

REPORTS AND STUDIES IN
**EDUCATION,
HUMANITIES,
AND THEOLOGY**

SINIKKA NIEMI OCH PIRJO SÖDERHOLM (RED.)

Svenskan i Finland 12

15 och 16 oktober 2009 vid Joensuu universitet

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology No 2



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Svenskan i Finland 12

15 och 16 oktober 2009 vid Joensuu universitet

SINIKKA NIEMI OCH PIRJO SÖDERHOLM (RED.)

Svenskan i Finland 12

15 och 16 oktober 2009 vid Joensuu universitet

Publications of the University of Eastern Finland
Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology
No 2

University of Eastern Finland
Joensuu
2011

Kopijyvä Oy
Joensuu, 2011
Sarjan vastaava toimittaja: Jopi Nyman
Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto

ISBN 978-952-61-0472-0 (nid.)
ISSNL 1798-5641
ISSN 1798-5641
ISBN 978-952-61-0473-7 (PDF)
ISSNL 1798-5641
ISSN 1798-565X

Innehåll

ARTIKELFÖRFATTARE	7
FÖRORD	9
PLENARFÖREDRAG	11
FRÅN BAKGRUND TILL FÖRGRUND: PERSPEKTIV PÅ SAMTALSSPRÅKETS GRAMMATIK.....	13
<i>Jan Lindström, Helsingfors universitet</i>	
OM STILISTISKA FINLANDISMER: SPECIESMARKERING OCH ANDRA UTMÄRKANDE DRAG I NÅGRA FINLANDSSVENSKA AKADEMISKA TEXTER.....	23
<i>Benjamin Lyngfelt, Göteborg</i>	
DEL I: SPRÅKBRUK	33
VAD GÖR DU JUST NU? EN STUDIE AV STATUSUPPDATERINGAR PÅ FACEBOOK	35
<i>Lotta Collin, Åbo Akademi</i>	
ATT ANALYSERA LITTERÄR FLERSPRÅKIGHET	43
<i>Harriet Eriksson & Saara Haapamäki, Åbo Akademi</i>	
SPRÅKET I STATEN – STATEN I SPRÅKET: EN DIALOG MELLAN DISCIPLINER.....	53
<i>Sebastian Godenhjelm, Helsingfors universitet</i> <i>Jan-Ola Östman, Helsingfors universitet</i>	
ATT SKRIVA FÖR ARKIV PÅ 1960-, 1980- OCH 2000-TALET	63
<i>Linda Huldén, Åbo Akademi</i>	
UNGDOMSSPRÅK OCH SLANG PÅ ÅLAND.....	73
<i>Jaana Kolu, Östra Finlands universitet</i>	
FORDONS- OCH BILSKATTEREGLER FÖR VAR OCH EN: DEFINITIONER OCH INSTRUKTIONER I EN TEXTKEDJA	87
<i>Merja Koskela & Gun-Viol Vik-Tuovinen, Vasa universitet</i>	
SAMMANSÄTTNINGAR I SVENSKAN: EN KORPUSANALYS	97
<i>Sinikka Niemi, Östra Finlands universitet</i>	
SPRÅKET SOM UTTRYCK FÖR IDENTITET.....	103
<i>Sara Nyholm, Vasa universitet</i>	
INLÅNING AV FINSKA OCH ENGELSKA ORD SAMT KODVÄXLING I ETT SAMTALSPROGRAM.....	113
<i>Anna-Kaisa Penttinen, Östra Finlands universitet</i>	
SVENSKA I VÅR OMGIVNING	123
<i>Irma Sorvali, Uleåborgs universitet</i>	

PLATSANNONSERNAS DYNAMIK GENOM TIDERNA: EN SEMANTISK- LEXIKALISK STUDIE AV EGENSKAPER SOM KRÄVS AV ARBETSTAGARE.....	131
<i>Pirjo Söderholm, Östra Finlands universitet</i>	
FINLANDSSVENSK MEDIEANVÄNDNING I ETT JÄMFÖRANDE PERSPEKTIV	143
<i>László Vincze, Helsingfors universitet</i>	
DEL II: SPRÅKINLÄRNING	151
MOGEN FÖR MOGNADSPROVET?	153
<i>Bodil Haagensen, Vasa universitet</i>	
YRKESHÖGSKOLESTUDERANDENAS KUNSKAPER I SVENSKA: ÄR FÄRDIGHETSNIVÅ B1 UTOPI ELLER VERKLIGHET?	163
<i>Taina Juurakko-Paavola, Tavastlands yrkeshögskola</i>	
EN GÅNG I VECKAN SÅ HJÄLPER INT SÅ MYCKE: EN FALLSTUDIE AV ATTITYDER TILL SVENSKA SPRÅKET HOS EN INVANDRARE I NÄRPES	175
<i>Hanna Järvi, Vasa universitet</i>	
SYSTEMATISKT BRUK AV INVERSION I SKRIFT: EN INDIKATOR PÅ BEHÄRSKNING AV VERBFORMER I ETT MUNTligt TEST?	185
<i>Sinikka Lahtinen, Åbo universitet</i> <i>Marika Paavilainen, Jyväskylä universitet</i>	
ATT VÄLJA RÄTT PREPOSITION I SVENSKAN: SPRÅKKÄNSLAN OCH ORDBÖCKERNA HJÄLPER ELLER HUR?.....	195
<i>Tiina Männikkö, Tammerfors universitet</i>	
FRÅSANDE HUVUDEN OCH PASSIONERADE ELДАР: SJÄLVPORTRÄTT GJORDA AV SVENSKSTUDENTER	205
<i>Åsa Palviainen, Jyväskylä universitet</i>	
ATT ÖVERSÄTTA ETT PRESSMEDDELANDE TILL FINSKA	215
<i>Jaana Puskala, Vasa universitet</i>	
ATT SKRIVA VETENSKAPLIGA UPPSATSER: EN FALLSTUDIE BLAND STUDENTER VID SVENSKA HANDELSHÖGSKOLAN	225
<i>Sirpa Sipola, Svenska handelshögskolan, Vasa</i>	
DEL III: SPRÅKUTLÄRNING	235
BLIVANDE SVENSKLÄRARES ÅSIKTER OM ATT UNDERVISA PÅ OCH I SVENSKA.....	237
<i>Marina Bergström, Vasa universitet</i>	
UPPMUNTRA MEN INTE HJÄLPA: LÄRARENS ROLL I GRUPPDISKUSSIONER	247
<i>Karita Mård-Miettinen, Vasa universitet</i>	
INTE BARA REGLER: GRAMMATIK I PÅ NYTT SÄTT	257
<i>Nina Pilke, Niina Nissilä & Katri Karjalainen, Vasa universitet</i>	

