktionen samt konnektion inom den textuella metafunktionen. I det följande går jag närmare igenom hur jag analyserat konnektorbruket i delstudierna I–IV.

### 5.2.2.1 Analys av konnektorbrukets ontogenes i delstudie I

Som det redan konstaterades baserar sig delstudie I på en pilotversion av analysmodellen som inte är lika utvecklad som den ovan presenterade modellen. I pilotversionen gjordes ingen distinktion mellan ideationella och textuella konnektorer (se avsnitt 5.2.1) utan även textuella konnektorer analyserades enligt systemet logiska betydelsrelationer. På samma sätt som konnektormodellen var heller inte den SFL-inspirerade mallen om L2-inläring ännu lika utvecklad som den presenterades i avsnitt 4.2.1. Därför utnyttjade jag i fallstudien den så kallade DEMfad-modellen (Martin m.fl. 2010; Mustonen 2015) för att analysera utvecklingen i konnektorbrukets utveckling. Enligt denna modell utreds användningen av ett språkligt fenomen (Domain, som t.ex. konnektorer) från dess första förekomst (Emergency) till dess behärskning (Mastery). Denna analys görs ur tre perspektiv: frekvens, korrekthet och distribution (Martin m.fl. 2010).

I analysen excerperade jag alla ord som hade använts i konnektorfunktion i inlärtexterna och kategoriserade dem i kategorierna additiva konnektorer, temporala konnektorer, kausala konnektorer, komparativa konnektorer, allmänt underordnande konnektorer samt målspråksavvikande konnektorer. Denna indelning av konnektorer baserade sig på konnektorernas form och hade sin utgångspunkt i Nyströms (2001) kategorisering av (grammatikaliserade) konnektorer.

Efter att konnektorerna i texterna hade excerperats och kategoriserats räknade jag den allmänna frekvensen av konnektorer samt konnektorfrekvensen per 1 000 ord såväl i omgång 1 som i omgång 3 och jämförde dem med varandra. Därtill räknade jag frekvensen av de ovannämnda kategorierna i dessa två omgångar och gjorde en jämförelse även mellan dem. I den kvantitativa jämförelsen använde jag det statistiska måttet log-likelihood (se t.ex. Kilgarrif 2001). Denna analys på gruppnivå

presenterar jag dock inte i denna avhandling utan fokuserar på fallstudien om konnektorbrukets ontogenes, vars metodologi jag presenterar i det följande.

Därefter valde jag fyra inlärare, vars texter jag studerade närmare i en fallstudie för att kunna utreda konnektorbrukets ontogenes på individnivå. Dessa inlärare valde jag till fallstudien, eftersom deras texter hade utvecklats antingen från nivå A1 till A2 eller från A2 till B1. I denna mestadels kvalitativa analys använde jag systemet logiska betydelserelationer (se avsnitt 5.2.1.1) för att analysera i vilka funktioner inlärarna hade använt konnektorer i sina texter.

Till skillnad från artikeln kommer jag i denna avhandling i avsnitt 6.1.1 dock att förklara ontogenesen med hjälp av SFL-terminologi som utvidgning och komplexifiering av L2-inlärares flerspråkiga personifierade betydelsepotential (se avsnitt 4.2.1). Vidare ligger fokus på ontogenes, alltså konnektorbrukets utveckling hos enskilda inlärare, varför jag endast fokuserar på resultaten från fallstudien.

#### 5.2.2.2 Analys av konnektorbrukets fylogenes samt kontrast mellan L2- och L1-språkbrukare i delstudie II

Den andra delstudien (Vaakanainen 2019) är den första studien där jag har utnyttjat den SFL-baserade konnektormodellen för L2-svenska (Vaakanainen 2018) som jag presenterade i avsnitt 5.2.1. I den delstudien fokuserade jag på konnektorbruket i avancerade inlärares texter på färdighetsnivåerna B1–C1 och jämförde det med de inföddas konnektorbruk. Därför var det ändamålsenligt att studera såväl de ideationella konnektorerna inom ett satskomplex som de textuella konnektorerna mellan två satser eller satskomplex.

På samma sätt som i delstudie I började jag analysen så att jag excerperade alla ord som hade använts i konnektorfunktion i texterna. I samband med varje belägg analyserade jag först om det var fråga om en ideationell eller textuell konnektor. Om belägget var en ideationell konnektor analyserade jag sedan om konnektorn uttryckte utvidgning eller projektion (se avsnitt 5.2.1.1). Om det var fråga om utvidgning kategoriserade jag den som tillägg, specificering eller utveckling. Projicerande konnektorer indelade jag i kategorierna projektion av tal och projektion av tankar. De textuella konnektorerna analyserade jag antingen som tilläggande, specificerande eller utvecklande konnektorer. Konkreta exempel på dessa konnektorkategorier kan ses i avsnitten 5.2.1.1 och 5.2.1.2.

Efter att jag hade kategoriserat alla konnektorer enligt den SFL-baserade konnektormodellen räknade jag antalet konnektorer, frekvensen av konnektorer per 1 000 ord samt antalet konnektorer per text på CEFR-nivåerna B1, B2 och C1 respektive i L1-korpusen. Därefter räknade jag andelen ideationella och textuella konnektorer på dessa tre färdighetsnivåer samt i L1-texterna. I fråga om båda konnektortyperna räknade jag även andelen olika konnektorkategorier samt frekvensen av

de enskilda konnektorerna på färdighetsnivåerna och i L1-texterna. Därefter jämförde jag siffrorna mellan färdighetsnivåerna för att få en detaljerad bild av konnektorbrukets fylogenes på de högre färdighetsnivåerna samt för att kunna jämföra vilka val i systemen logiska betydelsereationer och konnektion inlärare gör jämfört med infödda språkbrukare i samma situationskontext.

### 5.2.2.3 Analys av konnektorbrukets logogenes i delstudie III

I de två första delstudierna (I–II) låg fokus på färdigskrivna (synoptiska) texter, med andra ord på skrivprocessens slutprodukter. Den tredje delstudien (Vaakanainen & Toropainen inskickad) skiljer sig från dessa delstudier i och med att jag<sup>13</sup> studerar konnektorer under skrivprocessen, alltså under textens logogenes i den dynamiska texten om man använder SFL-terminologi (Bowen 2019)<sup>14</sup>. I denna studie undersöker jag vilka konnektorer inlärare använder när de uttrycker logiska betydelsereationer under textens framväxt. I analysen fokuserar jag dock endast på de ideationella konnektorerna, eftersom delstudierna I och II hade visat att de förekommer mer frekvent i L2-texter än de textuella konnektorerna (se avsnitten 6.2.1 och 6.2.2).

I analysen fokuserar jag på de lexikogrammatiska valen som inlärare gör i en specifik kommunikativ kontext, alltså när inlärare skriver en argumenterande text utifrån en kommunikativ skrivuppgift. Analysen går tillväga på ett liknande sätt som i delstudie II, varvid jag exciperar alla belägg på ord som inlärarna har använt för att uttrycka logiska betydelsereationer. Analysen skiljer sig dock i det avseendet att konnektorer inte studeras i de synoptiska texterna som i de tidigare delstudierna utan i de dynamiska texterna under textens framväxt (logogenes). Detta är möjligt tack vare tangentbordsloggningsprogrammet ScriptLog. Programmet har skapat så kallade LIN-filer (se avsnitt 5.1.2) som visar alla konnektorer som skribenterna har skrivit under logogenesen, även de som inlärarna har valt att radera i ett senare skede av logogenesen. De exciperade konnektorerna har återigen analyserats enligt den SFL-baserade konnektormodellen och kategoriserats enligt den logiska betydelsereation som de har använts för att uttrycka (tillägg, specificering, utveckling, projektion av tal eller tankar). Även i denna artikel har jag räknat frekvensen av undertyperna av

<sup>13</sup> Även om artikeln har skrivits i samarbete med en annan skribent använder jag här pronomenet *jag* eftersom jag har gjort den empiriska analysen i delstudien. Detsamma gäller även för delstudie IV (se närmare bilagan om arbetsfördelningen och mitt bidrag till delstudierna III–IV).

<sup>14</sup> Begreppet synoptisk text används i delstudien för att hänvisa till en text som en avslutad produkt av skrivprocessen medan jag avser med begreppet dynamisk text den oavslutade icke-linjära processen som leder till den synoptiska texten. Till exempel Bowen (2019) har fattat samma beslut för att kunna reservera termen skrivprocess till den traditionella betydelsen i vilken den har använts i kognitiv skrivforskning.

de logiska betydelserektionerna och av de enskilda konnektorerna inom dessa undertyper.

Förutom de konnektorer som förekommer i de dynamiska texterna har jag även analyserat konnektorrevideringarna under skrivprocessen. Som utgångspunkt i denna analys har jag använt analysmodellerna för revideringar som har utarbetats av Lindgren och Sullivan (2006) och Stevenson m.fl. (2007)<sup>15</sup>. I modellen Stevenson m.fl. (2007) görs en distinktion mellan interna och externa revideringar, varav endast de externa revideringarna är synliga i texter. För att kunna analysera de interna revideringarna borde materialet ha kompletterats till exempel med tänk högt (think-aloud)-protokoll, och därför fokuserar jag endast på de externa revideringarna. De externa revideringarna kan indelas i två kategorier enligt den plats i texten var de har gjorts: revideringar vid inskrivningspunkten samt revideringar i text som Lindgren och Sullivan (2006) kallar för prekontextuella revideringar (vid inskrivningspunkten) och kontextuella revideringar (i tidigare text). Revideringar vid inskrivningspunkten händer i den punkt där skribenten just då är i skrivprocessen, varvid revideringspunkten ännu inte har någon text efter revideringen. Därför kallas de för prekontextuella. Revideringar i tidigare skriven text har i sin tur kontext såväl före som efter den punkt där revideringen görs. Med andra ord avbryter skribenten produktionen för att evaluera och revidera den tidigare skrivna texten och återvänder till en tidigare skriven punkt där hen gör revideringen. Förutom revideringsplatsen i texten kan man även enligt Stevenson m.fl. (2007) analysera revideringshandlingen, som kan vara addering<sup>16</sup>, borttagning, substitution eller annat.

I analysen har jag tittat på ScripLog-inspelningar från alla 29 inlärare och excerperat de situationer där konnektorer revideras eller där skribenterna gör mer omfattande revideringar som påverkar konnektorbruket i texten. I samband med varje revideringstillfälle har jag analyserat revideringsplatsen (vid inskrivningspunkten/i tidigare text) och revideringshandlingen (addering, borttagning, substitution, annat). Vidare har jag utrett vilken logisk betydelserektion eller vilka logiska betydelserektioner revideringarna berör. Därefter har jag räknat hur ofta de olika logiska betydelserektionerna har reviderats prekontextuellt respektive kontextuellt. Vidare har jag även räknat andelen diverse revideringshandlingar i samband med de olika logiska betydelserektionerna. Sedan har jag jämfört inlärarnas sätt att revidera konnektorerna under logogenesen.

<sup>15</sup> Ett annat alternativ skulle ha varit att använda den SFL-inspirerade modellen av Bowen & Van Waes (2020). Modellen lämpar sig dock bättre för en mer holistisk analys av revideringarna och är mindre anpassningsbar för att analysera revidering av ett enskilt system (logiska betydelserektioner).

<sup>16</sup> Stevenson m.fl. (2007) kallar addering på engelska för addition. Jag har översatt den till addering för att urskilja den från konnektortypen tillägg.

Efter den mestadels kvantitativa analysen av revideringarna på gruppnivå har jag valt två inlärare för en fallstudie. Jag har valt att studera deras konnektorrevideringar i kontrast mot varandra, eftersom de har reviderat konnektorer på ett från varandra avvikande sätt. Den ena inläraren har gjort majoriteten av revideringarna vid inskrivningspunkten och har således reviderat konnektorerna relativt lite i den redan skrivna texten. Den andra inläraren visar i sin dynamiska text ett motsatt sätt att revidera när hen gör majoriteten av sina revideringar i den tidigare skrivna texten. Med andra ord har jag använt *extreme case sampling* (Dörnyei 2007) i valet av inlärarna.

#### 5.2.2.4 Analys av kontrast i konnektorbruket mellan L3-svenska och L3-tyska i delstudie IV

I delstudie IV låg fokus på en kontrastiv jämförelse av finska inlärares konnektorbruk mellan två språkssystem: L3-svenska och L3-tyska. I denna analys tillämpade jag samma konnektormodell som i delstudierna II och III (se avsnitt 5.2.1). Detta var möjligt, eftersom en av SFL-teorins fördelar är att den har potential att kunna utnyttjas i kontrastiva analyser mellan språken eller språkssystemen (Elorza m.fl. 2021). I denna kontrastiva SFL-baserade analys i konnektorbruket har jag använt en analysmetod som kallas för *transfer comparison*, där grammatisk beskrivning av det ena språket lånas in till det andra språket för att kunna jämföra hur ett visst grammatiskt fenomen (som konnektorbruket) uttrycks i dem (Caffarel m.fl. 2004).

I föreliggande studie är den inlånade grammatiska beskrivningen den presenterade konnektormodellen för L2-svenska som i denna delstudie överfördes till L2/L3-tyska. När en beskrivning av ett språk överförs till ett annat är det förstås viktigt att minnas att de grammatiska kategorierna inte är isomorfiska mellan språken (Elorza m.fl. 2021). I detta fall kunde konnektormodellen dock användas även i samband med tyskan, eftersom svenska och tyska är typologiskt nära besläktade språk och har i stort sett liknande konnektorsystem.

Jag började analysen genom att excerpera alla ord som hade använts i konnektorfunktion i inlärartexterna. I denna delstudie fokuserade jag endast på de ideationella konnektorerna på samma sätt som i delstudie III. De svensk- och tyskspråkiga analyserades på exakt samma sätt, alltså alla belägg på konnektorer kategoriserades först i kategorierna utvidgning och projektion. Utvidgande konnektorer delades därefter in i kategorierna tillägg, specificering och utveckling. Vad gäller projicerande konnektorer analyserade jag om de uttrycker projektion av tal eller projektion av tankar.

Efter kategoriseringen av beläggen gjorde jag en kvantitativ analys av konnektorbruket mellan L3-svenska och L3-tyska i och med att jag räknade frekvensen av alla konnektorkategorier (tillägg, specificering, utveckling) samt frekvensen av alla

enskilda konnektorer inom dessa kategorier i båda inlärspråken. Eftersom delkorpusarna var olika stora, räknade jag även frekvensen av konnektorer per 1 000 ord. Jag analyserade även om inlärnarna (N=29) använde ett större antal olika konnektorer i L3-svenska eller L3-tyska. Vidare analyserade jag vilka konnektorer inlärnarna använde för att uttrycka de olika logiska betydelserektionerna (tillägg, specificering, utveckling) i svenska respektive tyska. På så sätt kunde jag jämföra likheterna och skillnaderna i de lexikogrammatiska valen som inlärnarna gjorde när de skrev på två olika språk. Efter analysen på grupp-nivå valde jag även fyra inlärare till en fallstudie. Dessa inlärare valdes till fallstudien, eftersom de representerade fyra olika kontrastiva profiler som kunde urskiljas: (i) inlärare som har en stor variation i konnektorbruket på båda språken, (ii) inlärare som har en större variation av konnektorer i svenskan än i tyskan, (iii) inlärare som har en större variation av konnektorer i tyskan än i svenskan samt (iv) inlärare som har en tendens att blanda svenska och tyska konnektorer med varandra. I delstudien analyserade jag närmare de lexikogrammatiska valen i dessa fyra inlärnarnas texter när de uttryckte systemet logiska betydelserektioner på svenska och på tyska.

## 6 Resultat

I detta kapitel presenterar jag de viktigaste resultaten från de delstudier som ingår i avhandlingen genom att jag diskutera dynamik och kontrast i finska inlärares konnektorbruk i L2-svenska. Jag besvarar samtidigt forskningsfrågorna som presenterades i avsnitt 1.3.