Artikelförfattare

Bergström Marina
Vasa universitet

Collin Lotta
Åbo Akademi

Eriksson Harriet och
Haapamäki Saara
Åbo Akademi

Godenhjelm Sebastian och
Östman Jan-Ola
Helsingfors universitet

Haagensen Bodil
Vasa universitet

Huldén Linda
Åbo Akademi

Juurakko-Paavola Taina
Tavastlands yrkeshögskola

Järvi Hanna
Vasa universitet

Kolu Jaana
Östra Finlands universitet

Koskela Merja och
Vik-Tuovinen Gun-Viol
Vasa universitet

Lahtinen Sinikka och
Paavilainen Marika
Åbo universitet och Jyväskylä universitet

Lindström Jan
Helsingfors universitet

Lyngfelt Benjamin
Göteborgs universitet

Mård-Miettinen Karita
Vasa universitet

Männikkö Tiina
Tammerfors universitet

Niemi Sinikka
Östra Finlands universitet

Nyholm Sara
Vasa universitet

Palviainen Åsa
Jyväskylä universitet

Penttinen Anna-Kaisa
Östra Finlands universitet

Pilke Nina, Nissilä Niina och
Karjalainen Katri
Vasa universitet

Puskala Jaana
Vasa universitet

Sipola Sirpa
Svenska handelshögskolan, Vasa

Sorvali Irma
Uleåborgs universitet

Söderholm Pirjo
Östra Finlands universitet

Vincze Laszlo
Helsingfors universitet

Förord

Tolfte sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland ägde rum i Joensuu 15-16.10.2009. Vård för konferensen var Svenska språket vid Institutionen för främmande språk och översättningsvetenskap vid Joensuu universitet (numera Östra Finlands universitet). Arrangörskommittén bestod av Sinikka Niemi (ordförande), Pirjo Söderholm, Mirka Perón (teknisk hjälp), Jaana Kolu och Leif Olsson. Deltagarna var ca 50 till antalet. Under sammankomsten hölls två plenarföredrag av inbjudna föreläsare och 28 sektionsföredrag i tre parallellsektioner. I denna volym ingår plenarföredragen och 23 av sektionsföredragen i bearbetad form och placerade under sammanlagt fyra huvudrubriker. Artiklarna har genomgått referegranskning.

Tematiken vid konferensen var fri och deltagarna kunde välja själva vilket tema de ville hålla föredrag om. Till populära teman hörde språkinlärning och också språkutlärning vid sidan av många perspektiv på modernt och historiskt svenskt språkbruk.

Vi har fått ekonomiskt understöd från Ingrid, Margit och Henrik Höijers donationsfond II vid Svenska litteratursällskapet i Finland och från Östra Finlands universitet.

Joensuu i maj 2011

Sinikka Niemi och Pirjo Söderholm

Plenarföredrag

Från bakgrund till förgrund: Perspektiv på samtalsspråkets grammatik

Jan Lindström

Helsingfors universitet

1 FRÅN BAKGRUND TILL FÖRGRUND

I det här bidraget vill jag lyfta fram en del språkliga företeelser ur svenskt samtalsspråk som gör det nödvändigt att vi utvidgar den grammatiska beskrivningens omfång från en sats och en mening till en dialogisk sekvens av meningar, eller rättare sagt turer och yttranden, som fälls i samtal. Poängen är att vi inte vid analys av interaktivt samtalsspråk kan nöja oss med en skriftspråksgrammatik utan bör operera med och utveckla fram en interaktivt anpassad *samtalsgrammatik* (se Lindström 2008).

Låt oss inledningsvis dryfta följande korta replikskifte.

1. GSM:24

- | | | |
|------|----|--|
| 01 | S: | gör man, gör man nåt särskilt |
| 02 | | när man lyssnar på den här typen av musik? |
| 03 → | G: | °tror man lagar mat° |

Utdrag (1) kommer från en korpus där gymnasister i Göteborgsregionen diskuterar musikstycken och -stilar tillsammans med en samtalsledare. Här har samtalsledaren (S) ställt en fråga angående en viss typ av musik, och en av gymnasisterna (G) svarar genast, något lågmält *tror man lagar mat*. Ser vi på svarsyttrandets form märker vi att det uppvisar ett speciellt drag i och med att satsinledaren, subjektet till verbet *tror* saknas, även om detta vanligen betraktas som ett obligatoriskt led i en svensk påståendesats. Men som vi i (1) ser förekommer det ibland, och inte ens så sällan i talat språk, att satsinledaren saknas (Mörnsjö 2002). Detta sker dock inte godtyckligt utan i vissa sekventiella omgivningar. Ett viktigt villkor för dylika V1-deklarationer är att de produceras i sekventiella andraled, snarare alltså i svar och kommentarer än i ett initiativ till något nytt (Lindström & Karlsson 2005, Linell 2003). Vi behöver således, för att kunna förstå och förklara yttrandets grammatiska utformning på rad 3, beakta vad som förekommit före det och inte bara begränsa oss till den verbinledda satsen.

Ett liknande problem för den grammatiska beskrivningen möts i följande utdrag på rad 3 där talaren G2 kommer in i samtalet; det är fråga om samma korpus av gymnasistdiskussioner som i utdrag (1).

2. GSM:5

- 01 G1: men om du köper en sån typ absolute dance cd
02 eller nånting som händer va[ra inne,
03 → G2: [kan man lyssna på den
04 i en månad sen så=
05 G1: =du lyssnar på den,
06 sen så trötnar man så himla mycket på de ((...))

En av deltagarna (G1) är på väg att formulera en negativ bedömning om samlingsdiskor med olika artister. På rad 3 sekunderar G2 henne och fyller i andemeningen i det som G1 är på väg att säga: att man inte orkar lyssna på sådana skivor särskilt länge (jfr rad 6). Man kunde tolka G2:s bidrag som ett konsekutivt drag som utgör en tänkbar fortsättning till den villkorssats som G1 producerat på rad 1–2. Det strukturella kännetecknet för detta är V1-formen i G2:s tur *kan man lyssna på den i en månad sen så* som, i viss mån i likhet med V1-satsen i (1), gör den till ett identifierbart andraled snarare än till en början av något nytt. Om man alltså ska analysera den grammatiska konstruktionen av G2:s tur i (2) måste man betrakta den i förhållande till föregående tur som ger en plattform för den senare turens syntaktiska utformning. Således har vi här en *samkonstruktion* där en grammatisk gestalt byggs upp genom två olika talares turer (se Bockgård 2004).