I avsnitt 6.1 redogör jag för konnektorbrukets dynamik, förändringsprocesserna i konnektorbruket, ur tre olika synvinklar: ontogenes, fylogenes och logogenes (se avsnitt 1.2). Först redovisar jag konnektorbrukets ontogenes, alltså dess utveckling hos enskilda individer i avsnitt 6.1.1. De resultat som jag presenterar besvarar den första forskningsfrågan (FF1: Hurdan utveckling sker i konnektorbruket i nybörjar-skedet av språkinläringen på nivåerna A1–B1?) och baserar sig på delstudie I (Vaakanainen 2017). I följande avsnitt (6.1.2) övergår jag till konnektorbrukets fylogenes (förändringarna i konnektorbruket på gruppnivå) och presenterar resultaten från delstudie II (Vaakanainen 2017). Avsnittet besvarar även den andra forskningsfrågan (FF2: Vilka förändringar sker i konnektorbruket på gruppnivå i och med förbättrade språkkunskaper?). Därefter behandlar jag i avsnitt 6.1.3 logogenesen (en enskild texts framväxt) i konnektorbruket och ger svar på den tredje forskningsfrågan (FF3: På vilket sätt skapar inlärare kohesion i sina texter med hjälp av konnektorer under skrivprocessen?). Resultaten i avsnitt 6.1.3 härstammar från delstudie III (Vaakanainen & Toropainen inskickad).

I avsnitt 6.2 ligger fokus på kontrast, alltså observerbara skillnader mellan två språk(system). I avsnitt 6.2.1 besvarar jag den fjärde forskningsfrågan (FF4: Vad skiljer åt konnektorbruket hos inlärare och infödda?). Forskningsfrågan besvaras med resultaten från delstudie II (Vaakanainen 2019). Resultatdelen avslutas med en diskussion av likheterna och skillnaderna i finska inlärares konnektorbruk mellan två L2-språk (svenska och tyska) i avsnitt 6.2.2. I detta avsnitt svarar jag på den femte forskningsfrågan (FF5: Vilka likheter och skillnader finns det i inlärares konnektorbruk när de skriver på L2/L3-svenska och tyska?) i och med att resultaten från delstudie IV (Vaakanainen & Majjala 2022) diskuteras. I tabell 5 sammanfattas ännu resultatdelens struktur utifrån delstudierna I–IV och forskningsfrågorna.

**Tabell 5.** Dispositionen i kapitel 6 enligt forskningsfrågorna och delstudierna I–IV (FF= Forskningsfråga, DS = delstudie).

| Forskningsfrågorna och delstudierna   | Dynamik (avsnitt 6.1)     |                           |                           | Kontrast (avsnitt 6.2)              |  |
|---|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------------------|--|
|   | Ontogenes (avsnitt 6.1.1) | Fylogenes (avsnitt 6.1.2) | Logogenes (avsnitt 6.1.3) | Inlärare vs Infödda (avsnitt 6.2.1) | L3-svenska vs L3-tyska (avsnitt 6.2.2) |
| FF1: Hurdan utveckling sker i konnektorbruket i nybörjarskedet av språkinläringen på nivåerna A1–B1? (DS I)               | x                         |                           |                           |                                     |  |
| FF2: Vilka förändringar sker i konnektorbruket på gruppnivå i och med förbättrade språkkunskaper? (DS II)                 |                           | x                         |                           |                                     |  |
| FF3: På vilket sätt skapar inlärare kohesion i sina texter med hjälp av konnektorer under skrivprocessen? (DS III)        |                           |                           | x                         |                                     |  |
| FF4: Vad skiljer åt konnektorbruket hos inlärare och infödda? (DS II)   |                           |                           |                           | x                                   |  |
| FF5: Vilka likheter och skillnader finns det i inlärares konnektorbruk när de skriver på L2/L3-svenska och tyska? (DS IV) |                           |                           |                           |                                     | x                                      |

Som tabell 5 visar besvarar resultaten från varje delstudie (I–IV) en av forskningsfrågorna 1–5 med ett undantag. Delstudie II (Vaakanainen 2019) behandlar såväl konnektorbrukets dynamik (fylogenes) som kontrast (skillnader mellan inlärare och infödda) och besvarar därmed såväl forskningsfråga 2 som 4. Därför presenterar jag även resultaten från delstudien i två separata avsnitt (6.1.2 & 6.2.1) enligt den forskningsfråga som resultaten besvarar. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av resultaten i avsnitt 6.3.

## 6.1 Dynamik i konnektorbruket

Som jag konstaterade redan i avsnitt 1.2 kan dynamiken enligt SFL analyseras ur tre olika perspektiv: ontogenes, fylogenes och logogenes. Först redogör jag för konnektorbrukets ontogenes, alltså förändringarna i enskilda inlärares flerspråkiga betydelsepotential under inlärningsprocessen, i avsnitt 6.1.1. I detta avsnitt presenterar jag

resultaten från delstudie I (Vaakanainen 2017) och besvarar den första forskningsfrågan (se tabell 5). Eftersom avsnittet handlar om konnektorbrukets utveckling på individnivå, presenterar jag i detta sammanhang endast resultaten från den fallstudie som ingår i delstudie I (se avsnitt 5.2.2.1). Därefter övergår jag i avsnitt 6.1.2 till konnektorbrukets fylogenes (förändringsprocesserna i språkssystemet L2-svenska) och redogör för resultaten i delstudie II (Vaakanainen 2019). Avsnittet ger även ett svar på den andra forskningsfrågan. Avsnittet avrundas i avsnitt 6.1.3 med att jag diskuterar konnektorbrukets logogenes, alltså användningen av konnektorer när en text växer fram. I avsnittet besvarar jag den tredje forskningsfrågan när jag redogör för resultaten i den tredje delstudien (Vaakanainen & Toropainen inskickad).

### 6.1.1 Delstudie I: Konnektorbrukets ontogenes

Som det redan tidigare konstaterats, hänvisar begreppet ontogenes till den longitudinella utvecklingen av språkfärdigheterna hos enskilda individer. Med andra ord avses med logogenes de dynamiska förändringarna i en individs personifierade (flerspråkiga) betydelsepotential. Den personifierade betydelsepotentialens utveckling kan påvisa betydande interindividuella skillnader och därför är det nödvändigt att studera ontogenesen på individnivå. I delstudie I var syftet att belysa konnektorbrukets utveckling på såväl grupp- som individnivå i fyra inlärares texter. Två av inlärnarna hade utvecklats från nivå A1 till A2 och de övriga två inlärnarna från nivå A2 till B1. Som jag redan konstaterat ovan fokuserar jag i denna avhandling endast på resultaten på individnivå för att kunna belysa ändringarna i konnektorbruket hos enskilda inlärare. Utvecklingen på gruppnivå har redan utforskats utförligt tidigare (Vaakanainen 2016a, se avsnitt 6.1) och behandlas därför inte närmare i detta sammanhang.

Som svar på forskningsfråga 1 (Hurdan utveckling sker i konnektorbruket i nybörjarskedet av språkinläringen på nivåerna A1–B1?) kan det konstateras att utvecklingen från A1 till A2 kännetecknas i konnektorbruket av större variation i betydelsepotentialen och ökad målspråksenlighet. På nivå A1 verkar inlärare av L2-svenska ha en mycket begränsad tillgång till systemen logiska betydelserelationer och konnektion, vilket syns i texterna i en knapp användning av konnektorer. Vidare ingår i inlärnarnas betydelsepotential enbart en snäv repertoar av möjliga lexikogrammatiska realiseringar av logiska betydelserelationer eller konnektion. Därtill ingår även målspråksavvikande resurser till de möjliga realiseringarna.

Till exempel inlärare 2114 använder enbart två olika konnektorer i sin första text, som bedömdes ligga på nivå A1: den additiva konnektorn *och* som uttrycker ett tilllägg två gånger i texten samt den målspråksavvikande temporala konnektorn *ven* enligt engelskans *when* eller tyskans *wenn* som ger uttryck för en specificering (se exempel 3 på sida 349 i delstudie I). Båda konnektorerna är ideationella konnektorer,

vilket innebär att inläraren inte hade använt några textuella konnektorer. Inlärarens andra text på nivå A2 visar redan tecken på en utvidgning av betydelsepotentialen vad gäller konnektorbruket. Förutom den tilläggande konnektorn *och* använder inläraren även *eftersom* för att uttrycka kausal specificering samt *efter* (*efter att*) för att ge uttryck för en temporal specificering (se exempel 4 på sida 349 i delstudie I). Hos inlärare 2020 kan det i sin tur observeras hur konnektorbruket blir mer målspråksenligt. Hen använder den målspråksavvikande konnektorn *varför* för att uttrycka en kausal specificering i sin första text på nivå A1 (exempel 1 på sidan 348 i delstudie I). I den andra texten använder inläraren den målspråksenliga varianten *eftersom* i en likartad kontext (exempel 2 i delstudie på sida 348 I). Å andra sidan uttrycker hen dock även en kausal specificering med den målspråksavvikande konnektorn *den* i stället för *sedan* (se exempel 2 på sidan 348 i delstudie 1). Detta visar att målspråksavvikande lexikogrammatiska resurser fortfarande ingår i de tillgängliga valmöjligheterna på nivå A2, även om konnektorbruket blir något mer varierat och målspråksenligt.

När inlärare utvecklas från nivå A1 till A2 verkar deras flerspråkiga betydelsepotential bli något mer utvidgad i och med att flera olika konnektorer och även textuella konnektorer börjar förekomma. De tillgängliga lexikogrammatiska resurserna förblir dock fortfarande begränsade och en del av de tillgängliga resurserna är fortfarande målspråksenliga. När inlärare når färdighetsnivå A2 är utvidgningen och komplexifieringen i betydelsepotentialen tydligare. Ett bra exempel på detta är inlärare 2119, vars första text på nivå A2 visar tecken på en begränsad tillgång till systemen logiska betydelserelationer och konnektion, vilket även är typiskt för de ovan presenterade inlärarna 2114 och 2020. Inlärare 2119 uttrycker endast ideationella tillägg med hjälp av konnektorerna *och* samt *men*. I den andra texten förekommer däremot även kausala specificeringar med konditional specificering med *som*. Därtill använder hen *att* för att projicera såväl tankar som tal. Även en textuell konnektor förekommer när inläraren uttrycker ett adversativt tillägg mellan två separata satser med hjälp av *men* (exempel 7 och 8 på sida 350 i delstudie I). En likadan ökad variation i konnektorbruket kan även observeras i texterna av inlärare 2147. I hens första text används också endast tilläggsrelationer, men i den andra texten förekommer även temporala specificeringar med *när*, en kausal specificering med *eftersom* samt en projektion av tankar med *att*.

Om svaret på forskningsfråga 1 sammanfattas, kan det konstateras att den tydliga utvidgningen av konnektorbruket sker först när en inlärare når färdighetsnivå B1. När inlärare utvecklas från nivå A1 till A2 blir konnektorbruket något mer varierat och målspråksenligt, men de lexikogrammatiska resurser som inlärarna har till förfogande är fortfarande begränsade och tilläggsrelationer dominerar kraftigt. Vidare blir konnektorbruket målspråksenligare när inlärarna inte längre behöver använda konnektorer från andra språk som ingår i deras flerspråkiga betydelsepotentialer för

att med hjälp av konnektorer kunna skapa kohesion. Målspråksavvikande konnektorer förekommer dock fortfarande, men i mindre utsträckning än på nivå A1. När inlärare når färdighetsnivå B1 verkar variationen i konnektorbruket öka betydligt. Förutom tillägg finns det flera belägg på specificering i texterna och även projektion förekommer i båda inlärares texter. Även sådana specificeringstyper som t.ex. konditional specificering med konnektorn *om* förekommer i den andra texten av inlärare 2119. Konditionala specificeringar förekommer inte alls i berättelserna på färdighetsnivåerna A1–A2 (se Vaakanainen 2016a). Med andra ord har inlärares betydelsepotential blivit mer utvidgad och komplex när de har nått färdighetsnivå B1.

Det bör dock även noteras att det fortfarande inte finns några tecken på utvecklingsrelationer i texterna, även om betydelsepotentialen för inlärare på nivå B1 tenderar att vara avsevärt bredare. Vidare förekommer det i dessa inlärares texter mestadels enbart temporala och kausala specificeringar och konnektionsrelationerna är först och främst tilläggsrelationer. Med andra ord finns det fortfarande begränsningar i dessa inlärares betydelsepotential vad gäller systemen logiska betydelserelationer och konnektion.

En annan slutsats som kan dras utifrån konnektorbrukets ontogenes är att konnektorbruket på de lägre färdighetsnivåerna (A1, A2, B1) liknar varandra, även om det naturligtvis finns skillnader mellan individerna. På grund av dessa likheter fokuserar jag i följande avsnitt (6.1.2) på konnektorbruket på gruppnivå på färdighetsnivåerna B1, B2 och C1. Då ligger fokus inte på ontogenesen i konnektorbruket hos enskilda inlärare utan på hela språkssystemets (L2-svenskans) utveckling i mer avancerade inlärares texter. Med andra ord behandlar jag i följande avsnitt fylogenesen i finska inlärares konnektorbruk i L2-svenska och besvarar den andra forskningsfrågan i avhandlingen.

### 6.1.2 Delstudie II: Konnektorbrukets fylogenes

Termen fylogenes hänvisar alltså – som redan tidigare noterats – till utvecklingen av betydelsepotentialen i ett specifikt språk (eller språkssystem). Begreppet har främst använts i L1-kontext, men i denna avhandling har jag valt att tillämpa termen i ett L2-sammanhang. Det språkssystem vars utveckling jag är intresserad av är L2-svenska och närmare sagt konnektorbruket i L2-svenska. I detta avsnitt behandlar jag fylogenesen i konnektorbruket på färdighetsnivåerna B1–C1 och svarar därmed på den andra forskningsfrågan i avhandlingen: Vilka förändringar sker i konnektorbruket på gruppnivå i och med förbättrade språkkunskaper? Frågan besvaras med hjälp av resultaten från delstudie II (Vaakanainen 2019).

Resultaten från delstudie II visar enbart på små kvantitativa skillnader i konnektorbruket mellan färdighetsnivåerna B1–C1. Med andra ord sker det inte någon tydlig utvidgning i betydelsepotentialen på samma sätt som det kunde noteras mellan

nivåerna A1–B1 på individnivå i delstudie I. Antalet konnektorer per text stiger något när inlärarens betydelsepotential utvidgas och språkkunskaperna förbättras. Detta beror dock möjligtvis på att även textlängden ökar när en högre färdighetsnivå nås. Vidare visar analysen att ideationella konnektorer används betydligt mer frekvent än textuella konnektorer i alla tre skeden av fylogenesen (B1, B2, C1). Inom de ideationella konnektorena dominerar tilläggsrelationerna såväl på nivå B1, B2 som på C1 och de följs av specificeringsrelationer som oftast är temporala. De mest frekventa konnektorena på alla dessa tre färdighetsnivåer är *och* samt *att*. Frekvensen av konnektorn *som* börjar öka efter B1, vilket även leder till att andelen utvecklingsrelationer ökar något när en inlärare når nivå B2. Detta är den enda tydliga kvantitativa skillnaden i konnektorbruket som kunde observeras mellan färdighetsnivåerna. Vidare ska det noteras att frekvensen av *som* minskar på nytt på CEFR-nivå C1 i materialet.

För att få en mer detaljerad bild av konnektorbrukets fylogenes mellan färdighetsnivåerna kompletterades den kvantitativa analysen med en kvalitativ analys. Den kvalitativa analysen visar att ideationella konnektorer används på ett relativt liknande sätt på alla tre färdighetsnivåer. Den tydligaste skillnaden kan noteras i samband med de temporala specificeringarna. När L2-svenskan utvecklas till nivå B2 utökas de tillgängliga lexikogrammatiska resurserna som kan användas för att uttrycka temporala specificeringar. På nivå B1 uttrycks de enbart med konnektorn *när*, men från och med nivå B2 används även andra temporala specificerande konnektorer som till exempel *tills* och *före*. I inlärares sätt att uttrycka konnektion med hjälp av textuella konnektorer kan en tydlig förändring i fylogenesen observeras mellan färdighetsnivåerna B2 och C1. Skillnaderna mellan nivåerna B1 och B2 är mindre tydliga, men när inlärare når nivå C1 utökas deras betydelsepotential vad gäller textuella konnektorer. Utökningen sker däremot inte i form av nya termer som skulle ingå i systemet konnektion<sup>17</sup>. I stället har inlärare på nivå C1 en bredare repertoar av valmöjligheter som de kan använda för att realisera konnektion lexikogrammatiskt. Till de nya tillgängliga valmöjligheterna på nivå C1 hör exempelvis *med andra ord*, *på så sätt* och *därtill*.

Den andra forskningsfrågan om ändringarna i konnektorbruket mellan färdighetsnivåerna B1, B2 och C1 på gruppnivå kunde således besvaras så att förändringarna först och främst är kvalitativa. Inlärare på färdighetsnivå B1 har redan tillgång till alla termer såväl i systemet logiska betydelserelationer som i systemet konnektion och de använder dem ungefär lika ofta som inlärare på de högre färdighetsnivåerna. Utvecklingen från nivå B1 till B2 kan möjligtvis förklaras med andra aspekter

<sup>17</sup> I alla fall inte med den nivå av *delicacy* som har använts i denna studie. Utökningen i betydelsepotentialen kunde möjligtvis förklaras bättre med systemnätverket om *delicacy* utökades i systembeskrivningen (se avsnitt 4.1.1).

i språkanvändningen än med konnektorbruket. Men från nivå B2 till C1 förändras även konnektorbruket. Betydelsepotentialen utökas och blir mer komplex, när inlärarna inte bara behöver använda de mest typiska och frekventa konnektorerna utan även har andra mindre frekventa konnektorer till förfogande.

### 6.1.3 Delstudie III: Konnektorbrukets logogenes

I de två ovanstående avsnitten (6.1.1 och 6.1.2) har jag redogjort för svenskinlärares konnektorbruk i färdigskrivna, eller synoptiska, texter som är produkter av en dynamisk skrivprocess, som i SFL kallas för logogenes. I detta avsnitt byter jag emellertid perspektiv och fokuserar på konnektorbruket under logogenesen i dynamiska texter omfattande all skrivverksamhet som inlärare gör under textens framväxt. Med andra ord presenterar jag här resultaten från delstudie III (Vaakanainen & Toropainen inskickad) och besvarar därmed den fjärde forskningsfrågan om språkinlärares sätt att använda konnektorer under skrivprocessen. Till skillnad från de ovanstående delstudierna ligger fokus i denna delstudie endast på ideationella konnektorer, eftersom de tidigare delstudierna visat att ideationella konnektorer används i större utsträckning av inlärarna än textuella konnektorer.

Som svar på forskningsfråga 4 kan det konstateras att inlärare använder samma konnektorer i de dynamiska texterna som även är typiska för de synoptiska texterna i denna kontext (se delstudie IV, avsnitt 6.2.1). Detta kan förklaras med det faktum att de lexikogrammatiska valen är kontextbundna, och de konnektorer som förekommer ofta i de synoptiska texterna också oftast väljs i de dynamiska texterna medan texten växer fram och kohesion uttrycks mellan satserna i ett satskomplex med hjälp av ideationella konnektorer. Med andra ord är tilläggsrelationer som uttrycks med *och* de vanligaste logiska betydelserektionerna även i de dynamiska texterna. Specificeringsrelationer är de näst frekventa och bland dem är konditionala specificeringar med *om* samt temporala specificeringar med *när* de mest frekventa. Utvecklingsrelationer uttrycks huvudsakligen med *som* och projektioner nästan uteslutande med *att*.

Vad gäller de konnektorrevideringar som inlärare gör under logogenesen uppvisar resultaten att inlärare har en tendens att lägga till konnektorer kontextuellt i tidigare text och ta bort dem prekontextuellt vid inskrivningspunkten. Den del av konnektorbruket som inte är synlig i de synoptiska texterna är valet mellan att avsluta eller att fortsätta ett satskomplex med en konnektor. Detta syns i revideringarna när inlärare antingen tar bort en konnektor och ersätter den med en punkt eller när de gör en motsatt revidering och således lägger till en logisk betydelserektion i sin text. Revideringar där inlärare byter en konnektor till en annan är mer sällsynta än borttagningar och adderingar. En närmare analys av dem visar dock att substitutioner görs när en inlärare byter konnektor inom samma logiska betydelserektion (t.ex. en

tilläggande konnektor till en annan) eller mellan två logiska betydelsrelationer (t.ex. en tilläggande konnektor ersätts med en specificerande konnektor). En speciell typ av substitution förekommer när inlärare korrigerar tvärspråkligt inflytande. Till exempel den tyska additiva konnektorn *und* kan bytas till dess svenska motsvarighet *och*.

På individnivå visar resultaten i delstudien att enskilda inlärare kan revidera konnektorer på ett mycket avvikande sätt under logogenesen. Ett antal inlärare gör revideringar i konnektorerna enbart sällan, medan vissa andra deltagare reviderar konnektorerna i relativt stor utsträckning. Bland de inlärare som väljer att revidera konnektorerna i större utsträckning kan två motsatta revideringssätt observeras. En grupp inlärare reviderade konnektorerna mestadels prekontextuellt vid inskrivningspunkten och hade en tendens att snarare ta bort konnektorer än att lägga till dem. En annan grupp gjorde det motsatta: Reviderade konnektorerna kontextuellt i tidigare skriven text och tenderade att lägga till flera nya konnektorer till texten när de reviderade den text som redan tidigare skrivits. På grund av dessa från varandra avvikande sätt att revidera konnektorer kan synoptiska texter, vars konnektorbruk uppvisar stora likheter, ha konstruerats på ett väldigt annorlunda sätt under logogenesen. Dessa skillnader är inte synliga i de synoptiska texterna med blir synliga när de dynamiska texterna studeras.

Svaret på forskningsfråga 3 kan utifrån resultaten i delstudie III (Vaakanainen & Toropainen inskickad) sammanfattas i fyra punkter. (i) Inlärare använder samma konnektorer i de dynamiska texterna som även är typiska för de synoptiska texterna i denna kontext. (ii) Inlärare lägger till konnektorer textuellt och tar bort dem prekontextuellt. (iii) Borttagningarna och adderingarna handlar ofta om valet mellan att fortsätta eller avsluta satskomplexet. (iv) Enskilda inlärares konnektorbruk kan avvika mycket från varandra i de dynamiska texterna, även om konnektorbruket i de synoptiska texterna liknar varandra.

## 6.2 Kontrast i konnektorbruket

I ovanstående avsnitt (6.1) redogjorde jag för konnektorbrukets dynamik och presenterade förändringsprocesserna i finska inlärares konnektorbruk i L2-svenska hos enskilda inlärare i nybörjarstadiet av språkinläringen (konnektorbrukets ontogenes), i språkssystemet L2-svenska i mer avancerade inlärares texter på färdighetsnivåerna B1, B2 och C1 (konnektorbrukets fylogenes) samt under en enskild texts framväxt (konnektorbrukets ontogenes). I detta avsnitt ligger fokus inte på dynamiska ändringar i konnektorbruket utan på de skillnader som kan observeras i konnektorbruket mellan två separata språkssystem. Som redan konstaterades i avsnitt 1.2 är det inte fråga om två separata fenomen, utan dynamik och kontrast beskriver

samma fenomen ur två synvinklar. Kontrasten mellan språkssystemen studeras vid en viss tidpunkt som representerar ett stadium av den pågående dynamiska ändringen.

I denna avhandling studerar jag kontrast i finska inlärares konnektorbruk i L2-svenska ur två perspektiv. För det första jämför jag finska inlärares konnektorbruk med inföddas och besvarar forskningsfråga fyra om skillnaderna i konnektorbruket mellan L2- och L1-svenska i avsnitt 6.2.1. Resultaten baserar sig på delstudie II (Vaakanainen 2019). För det andra utreder jag likheterna och skillnaderna i konnektorbruket mellan två inlärarespråk (L3-svenska och L3-tyska) i samma inlärares texter i avsnitt 6.2.2. Där presenterar jag resultaten från delstudie IV (Vaakanainen & Majjala 2022) och besvarar den femte forskningsfrågan som handlar om likheterna och skillnaderna i konnektorbruket mellan dessa två L3-språk.

### 6.2.1 Delstudie II: Kontrast mellan L2- och L1-svenska

Jag utforskade kontrasten i konnektorbruket mellan L2- och L1-svenska i delstudie II (Vaakanainen 2019), vars resultat presenterades redan ovan i avsnitt 6.1.2. Där fokuserade jag dock enbart på de dynamiska förändringarna i konnektorbruket i L2-svenska i och med förbättrade språkkunskaper på färdighetsnivåerna B1–C1. I detta avsnitt byter jag perspektiv och redogör för de kontrastiva skillnaderna i avancerade svenskinlärares och infödda språkbrukares sätt att använda konnektorer när de skriver berättande texter.

Den tydligaste skillnaden som jämförelsen av konnektorbruket mellan L2-svenska och L1-svenska visar är en betydligt större interindividuell variation hos infödda. Detta blir särskilt synligt när antalet konnektorer per text studeras i L2- och L1-korpusen (se figur 2 på sida 86 i delstudien). Antalet konnektorer per text uppvisar en stor variation hos L1-skribenterna, medan inlärare på olika färdighetsnivåer skriver mer likartade texter vad gäller antalet konnektorer per text. Med andra ord innebär detta att det egentligen inte finns någon målspråksnorm som inlärares konnektorbruk i denna kontext kunde speglas mot. I stället verkar det vara så att från varandra avvikande val aktiveras hos infödda i denna specifika situationskontext där en berättande text skrivs utifrån en kommunikativ skrivuppgift. Hos inlärare är de lexikogrammatiska valen mer likartade i och med att texterna är mer homogena.

Vad gäller konnektorbruket i L2- och L1-korpusen kan det noteras att skillnaderna i frekvenserna är huvudsakligen små. Infödda använder på samma sätt som inlärare (se avsnitt 6.1.2) fler ideationella än textuella konnektorer (se figur 3 på sida 87 i delstudie II) och tilläggsrelationer används oftast för att uttrycka logiska betydelsrelationer (ideationella konnektorer). Den additiva tilläggande konnektorn är den mest frekventa konnektorn hos såväl inlärare som infödda. Dess frekvens är dock ännu större i L1-korpusen än i L2-korpusen. Av de enskilda konnektorerna använder inlärare konnektorn *att* i något större utsträckning än infödda. I L2-korpusen är *att*

den näst mest frekventa konnektorn på alla tre färdighetsnivåer (B1, B2, C1), medan den i L1-korpusen ligger först på nummer sex bland de mest frekventa konnektorerna. Infödda har i sin tur en tendens att föredra den temporala specificerande konnektorn *så* jämfört med inlärare. Den största kvantitativa skillnaden kan dock observeras i samband med de textuella konnektorerna. Inlärare använder fler tilläggsrelationer, oftast med konnektorerna *också* och *men*. I inföddas texter uttrycks samband mellan satser eller satskomplex mestadels genom specificeringar, till exempel med de temporala konnektorerna *så* och *då*. Överlag använder infödda även något färre textuella konnektorer än infödda på färdighetsnivåerna B1, B2 och C1, men skillnaderna är små.

De skillnader som kan noteras i konnektorbruket mellan inlärare och infödda språkbrukare beror med högsta sannolikhet till stor del på stilnivån. L1-skribenterna har en tydlig tendens att skriva ledigare texter än L2-skribenterna, vilket blir synligt även i konnektorbruket. Infödda kan använda talspråklig ortografi (som *o* i stället för *och*) eller uttrycka kausala specificeringar med *för att* när inlärare använder *eftersom*. Vidare kunde användningen av temporala specificeringar med *så* observeras även i Vibergs (1993) studie som fokuserade på konnektorbruket i muntliga berättelser. Med andra ord använder infödda språkbrukare en stil som liknar muntligt språkbruk.

Den fjärde forskningsfrågan om skillnaderna i konnektorbruket mellan L2- och L1-svenska kunde besvaras så att inlärares språkbruk i stort sett motsvarar språkbruket hos infödda. I denna situationskontext (en berättande text utifrån en kommunikativ skrivuppgift) uppvisar konnektorbruket dock betydligt större variation mellan individerna hos L1-skribenterna. Vidare använder infödda en ledigare stil i sina texter, vilket också leder till skillnader i konnektorbruket. Till exempel används tillägg med *och* oftare och kausala specificeringar uttrycks med *för att* i stället för *eftersom*. Det kunde således konstateras att denna situationskontext aktiverar ett ledigare register hos L1- än hos L2-skribenterna, vilket även leder till avvikande lexikogrammatiska val i konnektorbruket. Det är även möjligt att inlärare inte har tillgång till denna ledigare stil, vilket resulterar i att deras berättelser liknar mer sakprosa, där även konnektorvalen är annorlunda än i infödda språkbrukares texter.

## 6.2.2 Delstudie IV: Kontrast mellan L3-svenska och L3-tyska

I den sista delstudien (Vaakanainen & Maijala 2022) studerade jag likheterna och skillnaderna i konnektorbruket mellan två nära besläktade inlärarespråk (L3-svenska och L3-tyska) i finska inlärares argumenterande texter för att kunna besvara den femte forskningsfrågan. I detta avsnitt redogör jag för de viktigaste resultaten i delstudien. På samma sätt som i delstudie III (se ovan) låg mitt fokus även i denna

delstudie endast på ideationella konnektorer, vars frekvens är avsevärt högre i inlärares texter. Likheterna och skillnaderna i konnektorbruket mellan dessa två L3-språk (svenska och tyska) studerade jag på såväl grupp- som individnivå.

Det förmodligen viktigaste resultatet i delstudien är att konnektorbruket i L3-svenska och L3-tyska är i stort sett lika. Detta kan med stor sannolikhet förklaras med att språken är nära besläktade. Den typologiska likheten mellan språken är överlag stor och vad gäller systemet logiska betydelsereationer är språken i alla fall nästan likadana. Således stöder inlärarespråken svenska och tyska varandra, då inlärnarna inte behöver lära sig två olika sätt att ge uttryck för logiska betydelsereationer. I stället räcker det med att de lär sig de nya målspråksenliga lexikogrammatiska realiseringar, alltså de ideationella konnektorer, som de behöver för att kunna uttrycka logiska betydelsereationer.

Analysen åskådliggör dock även ett par skillnader. För det första används utvecklingsrelationer relativt frekvent i svenskan men ytterst sällan i tyskan. Detta beror på att den största skillnaden i språkssystemen svenska och tyska vad gäller logiska samband finns i utvecklingsrelationerna. I svenskan kan inlärare uttrycka utvecklingsrelationer relativt enkelt med relativa bisatser som inleds med *som*. I tyskan kräver användningen av relativa bisatser mycket mer avancerad grammatisk kunskap, eftersom relativa bisatser inleds med konnektorerna *der*, *die* eller *das*. För att uttrycka utvecklingsrelationer behöver inlärare således för det första kunna välja rätt konnektor enligt korrelatets genus. För det andra måste konnektorn därefter även böjas i kasus (nominativ, ackusativ, dativ, genitiv) enligt dess syntaktiska funktion i den relativa bisatsen. Med andra ord kan man dra den slutsatsen att utvecklingsrelationer i detta skede av ontogenesen ännu inte hör till inlärnarnas flerspråkiga betydelsepotential, utan de förekommer först senare när betydelsepotentialen utökas och komplexifieras ytterligare.

Den andra skillnaden i konnektorbruket mellan L3-svenska och L3-tyska handlar om specificeringsrelationerna. I de tyskspråkiga texterna förekommer mest kausala specificeringar som uttrycks med konnektorn *weil*. Denna tendens var förväntad i en argumenterande text, där inlärare behöver kunna uttrycka sina åsikter och motivera dem. I svenskan används emellertid kausala specificerande relationer med *eftersom* eller *därför att* mycket mer sällan än konditionala specificeringar med *om*. I svenska texter väljer inlärare att bygga sin argumentation med hjälp av konditionala specificeringar för att skapa hypotetiska fall som de hänvisar till när de motiverar varför mångsidiga språkkunskaper behövs. Vad detta beror på kräver fortsatt forskning (se diskussion i avsnitt 7). En ytterligare skillnad i specificeringarna handlar om inlärares sätt att uttrycka konditionala specificeringar i tyskan. Förutom den målspråksenliga varianten *wenn* förekommer även inledaren av indirekta frågesatser *ob* som konditional specificerande konnektor. En trolig förklaring till detta är dess ortografiska likhet med svenskans *om* som även har delvis likadana syntaktiska funktioner som

*ob*, eftersom *om* även kan användas som bisatsinledare i samband med indirekta frågesatser.

På individnivå kunde det urskiljas fyra olika sätt att använda konnektorer. Några inlärare verkar ha en mångsidig repertoar av lexikogrammatiska resurser i båda språken och kan uttrycka många olika logiska betydelsereationer med varierande konnektorer, medan några andra inlärares betydelsepotential är mer begränsad i någotdera språket. Till sist verkar några inlärares flerspråkiga betydelsepotentialer ha överlappande lexikogrammatiska resurser i tyskan och i svenskan när de använder tyskspråkiga konnektorer i den svenska texten och omvänt.