Låt oss ytterligare ta ett exempel på en samtalsgrammatisk företeelse som i likhet med de fokuserade fallen i utdrag (1) och (2) spränger gränserna för en strikt satsgrammatisk beskrivning. Vi låter samma gymnasistflickor som i (2) prata om en låt av Kent.

3. GSM:5

- 01 S: ja: va tyckte ni att de va (för nåt då?)
02 G1: *ja:.*
03 ?: °()°
04 ?: °mm°
05 G2: de e lite såhär pop (.) lite rockinslag
06 G3: pop (.) pop.
07 svenskt (.) om man säger så också.
08 G1: de e lite-
09 ja men de e såhär lite typ engelskinspirerat.
10 (.)
11 → tycker jag de e.
12 G2: em- engelsktinspirerat? ja:
13 G1: engelskt (.) engelskt
14 G3: ((skratt)) *du kan inte säga de (.) du* ((fniss))
15 G1: ja men de va ju liksom sådär me dom här (.)
16 när de va att alla skulle va lika Beatles
17 å så (.) kom de till Sverige å så börjar alla-
18 (.)
19 → tycker jag

På rad 11 har vi igen en verbinledd påståendesats, *tycker jag de e*. Liksom i utdrag (1) är det även här tämligen lätt att se att satsen är något som produceras som ett efterled, dvs. den utgör en expanderad del av en konstruktion tillsammans med det material som föregår satsen, förslagsvis *engelskinspirerat tycker jag de e*, varvid en *satsfläta* uppstår (se SAG 4: 419). – I själva verket resulterar tillägget *tycker jag de e* slutligen i en typ av *apokoinou* makrostruktur när det fogas till den föregående satsformade TKE:n *de e såhär lite typ engelskinspirerat*. Den föregående satsens finitverb (*e*) och finitverbet i den efterföljande satsens bisats (*e*) utnyttjar samma fyllnadsled (*engelskinspirerat*), eller omvänt, ett och samma led är komplement till två finitverb (se Norén 2007).

Ur interaktionens men också grammatikens synvinkel är det intressant att expansionen på rad 11 är icke-projicerad. Utsagan på rad 9 *de e såhär lite typ engelskinspirerat* är ett pragmatiskt fullvärdigt bidrag till samtalet i den lokala sekventiella kontexten och den är både grammatiskt och prosodiskt slutförd. Av interaktionella orsaker som inte helt går att bestämma, delvis på grund av otillgänglig videobild, producerar talaren ett tillägg till sin tur efter den lilla pausen på rad 10. Möjligen kommer inte responser på hennes bedömning på rad 9 omedelbart, vilket kan bero på att de andra deltagarna inte alldeles genast hänger med. Det finns tecken på att karaktäriseringen *engelskinspirerat* tas emot med viss osäkerhet och smakas på av G2, medan G3 kommer in med något som låter som ett skämtsamt ifrågasättande. För den grammatiska beskrivningen är det relevant att turtillägget på rad 11 produceras *som om* det var en grammatiskt kongruent fortsättning av bidraget dittills och att det blir interaktionellt och grammatiskt analyserbart enbart som ett fortsättande led i den dialogiska sekvensen, inte i sin egen rätt.

Ett något liknande exempel till ser vi på rad 19 där positioneringsfrasen *tycker jag* produceras som en pragmatiskt, syntaktiskt och prosodiskt separat enhet i tillägg till det som föregår frasen (se Karlsson 2006). Här är det dock inte fråga om ett lika fast strukturellt anknutet tillägg som på rad 11. I stället är *tycker jag* en turutgångspraktik, enheten produceras efter att turen dittills avbrutits mitt i, eller på en punkt där kanske all pragmatiskt relevant information redan utsagts (*å så börjar alla [göra samma sak?]*). Oberoende av är *tycker jag* något som känns igen som en terminal enhet. Fraser av denna typ följer ett ställningstagande eller en evaluering, t.ex. *den e bra tycker jag*. Den grammatiska motiveringen för *tycker jag* på rad 19 finns således i den sekventiella kontexten; dess syntaktiska V1-form signalerar att det är en fortsättning, och samtidigt sannolikt ett slutförande av något tidigare (Lindström & Karlsson 2005: 121).

Företeelserna som diskuterats ovan är inga undantag utan representativa exempel på den praktisering av grammatiken som är rådande i det fritt flödande samtalspråket. Man kan se att talarna visserligen orienterar sig mot att producera grammatiskt kongruenta enheter, men dessa enheter, t.ex. satser, utformas och omformas löpande i och med att produktionen och interaktionen med de andra parterna fortskrider. Talaren kan väl ha en initial plan över det igångsatta yttrandets form, men planen kan ändras. Enheter som först inte varit designade för att ingå i ett yttrande kan fogas in vid behov på ett dynamiskt sätt, ibland på efterhand i form av olika tillägg. Turens design knyts också direkt an den sekventiella junktoren mellan två

turer, dvs. turens struktur röjer ofta dess sekventiella position, t.ex. huruvida turen utgör ett initiativ eller en respons i interaktionen.

Karaktäristiskt för samtalspråkets grammatik är då att den är ständigt föränderlig och förhandlingsbar på yttrandenivå och lokalt förankrad i den sekventiella kontexten. Detta avviker från det normala i skrift där skribenten ger meddelandet dess slutgiltiga form på en gång, utan att läsaren har tillgång till vägen till slutresultatet. Det är fråga om en annorlunda praktisering av grammatiken och det är en viktig orsak till att det finns vissa skillnader mellan samtalspråkets och skriftspråkets grammatik. Det är också orsaken till att skriftspråksgrammatiken varit mindre intresserad av att redogöra för enheter större än satser och meningar, än mindre av den interaktionella och sekventiella förankringen av grammatiken. Men vill vi analysera samtalspråkets strukturer, bör vi agera på den interaktivt förankrade språkformens villkor. Det kräver i praktiken att företeelser som brukat höra till den grammatiska beskrivningens periferi och marginaler tas i förgrunden, t.ex. diskursmarkörer, elliptiska (eller reducerade) yttranden, samkonstruktioner och turtillägg.

2 FRÅN SLUTET TILL BÖRJAN

Bidragen i samtal, dvs. turerna och de tillhörande turkonstruktionsenheterna, låter sig inte analyseras som autonoma struktur- och innehållsblock. Som vi ovan sett, är det nödvändigt att beakta att turerna konstrueras som beroende av föregående tur samt som föranledande nästa tur. Som exemplen vi diskuterat visat är grammatiken ett centralt instrument för etableringen av en igenkännbar relation till föregående tur. Den verbinledda påståendesatsen utnyttjas i just dessa fall som en markör för en "fortsättningsform" i och med att den syntaktiska inledarplatsen i positionsgrammatiska termer kan anses vara tom (jfr SAG 4: 692). Man kunde säga att talaren med en sådan *fortsättningsform* retrokonstruerar den föregående turdelen som ett slags underförstått inledarled eller förstaled till vilket andraledet, fortsättningen knyts an, så som illustreras i schema 1.