För att besvara den femte forskningsfrågan om likheterna och skillnaderna i inlärares konnektorbruk i L3-svenska och L3-tyska kan det noteras att likheterna är större än skillnaderna tack vare det i stort sett likartade systemet för logiska betydelsereationer i båda språken. Således stöder språken i detta avseende varandra när språken lärs in parallellt. Vad gäller skillnaderna är utvecklingsrelationerna mer frekventa i svenskan, eftersom det är lättare att uttrycka dem i svenskan än i tyskan. Vidare väljer inlärare oftare att uttrycka kausala specificeringar i tyskan än i svenskan. I svenskan är i sin tur konditionala specificeringar mer vanliga. Detta innebär att inlärare gör från varandra avvikande val i samband med specificeringarna även om texttypen och kontexten är likartad. Vidare påverkar inlärarespråken varandra. Exempelvis användes *ob* felaktigt i samma funktion i L3-tyska där *om* förekommer i L3-svenska. På individnivå kan tre olika tendenser observeras: Konnektorerna används på ett i stort sett liknande sätt, konnektorbruket är mer begränsat i någotdera inlärarespråket eller de lexikogrammatiska resurserna för konnektorbruket interagerar med varandra.

### 6.3 Sammanfattning av resultaten

I avsnitten 6.2. har jag diskuterat dynamik och kontrast i finska inlärares konnektorbruk i skriftlig L2-svenska när jag presenterat de viktigaste resultaten från de fyra delstudierna (Vaakanainen 2017; 2019; Vaakanainen & Toropainen inskickad; Vaakanainen & Majjala 2022). Jag har även besvarat de fem forskningsfrågorna som jag ställde för avhandlingen i avsnitt 1.3. I det följande ger jag ännu en sammanfattning av hur forskningsfrågorna besvarades utifrån resultaten från delstudierna.

Den första forskningsfrågan gällde utvecklingen i finska inlärares konnektorbruk i nybörjarstadiet av språkinläringen, alltså ontogenesen i konnektorbruket. Detta diskuterade jag med hjälp av resultaten från delstudie I (Vaakanainen 2017). Resultaten i studien visar att utvecklingen i konnektorbruket mellan nivåerna A1 och A2 är relativt liten. På A2 blir konnektorbruket något mer varierat och målspråksenligt, men de tillgängliga resurserna för konnektorbruket är fortfarande begränsade och målspråksavvikande konnektorbruk förekommer fortfarande. Mellan nivåerna A2

och B1 blir inlärnarnas betydelsepotential avsevärt mer varierande och komplex. Inlärnarna använder konnektorer i större utsträckning och även mer sällan förekommande konnektorer används. Å andra sidan finns det fortfarande begränsningar i konnektorbruket, och till exempel utvecklingsrelationer förekommer inte i de analyserade inlärnarnas texter, åtminstone inte i denna kontext där en berättande text skrivs utifrån en kommunikativ skrivuppgift.

Med hjälp av den andra forskningsfrågan studerade jag förändringarna i konnektorbruket på gruppnivå, alltså konnektorbrukets fylogenes, på färdighetsnivåerna B1, B2 och C1. Forskningsfrågan besvarade jag utifrån resultaten från delstudie II (Vaakanainen 2019). Enligt resultaten är ändringarna i konnektorbruket mer kvalitativa än kvantitativa och sker först och främst mellan färdighetsnivåerna B2 och C1. Den tydligaste förändringen i konnektorbruket mellan B2 och C1 kunde ses i samband med de textuella konnektorerna, eftersom inlärare på nivå C1 även använder sådana mer sällan förekommande konnektorer som inte används på de lägre färdighetsnivåerna. Slutledningen var således att förändringarna i konnektorbruket på avancerad nivå mestadels handlar om utökade lexikogrammatiska resurser, som inlärare har till sitt förfogande för att ge uttryck för mer precisa relationer med konnektorerna.

Den tredje forskningsfrågan handlade om inlärares konnektorbruk i L2-svenska under en enskild texts framväxt, alltså logogenes. Jag utredde i artikeln konnektorbruket såväl på grupp- som individnivå. Resultaten i delstudie III uppvisar att ungefär samma konnektorer används i de dynamiska texterna (processerna) som i de synoptiska texterna (produkterna). Detta vittnar om att de lexikogrammatiska valen är kontextbundna, vilket innebär att de realiseringar av logiska betydelsrelationer som är typiska för den analyserade kontexten (en argumenterande text utifrån en kommunikativ skrivuppgift) syns såväl under processen som i processens slutprodukt. Vidare visar resultaten på gruppnivå att konnektorerna revideras både prekontextuellt vid inskrivningspunkten och kontextuellt i tidigare text. Konnektorer tas bort något mer frekvent än de läggs till, och borttagningarna sker oftast prekontextuellt och tilläggen kontextuellt. Substitutioner förekommer mer sällan. Analysen av de dynamiska texterna visar även de val mellan att fortsätta eller avsluta satskomplex som inte ses i slutprodukterna. Inlärare väljer att antingen ta bort en logisk betydelsrelation och lägga till en punkt eller att göra det motsatta. På individnivå uppvisar resultaten tre olika tendenser i konnektorrevideringarna. (i) Den första gruppen inlärare reviderar konnektorer överlag bara sällan. (ii) Den andra gruppen gör revideringar huvudsakligen prekontextuellt vid inskrivningspunkten och har en tendens att ta bort konnektorer mer än att lägga till konnektorer. (iii) Den tredje gruppen reviderar konnektorer mestadels kontextuellt i tidigare skriven text och lägger till fler konnektorer än tar bort konnektorer. Resultaten på individnivå ger även vid handen att den dynamiska processen bakom två synoptiska texter vars konnektorbruk är likartat i hög grad kan skilja sig från varandra.

De tre första frågorna handlade om konnektorbrukets dynamik, alltså förändringsprocesserna under en tidsperiod. I de två sista forskningsfrågorna var det fråga om kontrast vid en viss tidpunkt under de dynamiska processerna. Den fjärde forskningsfrågan handlade om skillnaderna i konnektorbruket mellan L2- och L1-svenska. Enligt kvantitativa resultat från delstudie II (Vaakanainen 2019) är konnektorbruket rätt homogent. Variationen mellan individerna är emellertid större i inföddas texter, medan konnektorbruket på de olika färdighetsnivåerna (B1, B2, C1) är mer likartat. Vidare är stilen i inföddas berättelser ledigare, vilket även syns i konnektorbruket, där tillägg med den additiva konnektorn *och* förekommer ännu mer frekvent än i inläraartexterna. Vidare använder infödda sig av de temporala specificeringarna *så* och *då*, som är typiska för muntliga berättelser (se t.ex. Ekberg 1997; Viberg 1993). Med andra ord avviker de lexikogrammatiska valen i inlärares och inföddas texter från varandra, även om situationskontexten är precis likadan.

Den sista forskningsfrågan handlade om kontrast i konnektorbruket mellan L3-svenska och L3-tyska. Där uppvisar resultaten från delstudie IV (Vaakanainen & Maijala 2022) att konnektorbruket i dessa nära besläktade språk huvudsakligen motsvarar varandra. Skillnader förekommer dock mestadels i samband med utvecklingar och specificeringar. Utvecklingsrelationer uttrycks i L3-svenskan frekvent med *som*, medan samma logiska betydelserektion kräver mycket mer avancerad kunskap om det grammatiska systemet i tyskan, varför utvecklingsrelationer förekommer ytterst sällan i tyska inläraartexterna. Vad gäller specificeringar motiverar inlärares sina åsikter i L3-tyska genom kausala specificeringar med *weil*, medan konditionala specificeringar med *om* är mer kännetecknande för L3-svenskan. I tabell 6 sammanfattar jag ännu de viktigaste resultaten vad gäller forskningsfrågorna 1–5.

**Tabell 6.** Forskningsfrågorna och svaren på frågorna på basis av delstudierna I–IV. (FF = Forskningsfråga, DS = delstudie)

| Forskningsfråga   | Resultat  |
|---|---|
| FF1: Hurdan utveckling sker i konnektorbruket i nybörjarskedet av språkinläringen på nivåerna A1–B1? (konnektorbrukets ontogenes, DS I)                   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Från nivå A1 till A2: konnektorbruket blir något mer varierat och målspråksenligt, de tillgängliga lexikogrammatiska resurserna fortfarande begränsade</li> <li>2. Från nivå A2 till B1: Betydelsepotentialen utökas och blir mer komplex, antalet olika logiska betydelsrelationer ökar, dock fortfarande några tecken på begränsad tillgång till konnektorerna</li> </ol>   |
| FF2: Vilka förändringar sker i konnektorbruket på gruppnivå i och med förbättrade språkkunskaper? (Konnektorbrukets fylogenes, DS II)                     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kvantitativ analys: Inga större skillnader i frekvenserna av olika typer av ideationella eller textuella konnektorer</li> <li>2. Kvalitativ analys: Betydelsepotentialen preciseras med mindre frekventa textuella konnektorer på nivå C1, användningen av temporala konnektorer blir mer varierande på nivå B2</li> </ol>  |
| FF3: På vilket sätt skapar inlärare kohesion i sina texter med hjälp av konnektorer under skrivprocessen? (konnektorbrukets logogenes, DS III)            | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. På gruppnivå: Samma konnektorer som är typiska för synoptiska texter är frekventa även under logogenesen, inlärares revideringar handlar ofta om valet mellan att antingen avsluta eller fortsätta satskomplexet med en konnektor</li> <li>2. På individnivå: Inlärare gör antingen mestadels prekontextuella borttagningar eller kontextuella adderingar, processerna bakom två likartade synoptiska texter kan skilja sig avsevärt från varandra</li> </ol> |
| FF4: Vad skiljer åt konnektorbruket hos inlärare och infödda? (kontrast mellan inlärare och infödda, DS II)   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Variationen i konnektorbruket är större hos infödda</li> <li>2. De kvantitativa skillnaderna i sig är små mellan inlärare och infödda</li> <li>3. Stilen i inföddas texter är ledigare, vilket syns även i konnektorbruket</li> </ol>   |
| FF5: Vilka likheter och skillnader finns det i inlärares konnektorbruk när de skriver på L2/L3-svenska och tyska? (kontrast mellan två inlärspråk, DS IV) | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Likheterna större än skillnaderna i konnektorbruket</li> <li>2. Utvecklingsrelationerna mer typiska för L3-svenskan än L3-tyskan</li> <li>3. Kausala specificeringar det primära valet i tyskan, konditionala specificeringar i tyskan</li> <li>4. Logiska betydelsrelationer mellan inlärspråken interagerar</li> </ol>  |

I detta kapitel redogjorde jag för de mest centrala resultaten i delstudierna vad gäller konnektorbrukets dynamik och kontrast. I följande avsnitt avslutar jag avhandlingen med att diskutera resultaten mer djupgående i ljuset av tidigare forskning. Vidare diskuterar jag SFL:s ändamålsenlighet som teoretisk referensram och som analysverktyg för föreliggande avhandling. Avslutningsvis föreslår jag även fortsatta forskningsteman utifrån min avhandling.

## 7 Diskussion

I föregående kapitel besvarade jag de fem forskningsfrågorna i avhandlingen med hjälp av centrala resultat från delstudierna I–IV. I detta avslutande kapitel diskuterar jag studiens syfte (avsnitt 7.1), vilket var att ge en systematisk och en teoretiskt förankrad genomgång av konnektorbruket i L2-svenska genom att studera fenomenet med hjälp av SFL och begreppen dynamik och kontrast (avsnitt 7.2). Jag relaterar även resultaten till tidigare studier samt diskuterar validiteten, reliabiliteten och begränsningarna såväl med hänsyn till resultaten som till de tillämpade metoderna (avsnitt 7.3). Därtill reflekterar jag i avsnitt 7.4 över det bidrag som avhandlingen har gjort för nordisk L2-forskning.

### 7.1 Resultatdiskussion

I denna avhandling har jag alltså fokuserat på finska inlärares konnektorbruk i L2-svenska. Avsnittet är strukturerat så att jag börjar med resultaten om dynamik i konnektorbruket och fortsätter därefter med kontrast i användningen av konnektorer.

#### Dynamik

Vad gäller dynamiken i konnektorbruket belyste jag fenomenet utifrån tre olika perspektiv: ontogenes (delstudie I), fylogenes (delstudie II) och logogenes (delstudie III). Jag studerade konnektorbrukets ontogenes med hjälp av en fallstudie av fyra inlärares berättande texter i nybörjarstadiet av språkinläringen i L2-svenska på färdighetsnivåerna A1–B1. Fylogenesen valde jag att utforska i mer avancerade svensksinlärares berättelser på färdighetsnivåerna B1–C1. Avslutningsvis utredde jag konnektorbrukets logogenes i och med att jag undersökte valen av konnektorer samt revideringarna av dem under en argumenterande texts framväxt.

Att svensksinlärares betydelsepotential vad gäller konnektorbruket på de lägre färdighetsnivåerna är ytterst begränsad och innehåller även målspråksavvikande lexikogrammatiska resurser stöds endast delvis av tidigare studier. Bland annat i Lindström och Lubinskas (2019; 2022) studier om konnektorbruket på nivå A1 hade inlärare en relativt stor variation i konnektorbruket och antalet målspråksavvikande

konnektorer var små. Likadana resultat observerades även av Maxim (2021) i samband med konnektorbruket i L2-tyska. En möjlig förklaring till de avvikande resultaten i den föreliggande studien är dock inlärnarnas åldersskillnad och L2-inlärningsmiljön. Lindström och Lubinska (2019; 2022) och Maxim (2021) studerade konnektorbruket hos universitetsstudenter med hög litteracitet, medan inlärnarna i delstudie I (Vaakanainen 2017) var elever i årskurserna 7–9 samt gymnasister. Den flerspråkiga betydelsepotentialen av äldre inlärare med tidigare erfarenhet av L2-inläring kan också utvidgas snabbare är hos unga inlärare. Vidare lärde sig inlärnarna i Lindström och Lubinskas studier svenska som andraspråk i Sverige, medan inlärnarna i min undersökning hade svenska som främmandespråk i Finland.

Å andra sidan motsvarar resultaten i delstudie I åtminstone delvis fynden i Bergströms (2002) studie med yngre språkbads elever i Finland och Carlsens (2010) undersökning om konnektorer i L2-norska. Bergström (2002) hade inte relaterat utvecklingen av inlärare till CEFR-nivåerna, men konstaterade att enbart få inlärare visade tecken på mer varierande konnektorbruk i slutet av datainsamlingen i årskurs 4. Detta stämmer överens med resultaten från delstudie I, som ger vid handen att inlärare även på nivå B1 verkar ha en begränsad tillgång till konnektorer, även om konnektorbruket har blivit mer varierande än på de lägre nivåerna. Vidare minskar andelen målspråksavvikande konnektorbruk på samma sätt som i Carlsens (2010) studie.

Vad gäller konnektorbrukets fylogenes visade delstudie II att utvecklingen i konnektorbruket på de högre färdighetsnivåerna B1–C1 inte är lika tydlig som på de lägre nivåerna (jfr Vaakanainen 2016a). När inlärare når högre färdighetsnivåer ökar inte antalet konnektorer i någon större utsträckning, och olika slags konnektorer används i ungefär likadan utsträckning på alla tre färdighetsnivåer (B1, B2, C1). Att det inte sker någon förändring i frekvenserna av de lexikogrammatiska valen av konnektorer stämmer delvis överens med tidigare studier, eftersom även Wijers (2019) konstaterade att utvecklingen kunde observeras mer på individ- än på gruppnivå. Vidare observerade även Carlsen (2010) att konnektorbruket är relativt varierande redan på nivåerna B1 och B2.

Däremot uppvisade resultaten i delstudie II att inlärare på färdighetsnivå C1 börjar använda mindre frekventa konnektorer som inte förekommer på de lägre färdighetsnivåerna. Således är resultaten inte förenliga med Carlsens (2010) anmärkning om den minskade andelen mindre frekventa konnektorer från och med färdighetsnivå C1. Konnektorbruket borde jämföras med övriga sätt att skapa kohesion för att utreda om det stämmer att inlärare på C-nivå markerar kohesion på andra sätt än enbart med hjälp av konnektorer, vilket Carlsen (2010) antar. Att det i den föreliggande studien inte kunde noteras några större kvantitativa skillnader i konnektorbruket mellan färdighetsnivåerna B1–C1 kan även tänkas stämma överens med de studier om

konnektorbruket i L2-engelska som inte visat på någon korrelation mellan användningen av konnektorer och textkvaliteten (Johnson 1992; Castro 2004).

Delstudie III (Vaakanainen & Toropainen inskickad) var en pilotstudie om konnektorbrukets logogenes. De viktigaste resultaten visar att skribenterna använder motsvarande konnektorer i den dynamiska och den synoptiska texten. Den interindividuella variationen kan dock inte förbises. Tidigare studier visar att de konnektorer som förekommer i den dynamiska texten också är de mest frekventa konnektorererna i de synoptiska texterna (Vaakanainen 2016a; 2017; 2019; Wijers 2019; Lindström & Lubinska 2019; 2022). Med andra ord visar resultaten hur frekvenser av olika lexikogrammatiska val bestäms av kontexten (Freddi 2013). Vad gäller revideringar av konnektorer kunde dock inlärares varierande sätt att avsluta och fortsätta ett satskomplex med konnektorer observeras. I de synoptiska texterna förblir dessa val däremot osynliga. Att inlärares sätt att uttrycka och revidera konnektorer under textens logogenes varierar i relativt stor utsträckning var också ett nytt resultat, som tidigare produktorienterade studier inte har kunnat uppvisa. Resultatet understryker att interindividuella skillnader verkar spela en väsentlig roll i L2-skrivande och de borde därför vara föremål för ökat fokus i fortsatt forskning (se avsnitt 7.4).

Vad gäller dynamik i konnektorbruket har avhandlingens bidrag varit att ge ny information om de dynamiska ändringsprocesserna i konnektorbruket på såväl individ- och gruppnivå som i synoptiska och dynamiska texter. Resultaten har fördjupat kännedomen om konnektorernas roll som kohesionsmarkörer i olika skeden av språkinlärnings- och skrivprocessen. Därför kan resultaten till exempel utnyttjas när CEFR-kriterierna vidareutvecklas. På samma sätt som tidigare studier (Vaakanainen 2016a; Carlsen 2010) har också föreliggande avhandling visat att inlärares konnektorbruk blir mer varierande och komplext från och med nivå B1, även om variationen enligt CEFR-kriterierna borde börja öka först efter B2 (se avsnitt 3.1). Således understryker resultaten behovet att justera CEFR-beskrivningarna på B-nivå.

## Kontrast

Kontrasten studerade jag i avhandlingen ur två olika perspektiv. I delstudie II (Vaakanainen 2019) jämförde jag konnektorbruket i L2- och L1-svenska och i delstudie IV (Vaakanainen & Maijala 2022) fokuserade jag på likheterna och skillnaderna i konnektorbruket mellan två L3-språk som är typologiskt nära varandra (L3-svenska och L3-tyska). Kontrast mellan två L3-språk var en tidigare nästan utforskad aspekt på konnektorbruket, speciellt i samband med språkparet L3-svenska och L3-tyska hos inlärare med L1-finska.

Kontrast i konnektorbruket mellan L2 och L1 var det perspektiv som studerats i betydligt större utsträckning i tidigare studier. Även här kunde föreliggande avhandling emellertid ge ny kunskap om inlärares och inföddas avvikande sätt att skriva

berättelser och därmed även att använda konnektorer i en likadan situationskontext. I en likadan situationskontext skrev infödda berättelser som liknade mer muntligt språk än vad inlärare gjorde. Till exempel använde infödda sig relativt frekvent av den temporala specificerande konnektorn *så*, vilket även kunde observeras av Viberg (1991; 1993; 2001) och Ekberg (1997) som fokuserade på konnektorbruket i muntlig produktion. I inlärares texter kunde liknande talspråksenliga drag inte observeras. Således kan det konstateras att en situationskontext där en berättelse skrivs utifrån en kommunikativ skrivuppgift aktiverar olika register och därmed även olika val av konnektorer hos inlärare och infödda. Inföddas texter präglas av val som är typiska för muntliga berättelser. Inlärare verkar i sin tur inte ha tillgång till detta register eller till de val som kännetecknar konnektorbruket i registret. Jämfört med tidigare studier (t.ex. Meriläinen 1997 i L2-svenska; Crewe 1990; Granger & Tyson 1996; Bolton m.fl. 2002; Reynolds 2002; Lenko-Szymanska 2008; Lee 2013; Hu & Li 2015 i L2-engelska) kunde det inte i den föreliggande avhandlingen observeras någon över- eller underanvändning av några enskilda konnektorer.

Konnektorbruket i L2-svenska hade inte tidigare studerats ur ett flerspråkigt perspektiv och därmed gav delstudie IV en första inblick i likheterna och skillnaderna i konnektorbruket mellan två L3-språk. Den största skillnaden kunde observeras i samband med utvecklingsrelationerna, där även språksystemen skiljer sig mest från varandra. Förmågan att kunna uttrycka utvecklingsrelationer i tyskan kräver en mer komplex betydelsepotential än i svenskan (se närmare avsnitt 6.2.2). Ett annat intressant fenomen som även kunde observeras i delstudie IV var inlärares avvikande sätt att uttrycka specificeringsrelationer med hjälp av konnektorer. I L3-tyska användes oftast kausala specificeringar, som även kunde förväntas i en argumenterande text. I L3-svenska förekom dock kausala specificeringar i avsevärt mindre utsträckning, medan konditionala och temporala specificeringar användes mer frekvent. Detta är en tendens som behöver fortsatt forskning. En möjlig förklaring är att argumentation byggs upp på ett avvikande sätt i tyska och svenska, men detta har mig veterligen ännu inte bekräftats i empiriska studier. Därför förblir det ännu oklart vad avsaknaden av kausala specificeringar i L3-svenska egentligen beror på.

Samtidigt behöver det dock poängteras att den typologiska likheten mellan språken med hög sannolikhet stöder inläringen av konnektorbruket, eftersom systemet för att uttrycka konnektorer liknar varandra i hög grad mellan språken. Därför använde inlärares konnektorer på ett i stort sett likadant sätt i båda L3-språken förutom de ovannämnda skillnaderna.

Resultaten stöder sig enbart delvis på fynden i den enda tidigare studien som fokuserat på konnektorbruket ur ett flerspråkigt perspektiv, nämligen Egli Cuenat (2016). Enligt Egli Cuenat (2016) korrelerade konnektorbruket mer mellan L1-tyska och L2-engelska än mellan L2-engelska och L2-franska. Detta kan visserligen bero på den större typologiska likheten mellan tyska och engelska än mellan engelska och

franska. En annan möjlig förklaring är att färdighetsnivån i L2-engelska är så mycket högre än i L2-franska att sambandet är större mellan L1-tyska och L2-engelska.

Vad gäller kontrast i finska inlärares konnektorbruk har avhandlingen bidragit till nordisk L2-forskning, eftersom den har gett ny information om konnektorbruket i L2-svenska såväl i förhållande till L1-svenska som till ett annat L3-språk, i detta fall tyska. Delstudie II (Vaakanainen 2019) kunde visa att en likadan situationskontext aktiverar från varandra avvikande val av konnektorer hos inlärare och infödda. Delstudie IV (Vaakanainen & Majjala 2022) lyfte fram att den stora typologiska likheten i konnektorsystemet mellan två L3-språk kan stödja varandra och att de lexikogrammatiska valen i stort sett liknar varandra i en jämförelse mellan L3-språken.

## 7.2 Teoretisk och metodologisk diskussion

I föreliggande avhandling tillämpades SFL som teoretisk utgångspunkt och på grund av dess tillämpbarhet gav teorin en solid teoretisk grund för avhandlingen. Med SFL som utgångspunkt var det möjligt att uppfylla avhandlingens syfte och att ge en systemisk och teoriförankrad genomgång av konnektorbruket i L2-svenska ur såväl dynamiskt som kontrastivt perspektiv. Med andra ord belyste jag genom teorin vilka betydelser en L2-inlärare kan uttrycka lexikogrammatiskt med hjälp av sin flerspråkiga personifierade betydelsepotential och hur den flerspråkiga betydelsepotentialen utvidgas i och med förbättrade språkkunskaper. På grundval av delstudierna kan teorin således användas för att utreda de tillgängliga lexikogrammatiska resurserna som inlärare i L2-svenska har för att uttrycka semantiska och logiska relationer mellan textens olika delar. SFL som teoretisk referensram passade således även bra ihop med den europeiska referensramen (CEFR 2007), vars mål också är att illustrera inlärares kunnande på färdighetsnivåerna A1–C2 och den stegvisa utvecklingen i språkfärdigheterna.

En annan styrka i SFL som i alla fall mestadels kunde bekräftas av avhandlingen är dess uppfattning om sambandet mellan språkanvändning och språkinläring. Som det konstateras i avsnitt 4.2 lärs L2-språk in genom betydelseskapande handlingar i kontext, alltså när L2-språket används i varierande situationer. När betydelser uttrycks med hjälp av betydelsepotential utvidgas betydelsepotentialen, vilket gör det möjligt för inlärares att skapa nya och mer komplexa betydelser. Således åskådliggör avhandlingen tack vare SFL såväl ändringar i betydelsepotentialen som betydelseskapande handlingar i en specifik kontext som i bästa fall kan leda till förändringar i betydelsepotentialen. Vidare verkade SFL även erbjuda en bra utgångspunkt för att studera betydelsepotential och betydelseskapande parallellt, eftersom teorin uppfattar dynamik och kontrast inte som motsatta utan som kompletterande fenomen (se avsnitt 1.2). Därtill kunde kontrast studeras ur ett flerspråkigt perspektiv med hjälp av SFL och dess språkkontrasterande språkbeskrivning (delstudie IV).

Utifrån föreliggande avhandling kunde det alltså antagligen påstås att SFL har potential för studier som fokuserar på L2-inlärares språkbruk och L2-systemets utveckling. Den stegvisa konstruktionen av betydelsepotentialen har dock än så länge studerats mestadels i L1 (Matthiessen 2009a). Halliday (1975) och Painter (1984; 1999) visade hur barn utökar sina lingvistiska resurser genom barndomen och skoloråren genom att möta upp olika register och genom att lära sig på vilket sätt deras lexikogrammatiska resurser blir mer komplexa. När det gäller L2 har det däremot funnits betydligt färre studier som har utgått från SFL. Även om Llinares (2013) noterar att SFL i stor uträkning har tillämpats på L2-utbildning ur såväl teoretiskt som pedagogiskt perspektiv, har lexikogrammatikens utveckling och det flerspråkiga systemnätverkets utveckling varit föremål för ett överraskande litet forskningsintresse. Arus-Hita m.fl. (2024) konstaterar att SFL:s idé om en betydelsepotential som representeras av ett nätverk av system kunde utgöra ett betydligt större bidrag än hittills inom L2-forskningsfältet. Resultaten i denna avhandling stöder denna anmärkning. Det behövs dock även fortsatta studier eftersom som redan många gånger konstaterats har SFL inte tillämpats i nordisk SFL-forskning i en tillräckligt stor utsträckning för att det skulle vara möjligt att dra några generella slutsatser.

Således har avhandlingen bidragit till såväl L2- som SFL-forskningen genom att tillämpa en teoretisk referensram, vars potential för L2-studier ännu har utnyttjats fullständigt. Samtidigt utvecklades förhoppningsvis också SFL som teori, eftersom den tillämpades inom ett område där den ännu inte hade använts i större utsträckning. Detta gäller såväl internationellt (se Arus-Hita m.fl. 2024) som särskilt i samband med nordisk L2-forskning, där SFL tidigare endast använts sporadiskt i L2-studier. I de fall där SFL tillämpats i L2-studier har den först och främst använts som metod och kombinerats med andra teorier. Ett bra exempel på detta är till exempel Magnussons (2011) doktorsavhandling.

Ur en metodologisk synvinkel verkar avhandlingen ha bekräftat tidigare anmärkningar om SFL:s styrkor som metod (se avsnitt 5.2). SFL-inspirerad textanalys som baserar sig på min egen konnektormodell (Vaakanainen 2018) möjliggjorde analysen av konnektorer enligt samma principer i delstudierna II–IV. Med hjälp av SFL var det således möjligt att analysera både dynamik och kontrast i finska inlärares konnektorbruk ingående och systematiskt ur varierande synvinklar. Sålunda torde valet valet av den teoretiska utgångspunkten för avhandlingen stöda även ståndpunkten av Arus-Hita m.fl. (2024), som påpekar att SFL:s systemnätverk erbjuder en bra utgångspunkt för studier som fokuserar på utvecklingen och användningen av ett L2-språk.

I fortsättningen behöver metodologin utifrån SFL dock ännu utvecklas, framför allt vad gäller konnektorbrukets logogenes. I föreliggande avhandling kompletterades den SFL-inspirerade konnektormodellen med en analysmodell av revideringar som baserade sig på revideringstaxonomierna av Lindgren och Sullivan (2006) och

Stevenson m.fl. (2007) (delstudie III), eftersom det ännu inte existerar en SFL-baserad analysmodell för revideringar av konnektorer som skulle ha kunnat tillämpas i analysen<sup>18</sup>. På så sätt skulle även L2-inlärares revideringar kunna utredas med SFL som utgångspunkt, vilket ytterligare skulle öka SFL:s värde som en teoretisk ram för processorienterade studier om L2-skrivande.

Sammanfattningsvis tyder resultaten på att SFL är en fungerande utgångspunkt för denna studie, både som teori och som metod. Vidare ger delstudierna stöd för antagandet att SFL ensam kan fungera som teoretisk referensram utan att behöva kompletteras med övriga mer etablerade teorier inom forskningsfältet L2-inläring (jfr Byrnes (red.) 2006). Detta gäller i alla fall de studier som undersöker L2-inläring utifrån ett lingvistiskt material utan ett explicit intresse för L2-undervisning.

### 7.3 Validitet och reliabilitet samt begränsningar

I detta avsnitt diskuterar jag validiteten och reliabiliteten i avhandlingen samt de eventuella begränsningar som behöver beaktas när resultaten tolkas. I samband med frågan om validitet reflekterar jag över avhandlingens teoretiska förankring samt dess avgränsning och dess effekter på resultatens generaliserbarhet. I samband med frågan om reliabilitet reflekterar jag över tillförlitligheten såväl vad gäller forskningsdata och dess analys som rapporteringen av resultaten. Utifrån diskussionen om validitet och reliabilitet resonerar jag kring eventuella begränsningar som ska tas i beaktande i fortsatt forskning.

Den nära förankringen till SFL kan tänkas höja validiteten i avhandlingen. Det studerade fenomenet, alltså konnektorer, definierades utifrån en etablerad lingvistisk teori som utgjorde en välgrundad teoretisk bas för avhandlingen. Utifrån SFL utvecklades även den analysmodell som tillämpades i avhandlingen, vilket ytterligare styrker avhandlingens validitet. Å andra sidan baserade sig den första delstudien (Vaakanainen 2017) på en pilotversion av modellen, något som kan ha en effekt på resultaten och deras validitet i denna delstudie.

Vad gäller resultatens generaliserbarhet är det viktigt att påpeka att avhandlingens fokus begränsades till konnektorbruket i L2-svenska hos finska inlärare i en kontext där svenska lärs in som främmandespråk genom målinriktad undervisning. Således är resultaten inte generaliserbara till andra kontexter. Vidare har inlärnarna i föreliggande studie varit elever i årskurserna 7–9, gymnasister och universitetsstu-

<sup>18</sup> Ett första försök på en SFL-baserad revideringstaxonomi har redan utvecklats av Bowen och Van Waes (2020) för revideringar i L1 men denna modell var inte lämplig för föreliggande avhandlingens mål och behöver fortsatt utveckling för att vara tillämpbar i L2-studier.

derande som har finska som L1. Hur resultaten överensstämmer med andra inlärar-grupper som har en annan språklig bakgrund kräver fortsatt forskning (se följande avsnitt).

Vidare fokuserade studien enbart på en enskild aspekt i kohesionsskapandet, nämligen konnektorbruket. Detta innebär att resultaten endast visar på vilket sätt L2-inlärare använder konnektorer för att skapa sammanhang i sina texter. Det bör dock påpekas att en text kan vara koherent utan explicita kohesionsmarkörer och att det även finns övriga sätt att markera kohesion än med konnektorer (se t.ex. Svensson & Karlsson 2012; Komppa 2012). Detta behöver beaktas när resultaten tolkas.