Schema 1. Fortsättningsformer som retrokonstruerade sekventiella andraled.

Sekvens	Föregående form	Fortsättningsform
Förstaled	Gör man nåt särskilt när man lyssnar på den här?	
Andraled	∅ → ['när man lyssnar på den här']	Tror man lagar mat
Förstaled	Om du köper en absolut dance cd	
Andraled	∅ → ['om du köper en sådan cd']	Kan man lyssna på den i en månad
Förstaled	De e lite engelskinspirerat	
Andraled	∅ → ['engelskinspirerat']	tycker jag de e

Syntaktiskt reducerade turer eller turdelar inbjuder oss i allmänhet att mer eftertryckligt än vid fullständigare konstruktionsvarianter granska det omgivande talet som en typ av "korrelat" på vilket den reducerade delen syftar (jfr Lindström 1999:

111). Illustrerande exempel på detta är så kallade *returfrågor* som knyter anaforiskt an till det som sagts i det föregående (Norén 2010).

4. SÅINF 3-1 (även Norén 2010: 48)

01	A:	hur stor va stugan.
02	B:	ja de ja få ju:: åtta b _ä ddar >hade vi ju där<.=
03	A:	=jaha _ç ((nickar))
04		0,4
05	→ C:	v [↑] ar'e.
06	B:	ja _ç (.) vi va ju åtta person[#er#
07	A:	[åtta #ja#.

Returfrågorna har en reducerad syntaktisk form (ofta utan komplementled), upprepar pronominellt subjekts- och predikatsledet från ett tidigare bidrag och uppvisar också prosodisk reduktion. Tolkningen av yttranden som *var'e* ('var det [det'] i (4) är således helt beroende av vad som sagts före frågan.

Eftersom turerna i samtal utgör en väv där sömmarna mellan bidragen ofta går in i varandra påkallar detta en *gestaltväxling* i perceptionen av de grammatiska relationerna hos analytikern. Den skriftliga satsen, som linjärt börjar med en stor bokstav och slutar med punkt eller något annat skiljetecken, får en lätt att inleda den strukturella analysen från det satsinledande ledet. I talspråkets syntaktiska väv är det mer relevant att inleda analysen från det som föregått en tur början, dvs. det föregående bidraget och i synnerhet dess projicerade slut. Turtillägg som i (3) omkalibrerar ett möjligt turslut, flyttar på slutet och turbytet ett stycke framåt, och tilläggen görs till igenkännbara tillägg just genom att de inordnas i turhelheten som strukturellt tänkbara utvidgningar av den grammatiska struktur som föregått tillägget. Man kunde säga att turtilläggen maskerar ett möjligt turslut genom att utvidga turens syntaktiska förlopp och att därigenom erbjuda ett nytt slut varvid en ny början kan ta vid.

Men slutet av en föregående tur har konsekvenser för början av en ny också i en annan mening. När en tur går över från en talare till nästa talare är det inte något som blir uppenbart för interaktörerna på en viss definitiv punkt i ett utbyte. Det finns snarare ett övergångsområde där utvecklingen mot ett turbyte och etableringen av en ny tur stegvis förhandlas fram. Turbytesområdet börjar med projektionen av ett möjligt slut i en pågående tur och det fortsätter en bit in i nästa tur tills det nya bidraget etablerat sin plats i turrummet genom att ha startat ett nytt projicerbart och relevant turförlopp. Följande turväxling får illustrera detta; här diskuterar en hundägare (H) och en föreståndare för ett hundpensionat (F) när den prospektiva kundens hundar kunde avhämtas på pensionatet.

5. PTS (även Lindström 2008: 202)

01	H:	å så hämtar (vi) dom
02	→	om vi hinner på söndakväll d[å:ç
03	→ F:	[[↑] ja preci:s,
04	H:	pt
05	→ F:	nämen de fungerar nog sörrö:ç=
06	→ H:	=ja: de vore jättebra:.

Svenskan, liksom engelskan, hör till språk där satsstrukturen kan utvecklas med bestämning efter bestämning utan att en definitiv ändpunkt på ett visst ställe nödvändigtvis uppstår. Men ju längre en sats eller fras produktion utvecklas desto klarare blir det vad som krävs för slutförandet av den syntaktiska enheten, och i synnerhet, ju fler led som producerats efter nexusleden subjekt och finit, desto klarare går det att utläsa den strukturella slutprojektionen.

Således låter det syntaktiskt och pragmatiskt fullt möjligt i (5) att H:s fråga på rad 1 är färdig i och med att det tidsbestämmande adverbialiet *på söndakväll* producerats. Mycket riktigt yttrar F sin kvittering *ja precis* delvis i överlapp med den finala, men syntaktiskt icke-projicerade partikeln *då*. Möjligheten till turbyte, och lyssnarkvittering, har med andra ord blivit uppenbart för F långt innan partikeln *då* producerats; turbytesområdet har här då sannolikt börjat efter finitverbet *hinner*.

Något liknande händer på rad 4/5 där turövergången från F till H sker utan någon som helst paus. Att övergången är temporalt så tät, nästan överlappande, tyder på att H kunnat analysera F:s syntaktiska turförlopp så att det möjligen nått sin fullbordan redan innan den syntaktiskt icke-projicerade yttrandepartikeln *sörru* 'ser du' producerats. Turbytesområdet börjar igen förmodligen efter finitverbet (*fungerar*) när modalpartikeln, satsadverbialiet *nog*, producerats som ett tredje satsled efter subjekt och predikat.

När man tar konsekvenserna av detta sätt att analysera turstarten i förhållande till ett möjligt föregående turslut ändras den grammatiska analysens fokus på ett radikalt sätt. Det centrala att studera är det interaktionellt viktiga *turbytesområdet* och inte en ensamstående sats, vilket illustreras i schema 2.

Schema 2. Turbytesområdet i fokus för analys av samtalsturers syntax. (I Lindström 2008 har jag använt en del andra beteckningar för de olika positionerna i segmenteringsschemat: turövergångsområde (=turbytesområde), kontextualisering (=orientering), begynnelse (=prostart). Beteckningarna prostart och proslut läses som 'projektionsstart' respektive 'projektionsslut'.)