Den SFL-baserade konnektormodellen stärker även resultatens reliabilitet. Analysen i alla delstudier – förutom delstudie I (Vaakanainen 2017) där analysen base-rade sig på en pilotversion av modellen – har utgått från samma teoretiskt begrun-dade analysmodell. Vidare har analysmodellen och dess teoretiska grunder presenterats utförligt såväl i denna avhandling (avsnitt 5.2.1) som i en referentgranskad artikel (Vaakanainen 2018). Därtill ökar de statistiskt bekräftade CEFR-bedömningarna av texterna i delstudierna I och II (Vaakanainen 2017; Vaakanainen 2019) reliabiliteten av resultaten. Vidare har alla analyssteg presenterats utförligt i delstudierna, och resultaten har presenterats med illustrerande exempel samt med tabeller och figurer.

En potentiell faktor som emellertid kan påverka reliabiliteten är det faktum att den empiriska analysen utfördes manuellt, vilket kan leda till inkonsekvens i resul-taten. Till exempel i delstudie III (Vaakanainen & Toropainen inskickad) analysera-des revideringarna utifrån LIN-filerna och ScriptLog-inspelningarna. Detta utgör även en potentiell begränsning i avhandlingen som behöver beaktas i fortsatt forsk-ning (se avsnitt 7.4).

En annan begränsning i avhandlingen var det relativt låga antalet texter som de empiriska analyserna i delstudierna har fokuserat på. Detta gäller särskilt delstudie II (Vaakanainen 2019), där antalet texter speciellt på nivå C1 var litet. Vidare låg fokus endast på två texttyper (berättande och argumenterande text). Denna begränsning påverkar även validiteten av resultaten, eftersom de förmodligen inte kan generaliseras till övriga texttyper med möjligtvis andra kontextbundna lexikogramma-tiska val. Vidare är det möjligt att ett större material skulle lyfta fram andra aspekter vad gäller användningen av konnektorer på avancerad nivå. Med dessa begränsningar i åtanke diskuterar jag i det följande möjliga teman för fortsatt forskning samt praktiska implikationer utifrån resultaten.

## 7.4 Praktiska implikationer och fortsatta forskningsteman

I avsnittet resonerar jag inledningsvis kring pedagogiska tillämpningar av resultaten. Därefter riktar jag blicken framåt och ger förslag på fortsatta forskningsteman med föreliggande avhandling som utgångspunkt. Jag diskuterar fortsatt forskning både i samband med konnektorbruket i L2-svenska och ur ett vidare perspektiv samt möjligheterna att tillämpa SFL i nordisk L2-forskning i större utsträckning. Såväl i samband med pedagogiska tillämpningar som fortsatt forskning reflekterar jag även över hur flerspråkiga aspekter i undervisning och forskning kunde framhävas med hjälp av avhandlingens resultat.

### Praktiska implikationer

De resultat som noterades i föreliggande avhandling har många möjliga pedagogiska implikationer. För det första belyser resultaten typiska drag i svenskinlärares konnektorbruk på olika färdighetsnivåer. På så sätt kan resultaten användas i utvärderingen av språkfärdigheter till exempel i språkkurser som har en målnivå enligt CEFR, framför allt om CEFR-kriterierna vad gäller konnektorbruket preciseras utifrån de förslag som jag presenterade i avsnitt 7.1. Resultaten har exempelvis visat att konnektorbruket börjar bli mer varierande och målspråksenligt från och med nivå B1. På så sätt är konnektorbruket ett av de språkliga drag som lärare kan lägga märke till när de bedömer kursuppgifter. Om inlärare exempelvis kan använda konnektorer på ett målspråksenligt och varierande sätt och har tillgång till flera olika lexikogrammatiska resurser som kan användas för att uttrycka konnektorer, har inlärares största sannolikhet nått inlärningsmålen i en kurs på nivå B1. Eftersom konnektorbruket verkar vara en av de faktorer som urskiljer de lägre färdighetsnivåerna från varandra, kunde konnektorbruket även framhävas som bedömningskriterium åtminstone om målnivån ligger mellan A1 och B1.

Vad gäller svenskundervisningen antyder resultaten i den föreliggande avhandlingen ett behov av explicit undervisning av konnektorbruket och andra kohesionsskapande metoder. I undervisningen av svenska som andra inhemska språk ligger fokus oftast på satsnivå och till exempel ideationella konnektorer presenteras vanligen i läroböckerna som subjunktioner eller konjunktioner som används för att antingen binda samman en bisats och en huvudsats eller två huvudsatser. Med andra ord undervisas användning av konnektorer mestadels utifrån deras inverkan på ordföljden. I fortsättningen borde konnektorer och satsfogning behandlas som ett eget fenomen som spelar en viktig roll för textens sammanhang, och således antagligen även för textkvaliteten. Utifrån resultaten i denna undersökning är det även möjligt att utarbeta undervisningsmaterial med inriktning på målgruppens färdighetsnivå.

Konnektorbruket skulle även kunna illustreras med hjälp av autentiska exempel från delstudierna.

På ett mer allmänt plan uppmuntrar avhandlingen till en ökad flerspråkighet. Som resultaten från delstudie IV visade kan de systemiska likheterna mellan två L2/L3-språk stödja parallell inläring av flera främmandespråk i skolan. Även om språklig medvetenhet och likheter och skillnader mellan språken enligt den nuvarande läroplanen i Finland (POPS 2014) borde behandlas i undervisningen i högre grad än tidigare, skulle flerspråkighetsaspekterna kunna framhävas i undervisningen i större utsträckning. Olika språk lärs oftast som separata undervisningsämnen, även om alla språk tillsammans formar en inlärares flerspråkiga betydelsepotential. Därför skulle jag utifrån resultaten i delstudie IV uppmuntra till mer innovativa flerspråkiga undervisningsformer, där två eller flera språk används och lärs in samtidigt (se t.ex. Schlabach 2016 som ett exempel på en sådan flerspråkig studiehelhet inom högre utbildning).

Vidare skulle den dynamiska naturen av skriftlig produktion kunna betonas i språkundervisningen och i bedömningen. Som resultaten i delstudie III uppvisade kan en likartad text vara en produkt av mycket avvikande skrivprocesser. Därför skulle texter som dynamiska processer och användningen av konnektorer under skrivprocessen kunna tematiseras i undervisningen, till exempel med hjälp av tangentbordsloggning. Tangentbordsloggningssystem kan ge lärare mer djupgående information om inlärares skrivande och på så sätt skulle hela skrivprocessen och inte bara dess slutprodukt bedömas. Samtidigt blir lärarna medvetna om den interindividuella variationen av sina inlärares avvikande sätt att konstruera texter och göra revideringar under skrivprocessen. Detta leder även till att lärarna kan ge mer anpassad feedback om skrivandet till individuella inlärare samt utarbeta övningar som bättre överensstämmer med enskilda inlärares individuella behov.

## Fortsatt forskning

Vad gäller fortsatt forskning har avhandlingen varit ett startskott till ökat intresse för svenskinlärares konnektorbruk. Vidare hoppas jag att avhandlingen uppmuntrar till åtskilliga nya undersökningar som utnyttjar SFL:s potential som teoretisk ram och analysmetod i studier om L2-inläring. När det är fråga om konnektorbruket i L2-svenska är den föreliggande avhandlingen den första systematiska kartläggningen av fenomenet i en finsk kontext. Därför behöver såväl dynamik som kontrast i konnektorbruket studeras i högre grad. I idealfallet skulle fortsatt forskning ge en mer belysande bild av konnektorbrukets ontogenes och fylogenes i ett betydligt större longitudinellt material som kartlägger förändringarna i konnektorbruket från nybörjarstadierna till avancerad nivå. Om materialet innehåller texter från samma inlärare från och med nivå A1 till de avancerade nivåerna i ett antal varierande kontexter, skulle

det vara möjligt att med hjälp av SFL:s analysverktyg analysera hur den flerspråkiga betydelsepotentialen stegvis byggs upp och hur den utökas och komplexifieras. I denna avhandling studerades ontogenes och fylogenes bara i en texttyp (berättelse), och ontogenesen endast i fyra inlärares texter i nybörjarstadiet. Således behöver registervariationen i konnektorbruket ännu utredas mer ingående och ontogenesen be-  
lysas i ett större material.

Vidare skulle konnektorbruket behöva studeras i förhållande till andra aspekter som kan påverka textens sammanhang. I denna avhandling låg fokus endast på konnektorbruket i isolation när perspektivet i textanalysen var underifrån, alltså utifrån de lexikogrammatiska realiseringarna (se Holmberg m.fl. 2011). I fortsättningen skulle perspektivet kunna flyttas till från sidan, alltså i förhållande till andra aspekter i lexikogrammatiken (ibid.). Detta kunde ge en mer detaljrik bild av inlärares framväxande flerspråkiga betydelsepotential och det utökande antalet lexikogrammatiska resurser som inlärare kan använda för att skapa sammanhang i sina texter. Vad gäller SFL:s metafunktioner behandlades till exempel de interpersonella aspekterna inte alls i denna avhandling. I fortsatta studier skulle det kunna studeras om användningen av konnektorer har betydelse för de interpersonella relationerna mellan skribenten och textens tänkta mottagare. Detta skulle vara särskilt intressant på de högre färdighetsnivåerna, där inlärare börjar uttrycka kohesion även med andra språkliga medel än konnektorer (se resultaten i delstudie II samt i Carlsen 2010).

Ur det flerspråkiga perspektivet skulle konnektorbruket kunna studeras även i samband med andra språkpar än svenska och tyska och särskilt med icke-besläktade språk. Å andra sidan skulle språkkombinationen finska, svenska, tyska kunna undersökas i en finländsk kontext hos såväl finsk- som svenskspråkiga inlärare. På så sätt skulle det kunna vara möjligt att utreda L1-språkets roll i användningen av två olika L2-språk. I en sådan undersökning är det även möjligt att inkludera L2-engelska, eftersom språkfärdigheterna i engelskan oftast är på en högre nivå än i de övriga L2-språken. På så sätt skulle konnektorbruket kunna utforskas mer ingående utifrån ett flerspråkigt perspektiv. Även dynamiska perspektiv skulle kunna kombineras i en sådan studie med inriktning på skillnaderna och likheterna i konnektorbruket mellan språken såväl i synoptiska som dynamiska texter.

Avhandlingen har även visat SFL:s potential som teoretisk utgångspunkt för L2-studier. Som det konstaterades i avsnitten 4.2.2 och 4.3 kan SFL ge ett betydligt större bidrag till L2-forskningen och SFL har ofta till och med ignorerats som en möjlig teoretisk ram inom SLA-forskningsfältet. Därför har föreliggande avhandling förhoppningsvis lyckats ”demystifiera” SFL som teori. Som det konstaterades i avsnitt 4.1 har SFL ibland uppfattats som svårbegriplig och för invecklad. Därför hoppas jag att min avhandling uppmuntrar fler L2-forskare såväl i Norden som internationellt att tillämpa SFL och dess analysverktyg i empiriska studier om utvecklingen

och användningen av varierande L2-språk. Trots avvikande teoretiska utgångspunkter har SFL mycket gemensamt med många etablerade SLA-teorier (se avsnitt 4.2.2 för en utförlig diskussion). Därmed skulle ett tätare samarbete mellan SFL- och SLA-forskare bidra såväl till den systemisk-funktionella lingvistik som teori för L2-inläring som till SLA-forskningsfältet, där SFL:s potential erbjuder många olika möjligheter att fördjupa förståelsen om L2-språkens dynamiska framväxt från ytterst begränsat språkbruk till ett komplext system som kan användas för att skapa betydelser i varierande kontexter i interaktion med andra språkbrukare.

Avslutningsvis tyder resultaten på att föreliggande avhandling har fyllt sitt syfte att ge en systematisk och teoretiskt förankrad genomgång av konnektorbruket i L2-svenska. Detta har varit möjligt med hjälp av den potential som systemisk-funktionell lingvistik har som teoretisk referensram. Utifrån SFL har det varit möjligt att förklara inläringen av konnektorer som en dynamisk process, där inlärarens flerspråkiga betydelsepotential växer fram genom användning i en kontext. Vidare har SFL möjliggjort en kontrastiv analys av konnektorbruket i L2-svenska såväl i förhållande till ett L1-språk som till ett annat L2-språk. Därför torde SFL ha mycket outnyttjad potential som kunde användas för att forska i även andra fenomen i L2-språk än användningen av konnektorer. Föreliggande avhandling har alltså förhoppningsvis varit bara en av många studier som utnyttjar SFL:s förklarande kraft i L2-studier. Som Arus-Hita m.fl. (2024) konstaterar är SFL och dess systemnätverk i bästa fall en ”power tool” för L2-forskning och L2-undervisning, och det skulle vara synd om denna ”power tool” inte utnyttjades i större utsträckning för att kunna förstå det komplexa fenomenet av L2-inläring.

# Litteratur

- Abrahamsson, Niclas. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Niclas. 2013. Fonologiska aspekt på andraspråksinläring och svenska som andraspråk. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk*. Andra upplagan, 85–120. Lund: Studentlitteratur.
- Alanen, Riikka, Huhta, Ari, Tarnanen, Mirja. 2010. Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. I: I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (red.), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research*, 21-56.
- Andersen, Thomas Hestbæk & Holsting, Alexandra Emilie Møller. 2015. *Teksten i grammatikken*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Andersen, Thomas Hestbæk & Holsting, Alexandra Emilie Møller. 2018. Clause complexing in systemic functional linguistics – towards an alternative description. *Functional Linguistics* 5 (1), 1–25. <https://doi.org/10.1186/s40554-018-0059-7>
- Arus-Hita, Jorge, Matthiessen, Christian M. I. M., Xuan, Winfred Wenhui. 2023. Learning how to mean in a second language: uses of system networks in L2 education. *Journal of World Languages* 10 (1), 9–50. <https://doi.org/10.1515/jwl-2023-0056>
- Arus-Hita, Jorge & Matthiessen, Christian M. I. M. 2024. Systemic Functional Linguistics: Accessibility and Visibility across Languages, Academic Profiles and Disciplines. *Epos* 40, 3–34. <https://doi.org/10.5944/epos.40.2024.43268>
- Asp, Elissa. 2017. What is a system? What is a function? A study in contrasts and convergences. I: T. Bartlett & G. O’Grady (red.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, 27–41. Cambridge: Cambridge University Press.
- Banks, David. 2024. Systemic functional linguistics: advances and applications. *Journal of World Languages*, 10 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1515/jwl-2023-0083>
- Barkaoui, Khaled. 2019. What can L2 writers’ pausing behavior tell us about their L2 writing processes? *Studies in Second Language Acquisition* 41 (3), 529–554. <https://doi.org/10.1017/S027226311900010X>
- Bateman, John A. 2017. The place of systemic-functional linguistics as a linguistic theory in the twenty-first century. I: T. Bartlett & G. O’Grady (red.), *The Routledge handbook of systemic-functional linguistics*, 11–26. London/New York: Routledge.
- Bateman, John A., Matthiessen, Christian M.I.M. & Zeng, Linzheng. 1999. Multilingual language generation for multilingual software: A functional linguistic approach. *Applied Artificial Intelligence: An International Journal* 13 (6), 607–639. <https://doi.org/10.1080/088395199117289>.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bergström, Marina. 2002. *Individuell språkinläring hos språkbads elever med skrivsvårigheter*. Vasa: Universitas Wasaensis. (Doktorsavhandling.)
- Berry, Margaret. 2017. Stratum, delicacy, realisation and rank. I: T. Bartlett & G. O’Grady (red.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, 42–55. London/New York: Routledge.

- Bolton, Kingsley, Nelson, Gerald, & Hung, Joseph. 2002. A corpus-based study of connectors in student writing: Research from The International Corpus of English in Hong Kong. *International Journal of Corpus Linguistics* 7 (2), 165–182. <https://doi.org/10.1075/ijcl.7.2.02bol>
- Bowen, Neil. 2019. Unfolding choices in digital writing: A functional perspective on the language of academic revisions. *Journal of Writing Research* 10 (3), 465–498. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.10.03.03>
- Bowen, Neil & Thomas, Nathan. 2020. Manipulating texture and cohesion in academic writing: A keystroke logging study. *Journal of Second Language Writing* 50, 100773-. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100773>
- Bowen, Neil & Van Waes, Luuk 2020. Exploring revisions in academic text: Closing the gap between process and product approaches in digital writing. *Written Communication* 37 (3), 322–364. <https://doi.org/10.1177/0741088320916508>
- Butler, Christopher J. 2013. Systemic Functional Linguistics, Cognitive Linguistics and Psycholinguistics: Opportunities for Dialogue. *Functions of Language* 20 (2), 185–218. <https://doi.org/10.1075/foL.20.2.03but>
- Butt, David G. & Webster, Jonathan J. 2017. The logical metafunction in systemic functional linguistics. I: T. Bartlett & G. O'Grady (red.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, 120–138. London/New York: Routledge.
- Byrnes, Heidi (red.). 2006. *Advanced Language Learning. The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781474212113>
- Byrnes, Heidi. 2019. Applying SFL for understanding and fostering instructed second language development. I: G. Thompson, W. Bowcher, L. Fontaine & D. Schönthal (red.), *Cambridge handbook of systemic functional linguistics*, 512–536. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316337936>
- Caffarel, Alice, Martin, J.R. and Matthiessen., Christian M.I.M. 2004. Introduction: Systemic functional typology. I: A. Caffarel, J.R. Martin & C. Matthiessen (red.), *Language typology: A Functional Perspective*, 1–76. London: John Benjamins, 2004..
- Canale, Michael. 1983. From communicative competence to communicative language proficiency. I: J.C. Richards & R.W. Schmidt (red.), *Language and Communication*, 1–28. London: Longman.
- Canale, Michael & Swain, Merrill 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Carlsen, Cecilie. 2010. Discourse connectives across CEFR-levels. A corpus based study. I: I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (red.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development. Intersections between SLA and Language Testing Research*, 191–210. Eurosla Monograph Series 1.
- Castro, Carolyn D. 2004. Cohesion and the Social Construction of Meaning in the Essays of Filipino College Students Writing in L2 English. *Asia Pacific Education Review* 5 (2), 215–225
- CEFR 2007 = *Gemensam europeisk referensram för språk. Lärande undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket.
- Chiang, Steve. 2003. The importance of cohesive conditions to perceptions of writing quality at the early stages of foreign language learning. *System* 31, 471–484. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.02.002>
- Corder, S. P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161–169.
- Corder, S. P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9, 149–159.
- Cotos, Elena & Becker, Kimberly. 2024. Written Discourse and Second Language Research. I: B. Paltridge & M. T. Prior (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Discourse*, 229–241. New York/London: Routledge.
- Crane, Cori, & Malloy, Michael. 2021. The Development of Temporal-Spatial Meaning in Personal Recounts of Beginning L2 Writers of German. *System* 99 2021, 102498-. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102498>.

- Crewe, W.J., 1990: The illogic of logical connectives. *ELT Journal* 44 (4), 316–325.
- De Bot, Kees. 2015. *A history of applied linguistics: from 1980 to the present*. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315743769>
- Egli Cuenat, Mirjam. 2016. Schreiben in drei Sprachen: Sprachenübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext. *Bulletin VALS-ASLA* 103, 57–78.
- Ekberg, Lena. 1997. Diskursiva och syntaktiska mönster i återberättelser hos invandrarbarn i Rosengård. I: G. Håkansson (red.), *Svenskans Beskrivning* 22, 97–110. Lund: Lund University Press.
- Ellis, Nick C., O'Donnell, Matthew Brooke, Römer, Ute, O'Grady, William & MacWhinney, Brian. 2015. Usage-Based Language Learning. I: B. MacWhinney & W. O'Grady (red.), *The Handbook of Language Emergence*, 163–180. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118346136.ch7>
- Ellis, Nick C. & Wulff, Stefanie. 2015. Usage-based approaches to second language acquisition. I: B. VanPatten & J. Williams (red.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Andra upplagan, 75–93. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203628942>
- Elorza, Izaskun & Arús-Hita, Jorge & Bartlett, Tom. 2021. SFL approaches to language dynamics and contrast. *Lingua* 261. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103098>
- Fontaine 2013. Semantic options and complex functions: a recursive view of choice. I: L. Fontaine, T. Bartlett & G. O'Grady (red.), *Systemic functional linguistics: Exploring Choice*, 15–36. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139583077.007>
- Flower, Linda & Hayes, John R. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32 (4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Freddi, Maria. 2013. Choice and language variation: some theoretical reflections. I: L. Fontaine, T. Bartlett, Tom & G. O'Grady (red.), *Systemic functional linguistics: Exploring Choice*, 56–71. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139583077.005>
- Giagkou, Maria, Kantzou, Vicky, Stamouli, Spyridoula & Maria Tzeveleku. 2015. Discriminating CEFR Levels in Greek L2: A Corpus-Based Study of Young Learners' Written Narratives. *Bergen Language and Linguistics Studies*. <https://doi.org/10.15845/bells.v6i0.813>.
- Granger, Sylviane & Tyson, Stephanie. 1996. Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL-speakers of English. *World Englishes* 15, 17–27.
- Halliday, M.A.K. 1966. "Some notes on 'deep' grammar." *Journal of Linguistics* 2 (1), 57–67.
- Halliday, Michael A. K. 1975. *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold. [10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1)
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday 1988. On language of physical science. I: M. Ghadessy (red.), *Registers of written English: Situational factors and linguistics features*, 162–178. London/New York: Pinter Publishers.
- Halliday, M. A. K. 1993. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5(2), 93–116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7).
- Halliday, M.A.K., 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Andra upplagan. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1998. Things and relations. Regrammaticizing experience as technical knowledge. I: J.R. Martin & R. Veel (red.), *Reading Science. Critical and functional perspectives on discourses of science*, 185–235. London/New York: Routledge.
- Halliday, M.A.K. 1999. The Notion of "Context" in Language Education. I: M. Ghadessy (red.), *Text and context in functional linguistics*, 1–24. (Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistics Science 169.) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Halliday 2003. Introduction. On the architecture of human language. I: J.J. Webster (red.), *On language and linguistics. Volume 3 of the collected works of Michael Halliday*, 1–29. London/New York: Continuum.
- Halliday, M.A.K. 2009. Methods – techniques, problems. I: M.A.K. Halliday & J.J. Webster (red.), *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*, 59–86. London: Continuum.

- Halliday, M. A. K. 2013. Meaning as choice. I: L. Fontaine, T. Bartlett, Tom & G. O'Grady, Gerard (red.), *Systemic functional linguistics: Exploring Choice*, 15–36. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian M.I.M. 2004. *An Introduction to Functional grammar*. Tredje upplagan. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian M.I.M. 2006 [1999]. *Construing experience through meaning. A language-based approach to cognition*. London: Cassel.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, Christian M. I. M. 2014. *Halliday's introduction to functional grammar*. Fjärde upplagan. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>
- Hammarberg, Björn, 2010: The languages of the multilingual. Some conceptual and terminological issues. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48 (2–3), 91–104. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.005>
- Hammarberg, Björn. 2013. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: K. Hyltenstam, & I. Lindberg, (red), *Svenska som andraspråk*. Andra upplagan, 27–84. Lund: Studentlitteratur.
- Hammarberg, Björn. 2016. Flerspråkighet och tredjespråksinläring: några grundbegrepp. I: C. Bardel, Y. Falk & C. Lindqvist (red.), *Tredjespråksinläring*, 33–58. Lund: Studentlitteratur.
- Hardison, Debra M. 2012. Second language speech perception: A cross-disciplinary perspective on challenges and accomplishments. I: A. Mackey & S. Gass (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, 349–363. New York/London: Routledge.
- Hasselgren, Angela. 1994. Lexical teddy bears and advanced learners. A study in the ways Norwegian Students cope with vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics* 4, 237–258.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per. 1997. *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hinkel, Eli. 2001. Matters of Cohesion in L2 Academic Texts. *Applied Language Learning* 12 (2), 111–132.
- Hiver, Phil, Al-Hoorie, Ali H. & Evans, Reid. 2022. Complex Dynamic systems theory in language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 44 (4), 913–941. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000553>.
- Holmberg, Per, 2011: Texters interpersonella grammatik. I: P. Holmberg, A-M. Karlsson & A. Nord (red.): *Funktionell textanalys*, 97–113. Stockholm: Nordstedts
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin. 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas (red.). 2011. *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts.
- Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas. 2011. Funktionell grammatik och textanalys. I: P. Holmberg, P, A-M- Karlsson & A. Nord (red.), *Funktionell textanalys*, 7–18. Stockholm: Norstedts.
- Holmberg, Per, Magnusson, Ulrika & Grahn, Inga-Lill. 2014. Systemisk-funktionell lingvistik: Att analysera språkets betydelsepotential. *Folkmålsstudier* 52, 9–30.
- Hu, Chunyu & Li, Yuanyuan. 2015. Discourse Connectives in L1 and L2 Argumentative Writing. *Higher Education Studies* 5 (4), 30–41. <https://doi.org/10.5539/hes.v5n4p30>
- Hufeisen, Britta. 2003. L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. I: N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz & J. Probst (red.): *Übersetzen, Interkulturellem Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 8 (2/3), 97–109.
- Hyland, Ken. 2003. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Håkansson, Gisela & Norrby, Catrin. 2007. *Språkinläring och språkanvändning: svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

- Jafarpur, Abdoljavad. 1991. Cohesiveness as a Basis for Evaluating Compositions. *System* 19 (4) 459–65. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(91\)90026-L](https://doi.org/10.1016/0346-251X(91)90026-L)
- Jantunen, Jarmo Harri & Pirkola, Silja. 2015. Oppijansuomen sähköiset tutkimusaineistot. *Virittäjä* 119 (1), 88–103.
- Johansson, Victoria, Wengelin Åsa & Johansson, Roger. 2023. Using keystroke logging for studying L2 writing processes. I: R. Manchon & J. R. de Larios (red.), *Research Methods in the Study of L2 Writing Processes*, 161–182. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/rmal.5.08joh>
- Johnson, Patricia. 1992. Cohesion and coherence in compositions in Malay and English. *RELC Journal*, 23, 1–17. <https://doi.org/10.1177/003368829202300201>
- Karlsson, Anna-Malin. 2011. Texters ideationella grammatik. I: P. Holmberg & A-M. Karlsson & A. Nord (red.): *Funktionell textanalys*, 21–38. Stockholm: Norstedts.
- Kilgarriff, Adam. 2001. Comparing corpora. *International Journal of Corpus Linguistics* 6 (1), 97–133.
- Koda, Keiko. 2012. Development of second language reading skills: Cross-linguistic perspectives. I: A. Mackey & S. Gass (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, 303–318. New York/London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203808184-23>
- Komppa, Johanna. 2012. *Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä –ylioppilaskokeen kirjoitelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa*. Helsingfors: Helsingfors universitet. (Doktorsavhandling.)
- Kwan, Lisa & Yunus, Melor. 2014. Cohesive Errors in Writing among ESL Pre-Service Teachers. *English Language Teaching* 7 (11). <https://doi.org/10.5539/elt.v7n11p130>
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lahtinen, Sinikka & Toropainen, Outi. 2013. En bedömningskala – två kontexter: Bedömarkommentarer om bruket av CEFR-skalan. I: J.A. Chrystal, M.R. Falk, C. Hedman, O. Josephsson & M. Öhrn (red.), *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*, 92–102. Stockholm: Stockholms universitet.
- Langacker, Ronald W. 2009. Cognitive (Construction) Grammar. *Cognitive Linguistics* 20 (1), 167–76. <https://doi.org/10.1515/COGL.2009.010>
- Lantolf, James P., Thorne, Steven L. & Poehner, Matthew E. 2015. Sociocultural theory and second language development. I: B. VanPatten & J. Williams (red.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Andra upplagan, 207–226. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203628942-16>
- Larios, Julio Roca de, Nicolás-Conesa, Florentina & Coyle, Yvette. 2016. Focus on writers: Processes and strategies". I: R. Manchon & P. Matsuda (red.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing*, 267–286. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614511335-015>
- Larsen-Freeman, Diane. 2007. On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 35–37. <https://doi.org/10.1017/S136672890600277X>.
- Lassus, Jannika. 2010. *Betydelser i barnfamiljsbroschyrer: Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Helsingfors: Helsingfors universitet. (Doktorsavhandling.)
- Lee, Kent. 2013. Korean ESL learners' use of connectors in English academic writing. *English Language Teaching* 25 (2), 81–103.
- Leńko-Szymańska, Agnieszka. 2008. Non-native or non-expert? The use of connectors in native and foreign language learners' texts. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 27, 91–108.
- Lindgren, Eva & Sullivan, K. 2006. Analysing Online Revision. I: K. Sullivan & E. Lindgren (red.), *Studies in writing, computer keystroke logging and writing: methods and applications*, 157–188. Leiden: Brill. [https://doi.org/10.1163/9780080460932\\_010](https://doi.org/10.1163/9780080460932_010)
- Lindgren, Eva, Knospe, Yvonne & Sullivan, Kirk P.H. 2019. Researching Writing with Observational Logging Tools from 2006 to the Present. I: E. Lindgren & K. Sullivan (red.), *Observing Writing: Insights from Keystroke Logging and Writing*, 1–29. Leiden: Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004392526\\_002](https://doi.org/10.1163/9789004392526_002)

- Lindström, Eva & Lubinska, Dorota. 2019. En deskriptiv longitudinell studie av konnektorbruk i nybörjarsvenska hos vuxna inlärare I: B. Ljung Egeland & T. Roberts E. Sandlund & P. Sundqvist (red.), *Klassrumsforskning och språk(ande). Classroom research and language/languageing. Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 12–13 April, 2018*, 61–88. Karlstads universitet: Karlstad.
- Lindström, Eva & Lubinska, Dorota. 2022. Target-like and non-target-like conjunctive relations in L2 Swedish beginner writing. *Linguistics and Education* 71, 101073-.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101073>
- Liu, Meihua & Braine, George. 2005. Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System* 33 (4), 623–636. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.02.002>
- Llinares, Anna. 2013. Systemic Functional approaches to second language acquisition in school settings. I: M.M.D.P. Garcia, & A.M. Martinez, (red.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*, 29–48. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aals.9.05ch2>
- LOPS 2019 = Grunderna för gymnasiets läroplan. Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig <https://epu-rusteet.opintopolku.fi/#/sv/luikiokoulutus/6828810/tiedot> (Hämtad 4.2.2025)
- Magnusson, Ulrika. 2011. *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17.) Göteborg: Göteborgs universitet. (Doktorsavhandling.)
- Manchon, Rosa M. & Polio, Charlene. 2022. L2 Writing and Language Learning. I: R. Manchon & C. Polio (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisitions and Writing*, 1–6. New York/London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429199691-1>
- Martin, Maisa, Mustonen, Sanna, Reiman, Nina & Seilonen, Marja. 2010. On Becoming an Independent User. I: I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (red.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development. Intersections between SLA and Language Testing Research*, s. 57–81. Eurosla Monograph Series 1.
- Martin, J. R. 1992. *English text : system and structure*. London: John Benjamins Publishing.
- Martin, J.R., Quiroz, Beatrice & Figueredo, Giacomo. 2021. Introduction: Theory and Description of Interpersonal Grammar across Languages. I: J.R. Martin, B. Quiroz & G. Figueredo (red.), *Interpersonal Grammar: Systemic Functional Linguistic Theory and Description*, 1–33. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1017/9781108663120>
- Matthiessen, Christian M.I.M. 2002. Combining clauses into clause complexes. A multi-faceted view. I: J. Bybee & M. Noonan (red.) *Complex sentences in grammar and discourse. Essays in honour of Sandra A. Thompson*, 235–319. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Matthiessen, Christian M. I. M. 2009a. Meaning in the making: Meaning potential emerging from the acts of meaning. *Language Learning* 59 (1), 206–229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00541.x>
- Matthiessen, Christian M.I.M. 2009b. Ideas and new directions. I: M.A.K. Halliday & J. J. Webster (red.), *Continuum companion to Systemic Functional Linguistics*, 12–58. London & New York: Continuum.
- Matthiessen, Christian M.I.M. 2012. Systemic functional linguistics as applicable linguistics: social accountability and critical approaches. *Revista de Documentação de Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada*, 28, 435–471. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502012000300002>
- Matthiessen, Christian M. I. M. 2015. Reflections on “Researching and Teaching Chinese as a Foreign Language”. *Researching and Teaching Chinese as a Foreign Language* 1 (1), 1–27. <https://doi.org/10.1558/rtcf.v1i1.27271>.
- Matthiessen, Christian M. I. M. 2018. The notion of a multilingual meaning potential: a systemic exploration. I: A. Sellami-Baklouti & L. Fontaine (red.), *Perspectives from Systemic Functional Linguistics*, 91–120. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315299877>
- Matthiessen, Christian M. I. M. 2023. *System in systemic functional linguistics: A system-based theory of language*. Sheffield: Equinox.