Talare	Turbytesområde			Inre TKE
	Proslut	Orientering	Prostart	
H:		å	så	hämtar (vi) dom om vi hinner
	på söndakväll	då:ç		
F:		ja: precis,		
H:		pt		
F:		nämen	de	fungerar
	nog	sörrö:ç		
H:		ja:	de	vore
	jättebra..			

Det syntaktiskt (och prosodiskt och pragmatiskt) projicerade turslutet (*proslut*) innebär en antydning för anpassningen av nästa talares tur. Det projicerade slutet följs dock ofta av olika typer av pragmatiskt orienterande, eller kontextualiserande, material

som kan ge vinkar om hur bidraget ska förstås (t.ex. som slutledning [*då*], förklaring [*sörrö*]). Detta är partiklar av olika slag som inte ingår i turens syntaktiska projektion, vilket manifesteras i att finala orienterande led ofta överlappas av starten till nästa talares bidrag (se Schegloff 2004).

Som en spegelbild av detta kan en ny tur inledas med pragmatiskt orienterande material såsom additiv konjunktion (*å*) och godkännande responspartikel (*ja*). Sådana partiklar startar ännu inte någon syntaktisk projektion och de reserverar inte turrummet på något effektivt sätt. En responspartikel kunde t.ex. förstås just som en minimal respons och inte som en början av något mer omfattande bidrag till samtalet. Det är möjligt att H:s smackande ljud *pt* på rad 4 är en ansats till en ny turstart efter att F producerat *ja precis* som kunde uppfattas som en kvitterande uppbackning och som ett adekvat, slutfört bidrag i sig.

Rätten till en tur etableras säkrare då ett igenkännbart syntaktiskt förlopp inleds. Projektionen av ett sådant består till exempel av möjliga subjektled (*de*) och adverbiala konnektiva led (*så*). Tolkningen av projektionsstarten (*prostart*) som ett möjligt fundament säkerställs när ett finit verb producerats. När en inre del av en TKE sålunda nåtts har relevansen för turbyte minskat, och i praktiken syns detta i att överlappande tal, som kunde initieras av de andra samtalsparterna, minskar i detta skede av turens förlopp (se Steensig 2001: 248). En grammatisk analys av turprojektionens start hjälper sålunda att förklara vad talarna sannolikt orienterar sig mot när en tur etablerar sig, trots att de inte opererar med formella grammatiska begrepp som fundament, subjekt, finit m.m.

I turbytesområdet sker också grammatiska processer som i traditionell belysning varit rätt marginella. Orienterande markörer, t.ex. olika diskurspartiklar, har inte varit så intressanta för grammatiker därför att de inte ingår och påverkar den syntaktiska satsramen, men också därför att de har en mindre frekvens i skriftspråket. I samtalspråk förekommer dock orienterande markörer i nästan varje yttrande, vilket är ett direkt kvantitativt tecken på deras stora betydelse för den muntliga kommunikationen.

Den mer traditionella satsgrammatiska analysen kommer emellertid till nytta vid analysen av yttrandens syntaktiska projektion. Till exempel kännedomen om verbens valensrelationer är väsentlig när man såväl som analytiker som språkbrukare ska kunna bestämma hur en sats eller en verbfras kan kompletteras och därigenom föras till sin slutpunkt. Vissa verb tar t.ex. predikativ som komplement (*de vore → jättebra*), andra adverbial (*vi hinner → på söndakväll*). Dyliga slutpunkter i turens syntax kan vara alldeles konkreta sådana ur interaktionens synvinkel, eftersom det vid fyllnad av en verbfras också kan finnas en möjlig turfullbordan och därmed öppna en möjlighet till turbyte.

Nu är förstås inte syntaxen och grammatiken den enda resursen som interaktörerna har till sitt förfogande, för yttrandena har också en prosodisk gestalt och de ska ytterligare framstå som pragmatiskt fylliga i sitt sammanhang. Alla strukturellt möjliga syntaktiska slutpunkter, t.ex. *om vi hinner* på rad 5, uppfattas sålunda inte som pragmatiskt möjliga, men ett syntaktiskt slutförande – förr eller senare i yttrandets progression – är väsentligt för ett intryck av pragmatiskt slutförande. Syntaktisk fullbordan styr ofta också tolkningen av var deltagarna "hör" ett prosodiskt slutfö-

rande (jfr Hansson 2003: 114). I ett idealfall borde då en samtalsgrammatik beakta syntaktiska, prosodiska och pragmatiska aspekter på den språkliga utformningen av handlingar i samtal.

3 PERSPEKTIV PÅ SAMTALSSPRÅKETS GRAMMATIK

Jag hoppas här ha kunnat argumentera för att samtalsspråket behöver en egen grammatisk beskrivningsmodell som har vissa annorlunda premisser än en grammatik för analys av skriftspråket. En samtalsgrammatik är processinriktad och positionsanpassad. Processinriktningen innebär att ett yttrandes slutliga, makrosyntagmatiska form inte kan analyseras utan att man tar hänsyn till eventuellt förekommande optionspunkter under yttrandets bildningsförlopp. På vägen till den slutliga formen kan finnas reparationer eller uppnådda möjliga turbytesplatser som dock inte utnyttjats varvid något slags strukturellt anpassat tillägg kan följa och expandera TKE-designen (jfr utdrag 3). För den processinriktade grammatiken blir det då intressant att redogöra för de grammatiska metoder som talarna använder för att konstruera turtillägg och omforma enheter, dvs. hur de förmår använda de möjligheter som grammatiken ger. Positionsanpassningen betyder att yttrandeutformning inte kan studeras utan hänsyn till den sekventiella kontext där yttrandet fälls (jfr Linell 2005: 314). Den sekventiella positionen, dvs. huruvida ett visst yttrande är ett initiativ, en respons eller en fortsättning, har konsekvenser för den språkliga utformningen och är således en väsentlig del av den grammatiska beskrivningen, t.ex. av verbbinledda påståendesatser (jfr utdrag 1).

Om vi utgår ifrån att språket, och dess grammatiska komponent, står till vårt förfogande för att vi ska kunna hantera ett socialt växelspel och driva våra mål i detta spel bör vi fokusera blicken på de punkter som framstår som centrala vid hanteringen av interaktionen. Den mest grundläggande av sådana interaktiva punkter är systematiken för turtagning och hur turbyten organiseras med språkets strukturer som resurs. Då är det turbytesområdet mellan två talares turer som fångar analytikerns intresse. Det gäller att analysera var i den utgående turens förlopp den strukturella slutprojektioner börjar bli uppenbar så att nästa talare kan göra sig beredd att ta över när en turbytesplats nås. Men det gäller också genom analytisk väg att bestämma var relevansen för ett turbyte minskar när en inkommande tur kommit i gång, dvs. turbytesområdet slutar där en projektionsstart, t.ex. en satsinledning, kan identifieras. Att analysen på detta sätt fokuserar skarven mellan två turer – och de grammatiska skeendena i denna skarv – och inte en enskild tur och dess struktur, kan således inbjuda till en gestaltväxling i analytikerns perception av vad som är grammatik och vad den är bra för. Jag kan intyga att det är en givande upplevelse att låta förgrunden och bakgrunden byta plats på detta sätt.

MATERIAL

- GSM. Gymnasister från Göteborgsregionen bedömer musikprov och -stilar. Inspelning 1995 i projektet *Gymnasisters språk- och musikvärldar* (GSM). Flera transkriptörer; transkriptionen preciserad här av Jan Lindström. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- PTS. En korpus av privata telefonsamtal. Samtalen är inspelade i början av 1990-talet i Anna Lindströms forskningsprojekt. Transkription av Kristina Musslinder. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet
- SÅINF. Inspelningar i projektet *Samtal, åldrande och identitet* år 1998. Transkription av Karin Ridell; transkriptionen preciserad här av Niklas Norén. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

LITTERATUR

- Bockgård, Gustav (2004). *Syntax som social resurs. En studie av samkonstruktionssekvensers form och funktion i svenska samtal*. (Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 64.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Hansson, Petra (2003). *Prosodic Phrasing in Spontaneous Swedish*. (Travaux de l'institut de linguistique de Lund XLIII.) Lund: Lunds universitet.
- Karlsson, Susanna (2006). *Positioneringsfraser i interaktion. Syntax, prosodi och funktion*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 5.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindström, Anna (1999). *Language as Social Action. Grammar, Prosody, and Interaction in Swedish Conversation*. (Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 46.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Lindström, Jan (2008). *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts.
- Lindström, Jan & Karlsson, Susanna (2005). Verb-first Constructions as a Syntactic and Functional Resource in (Spoken) Swedish. *Nordic Journal of Linguistics* 28, 97–131.
- Linell, Per (2003). Responsiva konstruktioner i samtalsspråkets grammatik. *Folkmålsstudier* 42, 11–39.
- Linell, Per (2005). En dialogisk grammatik? I: *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalsspråk*, 231–328. Red. Jan Anward & Bengt Nordberg. Lund: Studentlitteratur.
- Mörnsjö, Maria (2002). *V1 Declaratives in Spoken Swedish. Syntax, Information Structure, and Prosodic Pattern*. Lund: Lundastudier i nordisk språkvetenskap.
- Norén, Niklas (2007). *Apokoinou in Swedish Talk-in-interaction. A Family of Methods for Grammatical Construction and the Resolving of Local Communicative Projects*. (Linköping Studies in Arts and Science 405.) Linköping: Linköping University.
- Norén, Niklas (2010). Pronominella returfrågor i tre vardagliga svenska samtal. I: *Språk och interaktion* 2, 29–72. Red. Camilla Lindholm & Jan Lindström. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- SAG (1999) = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik. *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Svenska Akademien.

Schegloff, Emanuel A. (2004). On dispensability. *Research on Language and Social Interaction* 37, 95–149.

Steensig, Jakob (2001). *Sprog i virkeligheden. Bidrag til en interaktionel lingvistik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

TRANSKRIPTIONSNYCKEL

[= överlappning inleds;] = överlappning slutar; (.) = en paus under 0,2 sekunder; (1,2) = en paus uttryckt i sekunder; ja: = förlängt ljud; ja: = förlängt vokalljud med samtidig tonuppgång; ja = betonad stavelse; *ja* = tal med skratt i rösten; °ja° = lägre röststyrka än i omgivande tal; >ja< = snabbare tal än i omgivande tal; ja- plötsligt avbrott; .h/. hh = inandning (kortare/längre); h/hh = utandning (kortare/längre); pt = smackande ljud; (ja) = transkriptionen är osäker; ? = talarens identitet är osäker; ((skratt)) = transkriberarens kommentarer; (...) utelämnat språkmaterial; , = rak intonation (fortsättningston); . = fallande intonation; ? = tydligt stigande intonation; ˆ = något stigande intonation; ˆ = lokal tonhöjning; ˆ = lokal tonsänkning

Om stilistiska finlandismer: Speciesmarkering och andra utmärkande drag i några finlandssvenska akademiska texter

Benjamin Lyngfelt

Göteborgs universitet¹

Det är lätt att föreställa sig finlandismer som specifikt finlandssvenska uttryckssätt (t.ex. *Vem tror du att kommer*) eller åtminstone som språkdrag som avviker från standardsvenska, även om de kanske har stöd i en del svenska dialekter (t.ex. kortformen *int*). I själva verket handlar dock ganska många finlandismer, särskilt grammatiska sådana, snarare om ett delvis annorlunda bruk av uttryckssätt som är väl etablerade även i sverigesvenska. Det kan handla om skillnader i frekvens och distribution, typiskt i kombination med en delvis annan funktion. Ett välkänt exempel är bruket av satsinitial negation (Lindström 2009).

Vidare kan man få intrycket att finlandismer främst är ett talspråksfenomen, och det är nog sant att finlandssvenska särdrag är vanligare i tal än i skrift och överhuvudtaget vanligare i vardagligare sammanhang, men det är inte hela sanningen. Som Wide & Lyngfelt (2009a: 31) konstaterar: "Alla finlandismer är inte typiskt talspråkliga, och alla talspråkligheter i finlandssvenska är inte finlandismer".

Den här artikeln handlar om potentiella finlandismer i en högst skriftspråklig genre, nämligen akademisk prosa. Jag skriver *potentiella*, eftersom de till stor del är uttryckssätt som förekommer även i sverigesvenska texter. Dessutom avser flera av iakttagelserna stil snarare än grammatikalitet, och det kan diskuteras i vilken mån finlandismbegreppet är fruktbart när det gäller sådana fenomen. Vidare är materialet litet och sverigesvenskt jämförelsematerial saknas, så jag kan inte alltid hävda att det jag uppfattat som typiskt finlandssvenskt verkligen är det. Inte desto mindre handlar det om uttryckssätt som uppfattats bidra till ett finlandssvenskt intryck, och flera av dem är drag som inte brukar uppmärksammas som finlandismer. Deras status är alltså åtminstone värd att ta upp till diskussion.