- Matthiessen, Christian M.I.M., Teruya, Kazuhiro & Lam, Marvin. 2010. *Key terms in systemic functional linguistics*. London: Continuum.
- Matthiessen, Christian M. I. M., Wang, Bo, Mwinlaaru, Isaac N. & Ma, Yuanyi. 2018. 'The axial rethink' – making sense of language: an interview with Christian M.I.M. Matthiessen. *Functional linguistics* 5 (8), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40554-018-0058-8>
- Matthiessen, Christian M. I. M., Wang, Bo, Ma, Yuanyi & Mwinlaaru, Isaac N. 2022. The way into systemic-functional linguistics. I: C. Matthiessen, B. Wang, Y. Ma & I. Mwinlaaru (red.), *Systemic Functional Insights on Language and Linguistics*, 3–27. Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-8713-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-16-8713-6_1)
- Matthiessen, Christian M. I. M. & Kazuhiro Teruya. 2023. *Systemic functional linguistics: A complete guide*. London: Routledge. [10.4324/9781315675718](https://doi.org/10.4324/9781315675718)
- Matthiessen, Christian M. I. M. & Xuan, Winfred, W. 2024. System networks as a resource in L2 writing education. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0064>
- Maxim, Hiram. 2021. A longitudinal case study of curriculum-based L2 writing development. *System* 96. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102397>
- McCabe, Anne. 2021. *A functional linguistic perspective on developing language*. London: Routledge. [10.4324/9780429462504](https://doi.org/10.4324/9780429462504)
- Michel, M., Stiefenhofer, L., Verspoor, M., & Manchón, R. M. 2022. L2 writing processes and language learning in individual and collaborative conditions. I: R. M. Manchón, & C. Polio (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Writing*, 67–80. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429199691-10>
- Meriläinen, Heikki. 1997. *Konnektorer i bruk. Finska abiturienters inlärsarsvenska ur ett textlingvistiskt och språkkontrasterande perspektiv*. Joensuu: Joensuun yliopisto. (Doktorsavhandling.)
- Meriläinen, Heikki. 2000. Om bruket av konnektorer i ett språkpedagogiskt perspektiv. I: K. Keski-Raasakka & P. Söderholm, P. (red.), *Svenskan i Finland 5*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Mustonen, Sanna 2015. *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. (Jyväskylä Studies in Humanities 255.) Jyväskylä: Jyväskylän universitet. (Doktorsavhandling.)
- Mutta, Maarit & Laine, Päivi. 2022. Tapaustutkimus monikielisten kirjoittajien kirjoitusprosesseista: Näppäilyntallennus apuna sanastokeskittymien tunnistamisessa. *Lähivertailuja*, 32, 120–149. <https://doi.org/10.5128/LV32.04>
- Myles, Florence. 2013. Theoretical approaches. I: J. Herschensohn & M. Young-Scholten (red.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, 46–70. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nyström, Catharina. 2001. *Hur hänger det ihop? En bok om textbinding*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- O'Donnell, Michael 2013. A dynamic view of choice in writing: composition as text evolution. I: L. Fontaine, T. Bartlett & G. O'Grady (red.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice*, 247–266. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139583077.016>
- Ong, Justina. 2011. Investigating the use of cohesive devices by Chinese EFL learners. *The Asian EFL Journal Quarterly* 11 (3), 42–65.
- Ortega, Lourdes. 2009. *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Ortega, Lourdes. 2015. Second Language Learning Theories Explained? SLA across 10 Contemporary theories. I: B. VanPatten & J. Williams (red.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, 245–278. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203628942-18>
- Painter, Clare. 1984. *Into the mother tongue: A case study in early language development*. London: F. Pinter.
- Painter, Clare. 1999. *Learning through language in early childhood*. London: Cassell.

- Paradis, Michel. 2008. Language and communication disorders in multilinguals. I; B. Stemmer & H. Whitaker (red.), *Handbook of the Neuroscience of Language*, 341–350. Amsterdam: Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B978-008045352-1.00033-1>
- Pickering, Lucy. 2012. Second language speech production. I: A. Mackey & S. Gass (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, 335–348. New York/London: Routledge. [doi.org/10.4324/9780203808184-25](https://doi.org/10.4324/9780203808184-25)
- Perrett, Gillian. 2005. Researching second and foreign language development. I: L. Unsworth (red.), *Researching language in schools and communities: Functional linguistics perspective*, 87–110. London: Cassel.
- Polio, Charlene. 2012. The acquisition of second language writing. I: S. Gass & A. Mackey (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, 319–334. New York/London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203808184-24>
- Polio, Charlene. 2017. Second language writing development: A research agenda. *Language Teaching* 50 (2), 261–275. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000015>
- POPS 2014 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/tiedot> (Hämtad 3.2.2025)
- Praxedes Filho, Pedro H. 2013. Interlanguage lexikogrammatical fossilisation or not? That’s an SFL related question from the viewpoint of choice. I: L. Fontaine, T. Bartlett & G. O’Grady (red.), *Systemic functional linguistics: Exploring choice*, 474–491. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139583077.028>
- Reynolds, Dudley W. 2002. Learning to make things happen in different ways. Causality in the writing of middle-grade English language learners. *Journal of Second Language Writing* 11, 311–32. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00090-5](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00090-5)
- SAG 4 = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik. 2010. *Svenska Akademiens grammatik 4: Satser och meningar*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Schlabach, Joachim. 2016. Plurilingual proficiency as a learning objective for a multilingual curriculum in the study of business in Finland. *Language Learning in Higher Education*, 6 (2), 495–507. <https://doi.org/10.1515/cercles-2016-0027>
- Schoonen, Rob & van Vuuren, Sanne. 2021. Transfer, Writing and SLA. L2 Writing as a Multilingual Event. I: R. Manchon & C. Polio (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Writing*, 97–108. <https://doi.org/10.4324/9780429199691-13>
- Selj, Elisabeth, 2010: Utfordringar ved narrativ tekstskriving når norsk er andrespråk. I: *Nordand* 2/2010, 35–60.
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209–231.
- Silva, Tony 1993. Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. *TESOL Quarterly* 27 (4), 657–677. <https://doi.org/10.2307/3587400>
- Stevenson, Marie, Schoonen, Rob & de Glopper, Kees. 2007. Revising in two languages: A multi-dimensional comparison of online writing revisions in L1 and FL. *Journal of Second Language Writing*, 15 (3), 201-233. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2006.06.002>
- Sundman, Marketta. 2011. Helsekvenser i finska grundskolelevers skrivande. I: A-C. Edlund & I. Melenius (red.) *Förhandlingar vid Trettioförsta sammankomsten för svenskans beskrivning*, 327–336. Umeå universitet: Institutionen för språkstudier.
- Svensson, Jan & Karlsson, Anna-Malin. 2012. Inledning: Text, textforskning och textteori. I: A-M. Karlsson & J. Svensson (red.), *Språk och stil: Tema text*, 5–30.
- Taguchi, Naoko. 2019. Second Language Acquisition and Pragmatics: An Overview. I: N. Taguchi (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, 1–14. New York/London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351164085-1>
- Thomas, Margaret. 2013. History of the study of second language acquisition. I: J. Herschensohn & M-Young-Scholten (red.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, 26–45. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139051729.004>

- TENK 2012 = *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Forskningsetiska delegationen*. Tillgänglig [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Hämtad 3.2.2025)
- Tolvanen, Eveliina. 2016. *Myndighetskommunikation på två språk – pensionstexter på svenska och finska i Finland och Sverige i ett systemisk-funktionellt perspektiv*. Åbo: Åbo universitet. (Doktorsavhandling.)
- Vaakanainen 2016a. *Konnektorer i inläraresvenska på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1 – en longitudinell analys av ett funktionellt perspektiv*. Åbo universitet: Åbo. (Avhandling pro gradu.)
- Vaakanainen, Veijo. 2016b. Finska inlärares konnektorbruk på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1 ur ett systemiskt-funktionellt perspektiv. I: P. Hirvonen & D. Rellstab & N. Siponkoski, Nestori (red.), *Teksti ja tekstuaalisuus. Text och textualitet. Text and textuality. Text und Textualität. VAKKI-symposiumi XXXVI 11. – 12.2.2016*, 355–366. (VAKKI Publications 7). Vasa: Vasa universitet.
- Vaakanainen, Veijo. 2016c. Den kommer tiden som vi måste ta papperkakorna ute – Målspråksavvikande konnektorbruk på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1. I: J. Kolu, M. Kuronen & Å. Palviainen (red.), *Svenskan i Finland* 16, 153–166. (Jyväskylä studies in humanities 298). Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Vaakanainen, Veijo. 2017. Konnektorbrukets utveckling i finska inlärares L2-svenska. I: E. Sköldbberg (red.): *Svenskans Beskrivning 35. Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten av Svenskans Beskrivning, Göteborg 11-13 maj 2016*, 341–353. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 29.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Vaakanainen, Veijo. 2018. En SFL-baserad analysmodell för konnektorer i (L2)-svenska. I: A. M. Hippkiss, P. Holmberg & L. Olvegård, Lotta, K. Thyberg & M. P. Ångsal, (red.), *Grammatik, kritik, didaktik. Nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik och socialsemiotik*, 39–54. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 34) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Vaakanainen, Veijo. 2019. Konnektorer i avancerade svenskinlärares och infödda språkbrukares texter – en systemisk-funktionell analys. *Folkmålsstudier* 57, 73–103.
- Vaakanainen, Veijo & Toropainen, Outi. Inskickad. Kontextbundna val av konnektorer under skrivprocessen på L2-svenska.
- Vaakanainen, Veijo & Majjala, Minna. 2022. Das mehrsprachige Bedeutungspotenzial finnischer Lernender: Die Verwendung der Konnektoren in L3-Deutsch und -Schwedisch, *Finnish Journal of Linguistics* 35, 129–167.
- VanPatter, Bill & Williams, Jessica. 2015. Theories in Second Language Acquisition: An Introduction. Andra upplagan. <https://doi.org/10.4324/9780203628942>.
- Van Waes, Luuk & Leijten, Marienne. 2015. Fluency in writing: A multidimensional perspective on writing fluency applied to L1 and L2. *Computers and Composition* 38, 79–95. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2015.09.012>
- Ventola, Eija 1987. *The structure of social interaction: A systemic approach to the semiotics of service encounters*. London: Pinter.
- Viberg, Åke 1991. *Utvärdering av skolförberedelsegrupper i Rinkeby. En longitudinell djupstudie av språkutvecklingen*. Rinkeby Stadsdelsförvaltning och Centrum för tvåspråkighetsforskning. Rapport 4. Stockholms universitet.
- Viberg, Åke. 1993. The acquisition and development of Swedish as a first and as a second language. The case of clause combining and sentential connectors. I: B. Kettemann & W. Wieden (red.), *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*, 293–306. Tübingen: Günther Narr Verlag.
- Viberg, Åke. 2001. Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. I: L. Verhoeven & S. Strömqvist (red.), *Narrative Development in a Multilingual Context*, 87–128. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.23.04vib>
- Wang, Yumin & Xie, Qin. 2022. Diagnosing EFL undergraduates' discourse competence in academic writing. *Assessing Writing* 53, 100641-. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100641>

- Webster, Jonathan J. 2009. Introduction. I: M.A.K. Halliday & J.J. Webster (red.), *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*, 59–86. Continuum: London.
- Wengelin, Åsa, Frid, Johan, Johansson, Roger & Johansson, Victoria. 2019. Combining Keystroke Logging with Other Methods: Towards an Experimental Environment for Writing Process Research. I: E. Lindgren, Eva & K. Sullivan (red.): *Observing Writing: Insights from Keystroke Logging and Writing*, 30–49. Leiden: Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004392526\\_003](https://doi.org/10.1163/9789004392526_003)
- Wengelin, Åsa & Johansson, Victoria. 2023. Investigating writing processes with keystroke logging. *Digital Writing Technologies in Higher Education* 2023 (1), 405–420. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6_25)
- White, Lydia. 2015. Linguistic Theory, Universal Grammar, and Second Language Acquisition. I: B. VanPattern & J. Williams (red.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Andra upplagan, 34–53. <https://doi.org/10.4324/9780203628942-8>
- Wijers, Martje. 2015. Forgotten factors in the development of dependent clauses in Swedish as a second language. *Working papers in Scandinavian Syntax* 95, 33–43.
- Wijers, Martje. 2018. The Role of Variation in L2 Syntactic Complexity: A Case Study on Subordinate Clauses in Swedish as a Foreign Language. *Nordic Journal of Linguistics* 41 (1), 75–116. <https://doi.org/10.1017/S0332586517000233>
- Wijers, Martje. 2019. *Subordinate Clauses in Swedish as a Foreign Language: a Longitudinal Study*. Ghent: Ghent University. (Doktorsavhandling.)
- Xuan, Winfred W. 2015. *A longitudinal study of Chinese high school students learning English based on systemic functional text analysis*. Hong Kong: The Hong Kong Polytechnic University. (Doktorsavhandling.)
- Xuan, Winfred W. 2018. Understanding experiential meaning-making in Chinese adolescent L2 writing: A systemic functional perspective. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 3. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0046-2>.
- Xuan, Winfred W. 2022. *Writing as meaning-making: A systemic functional linguistic approach to EFL writing*. Singapore: Springer. [10.1007/978-981-19-0320-5](https://doi.org/10.1007/978-981-19-0320-5)
- Yang, Wenxing & Sun, Ying. 2012. The use of cohesive devices in argumentative writing by Chinese EFL learners at different proficiency levels. *Linguistics and education* 23 (1), 31–48. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.09.004>
- Yang, Xueyan 2010. *Modelling text as process: A dynamic approach to EFL classroom discourse*. London: Continuum.

# Bilaga: Mitt bidrag till delstudierna III och IV

Den här bilagan beskriver mitt eget bidrag till forskningsprocessen i samband med delstudierna III (Vaakanainen och Toropainen inskickad) och IV (Vaakanainen & Majjala 2022). Beskrivningen av arbetsfördelningen och mitt bidrag har godkänts av medskribenterna.

## **Delstudie III**

Mina ansvarsområden i artikelprocessen var följande:

- Planering av artikelns syfte och forskningsfrågor (i samarbete med Outi Toropainen)
- Datainsamling, val av teoretisk referensram och analysmetoder
- Den empiriska analysen av forskningsmaterialet
- De första versionerna av artikeln som därefter bearbetades i samarbete med Outi Toropainen
- Artikelns delar och arbetsfördelningen:
  - Inledning: Veijo Vaakanainen (Outi Toropainen har kommenterat och gett förbättringsförslag)
  - Teoridel: Veijo Vaakanainen (Outi Toropainen har kommenterat och gett förbättringsförslag)
  - Material och metod: Veijo Vaakanainen och Outi Toropainen i samarbete
  - Resultat: Veijo Vaakanainen och Outi Toropainen i samarbete
  - Diskussion: Veijo Vaakanainen (Outi Toropainen har kommenterat och gett förbättringsförslag)

## **Delstudie IV**

Mina ansvarsområden i artikelprocessen var följande:

- Planering av artikelns syfte och forskningsfrågor
- Datainsamling, val av teoretisk referensram och analysmetoder

- Den empiriska analysen av forskningsmaterialet
- Arbetsfördelning enligt artikelns delar:
  - Einleitung: Veijo Vaakanainen (Minna Majjala har kommenterat och gett förbättringsförslag)
  - Systemisch-funktionale Linguistik und das mehrsprachige Bedeutungspotenzial: Veijo Vaakanainen
  - Die Definition der Konnektoren sowie frühere Studien über die Verwendung der Konnektoren in Deutsch und Schwedisch als Fremdsprache: 3.1 Veijo Vaakanainen, 3.2 Minna Majjala 3.3 Veijo Vaakanainen
  - Forschungsdesign: Minna Majjala und Veijo Vaakanainen
  - Ergebnisse: Veijo Vaakanainen
  - Zusammenfassung und Diskussion: Veijo Vaakanainen (Minna Majjala har kommenterat och gett förbättringsförslag)





**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

ISBN 978-952-02-0166-1 (Tryckt)  
ISBN 978-952-02-0167-8 (PDF)  
ISSN 0082-6987 (Tryckt)  
ISSN 2343-3191 (Elektronisk)