¹ BL:s forskning finansieras av Svenska Akademien, med ekonomiskt stöd från Alice och Knut Wallenbergs stiftelse. Jag vill tacka Elisabet Engdahl, Hans Landqvist, Nina Martola och Camilla Wide för värdefulla synpunkter på en tidigare version av artikeln. Tack också till deltagarna vid *Svenskan i Finland 12* i Joensuu 2009, för givande respons på en muntlig presentation av ämnet.

1 KONSTRUKTIONER I FINLANDSSVENSK SYNTAX

Det material som behandlas här härrör från antologin *Konstruktioner i finlandssvensk syntax* (Wide & Lyngfelt 2009b), som producerades inom projektet *Svenskan i Finland. Syntaktiska drag i jämförande perspektiv* (koordinator Camilla Wide).² Som sverigesvensk redaktör fick jag då i uppgift att rensa ut finlandismer ur manuskripten. Denna uppgift tog jag mig an med viss tveksamhet. Att markera sådant som strider mot svenskt standardskriftspråk hade jag förstås gjort i vilket fall som helst, men att därutöver gallra ut fungerande uttryck bara för att de klingar finländskt? Min tveksamhet inför detta hade främst tre skäl:

- *Viss lokalfärg skadar inte.* Även standardsvenska rymmer trots allt ett visst mått av variation, och ett personligt uttryck hör till det som ger texten liv, flyt och röst.
- *Hur representativ är min intuition?* Risken fanns att jag markerade uttryckssätt som hade känts fullt naturliga om jag tillhört en annan generation eller kommit från en annan del av Sverige.
- *Anpassning till målgruppen?* En central målgrupp får sägas vara finlandssvenskar, som rimligen är vana vid finlandssvensk sakprosa. Då jag enligt tidigare iakttagelser, både egna och andras, väntade mig en del språkdrag som är mer konservativa och formella än modern svensk normalprosa kunde redigeringen antas innebära anpassning till en ledigare stil. Om detta går emot läsarnas preferenser kunde det i värsta fall få texten att uppfattas som slarvigare och mindre korrekt.

Alla tre invändningarna faller ganska platt när det gäller uttryck som strider mot standardsvenska normer, men har desto större aktualitet för frågor om stil. Och merparten av mina synpunkter (utom förstås kommentarer om innehåll och struktur) kom att gälla just stil. Det framkom också tydligt att det verkligen finns en skillnad i normföreställningar: när den finlandssvenske förlagsredaktören sedan tog sig an de redigerade texterna (ovetande om vad jag hade gjort) ville han i flera fall ändra tillbaka!³

Efter bokens publicering har jag gått igenom manuskripten igen och i synnerhet då mina egna kommentarer till dessa. Föreliggande artikel handlar om (några av) de ändringar jag då föreslog. Materialet är alltså litet, närmare bestämt manuskript till sju av artiklarna i Wide & Lyngfelt (2009b). Alla skribenterna är professionella språkvetare med inriktning på svenska, och de flesta av dem har svenska som modersmål. I det följande tar jag bara upp drag som återfinns hos flera av författarna. Samtliga berörda författare har lämnat tillstånd att använda exempel ur deras texter.

Det mest slående resultatet är att materialet innehåller påfallande få klara brott mot sverigesvensk standard. En del lexikala finlandismer, ett fåtal satser med avvikande ledföljd, viss idiomatisk användning av bestämd form samt rena korrekturfel – det är allt. Detta är kanske inte så förvånande med tanke på att alla skribenterna är välutbildade nordister, men det är ändå fråga om manuskript, inte färdigredigerade artiklar.

² Projektet löpte 2004–2006 och finansierades av Svenska litteratursällskapet i Finland (se Wide & Lyngfelt 2009b: 7–9).

³ Det bör sägas att redaktören i fråga är högst kompetent och att jag blev imponerad av hans arbete med texterna i övrigt.

Merparten av synpunkterna gäller i stället stilistiska avvikelser. Det mesta är sådant som kan förekomma även i sverigesvenska texter, åtminstone om man betraktar varje exempel för sig. I kombination bidrar de emellertid till ett finlandssvenskt intryck. Jag saknar tyvärr underlag för en kvantitativ jämförelse, men har en känsla av att de observerade stildragen är vanligare i finlandssvenska texter. Återigen utmärker sig *species*, som är den kategori som rönste i särklass flest synpunkter, särskilt bruk av bestämd form i stället för naken nominalfras. Det var dessutom ofta just dessa fall som förlagsredaktören ville ändra tillbaka. *Species* behandlas i kapitel 2. Övriga observationer är mindre enhetliga och ofta mer osäkra vad gäller finlandismstatus, men bl.a. just därför intressanta i sammanhanget. En tentativ översikt presenteras i kapitel 3. Därefter följer en slutkommentar i kapitel 4.

2 SPECIESMARKERING

Species – eller bestämdhet – hör till de snårigare områdena inom svensk grammatik. Följaktligen hör det också till det som är svårast att tillägna sig vid t.ex. andraspråksinläring (Tingbjörn 1979, Ekerot 1995). Det är ofta fina distinktioner som avgör dels när vi alls använder artikel, dels vilken artikel vi i så fall väljer, och i vissa fall råder mer eller mindre fri variation (se SAG II: 96–112, III: kap 14; Ekerot 1995, kap. 7). I bestämda nominalfraser behöver man t.o.m. ta ställning till hur många gånger bestämdheten ska markeras: *boken vs den nya boken, denna text vs den här texten*.

Det förekommer också regionalt styrd variation. Inte minst i finlandssvenska dialekter, i synnerhet i Österbotten, används bestämdhetsmarkörer i högre utsträckning än i standardsvenska (Nikula 1997, Ivars 2005, Wide 2009).⁴ Exempelvis förekommer ofta bestämd form i stället för naken nominalfras (1a–b) och i vissa fall dubbel bestämdhet i stället för enkel (1c) och bestämd form i nominalfraser med genitivattribut (1d) (fetstil i exemplen tillagd av BL).

- (1) a. no: a e bodd **fo**ltje lie:ngg sjär (Närpes, Österbotten; Ivars 2005: 75)
nog har det bott folk länge här
- b. då: ha:r an namsda:**gi**n (Ingå, västra Nyland; Wide 2009: 263)
då har han namnsdag
- c. va må **de** klockan ska vara? (Lovisa, östra Nyland; Wide 2009: 249)
hur mycket/vad är klockan?
- d. Huldaas bro:**drin**; åp mammas ti:**di**n (södra Österbotten; Ivars 2009: 225)
Huldass bror, på mammas tid

⁴ Detta gäller i varierande grad även övrig s.k. periferisvenska, dvs. de svenska varieteter som talas i Finland, Estland, Gammelsvenskby (Ukraina) och delar av Norrland (Dahl 2007, se även Delsing 2003, Dahl 2004, Wide 2009).

Dessa fenomen är typiskt talspråkliga, men som kommer att framgå nedan uppträder regionala skillnader avseende species inte bara i tal, utan även inom en så skriftspråklig genre som akademisk prosa.

2.1 Bestämd form kontra naken nominalfras

Det mest utmärkande för speciesbruket i texterna är ett rikligt bruk av bestämd form, i synnerhet i sådana fall där standardformen är naken nominalfras. Det gäller bl.a. flera fall med s.k. svagt referentiell betydelse, dvs. "då den begreppsliga betydelsen är klart viktigare än referensen" (SAG III: 56), som i (2).⁵

- (2) a. **Placeringen** av det negerande satsadverbialet *inte* i satsens spets är en välkänd struktur i svenskans syntax.
- b. [...] hänger inte nödvändigtvis alltid samman med **utelämningen** eller **användningen** av **infinitivmärket**.

- a' **Placering** av det negerande satsadverbialet *inte* i satsens spets är en välkänd struktur i svenskans syntax
- b' hänger inte nödvändigtvis alltid samman med **utelämning** eller **användning** av **infinitivmärke/infinitivmärket**.

I standardsvenska brukar artikellöshet uttrycka "något diffust och oavgränsat medan både bestämd och obestämd artikel normalt används för att referera till något specifikt och avgränsat" (Ekerot 1995: 169f.). Detta är en kraftigt förenklad tumregel, med flera typer av undantag, men fångar ändå kontrasten i (2) ganska väl. *Placering*, *utelämning* och *användning* är alla aktionella substantiv (nomen actionis), och bestämd form indikerar specifika aktioner. Eftersom detta inte är den avsedda innebörden fungerar naken nominalfras bättre, som i (2a'–b'). När det gäller *infinitivmärke/-t* i (2b) fungerar både bestämd och naken form, men med viss betydelseskillnad. Bestämd form signalerar definit referens till själva typen (infinitivmärket *att*), medan naken form snarare avser icke specificerade förekomster av densamma.

Även i generiska kontexter används ofta naken nominalfras, men här är friheten större och såväl bestämd som obestämd form kan ofta användas med snarlik innebörd:

- (3) a. [...] att partikeladverbialet placeras före **det eventuella objektet**. (bestämd, fisv original)
- b. att partikeladverbialet placeras före **ett eventuellt objekt**. (obestämd)
- c. att partikeladverbialet placeras före **eventuellt objekt**. (naken, min korrigerings)

⁵ Fetstil i (2) och följande exempel har lagts till av författaren, medan kursiv i förekommande fall återges enligt originalmeningarna.

Här ändrade jag som synes originalets bestämda form (3a) till naken nominalfras (3c), men sett i isolering går båda varianterna bra, liksom även konstruktion med obestämd artikel (3b).⁶ I just det här fallet hade jag kanske inte ändrat om det inte varit för det särskilda uppdraget att rensa ut finlandssvenska drag. Faktum är att (3a) ingår i ett referat ur SAG (3: 413) och att även (den sverigesvenska) formuleringen där har bestämd form! Å andra sidan ingår (3a) i ett sammanhang där bestämd form så att säga överanvänds och bidrar därmed till ett annat stilistiskt intryck än i SAG.

En tredje typ illustreras i (4):

- (4) a. [...] beroende på **inflytandet** från **finskan**.
a' [...] beroende på **inflytande** från **finska/finskan**.

Liksom i (5) signalerar bestämd form definit referens. Naket substantiv ger här en mer existentiell tolkning: det finns inflytande från finska, som har viss betydelse i sammanhanget, men vad detta inflytande består i lämnas öppnare. Växlingen mellan *finska* och *finskan* återkommer jag till i nästa avsnitt.

De tre typerna i (2–4) har alla stöd i finlandssvenska dialekter. Dahl (2007: 40ff.) tar upp just svagt referentiell betydelse, generisk syftning och syftning på något oavgränsat som tre kategorier där utvidgat bruk av bestämd form förekommer i periferisvenska, och Wide (2009) visar belägg på alla tre typerna i finlandssvenska dialekter. Visserligen är det stor skillnad mellan dialektalt talspråk och akademiskt skriftspråk, men speciesmarkering rör alla nominalfraser oavsett genre. Och eftersom rikligt bruk av bestämdhet inte är någon stigmatiserad finlandism är det alltså inte förvånande om finlandssvenska drag visar sig här (se dock not 6 nedan).

Slutligen kan nämnas att denna tendens i materialet inte enbart handlar om bestämd form. Det förekommer också liknande fall där definithet markeras genom possessivattribut i stället för bestämd form på substantivet (5a) eller nominalfraser med obestämd artikel (5b–c). Även här har jag ändrat till naken nominalfras. Intressant nog minskar därmed behovet av kongruens i (5b'–c'); här blir faktiskt inkongruent neutrum det mest naturliga.

- (5) a. [...] ett par exempel på *överkomma* i **sin konkreta, genomskinliga betydelse**
b. [...] där **en samordning** av orden inte är rimlig
c. **En allativ** med personreferens är i dagens finska polysem

a' [...] ett par exempel på *överkomma* i **konkret, genomskinlig betydelse**
b' [...] där **samordning** av orden inte är **rimlig/rimligt**
c'. **Allativ** med personreferens är i dagens finska **polysem/polysemt**

⁶ Även plural är ett vanligt sätt att uttrycka genericitet: *Partikeladverbial placeras före eventuella objekt* (vilket här förutsätter att både subjekt och objekt står i plural).

2.2 Speciesmarkering av språkliga varieteter och exempel

Ett intressant specialfall av speciesmarkering gäller uttryck för språkliga varieteter, där författarna påfallande ofta använder bestämd form, som i (4a) ovan eller (6) nedan. Här rymmer standardsvenska en hel del variation, och i många fall fungerar både bestämd form och naken nominalfras bra. Faktum är att jag själv ibland blir osäker på vilken form jag ska välja. I någon mån kan man urskilja en perspektivskillnad där t.ex. *svenskan* i högre grad refererar till varieteten som en specifik entitet, medan *svenska* kan användas mer allmänt om svenskt språkbruk, men en sådan skillnad är inte alltid vare sig tydlig eller relevant. Möjligen hänger detta samman med att varje föreställning om en språklig varietet till viss del är en approximation.

Ingen av de bestämda formerna i (6) är alltså fel i sig, utan det är själva frekvensen som är anmärkningsvärd. I stället för variation präglas texterna av stor dominans för bestämd form (utom förstås i attributiv ställning: *finska konstruktioner*), och det är främst den dominansen – inte enskilda exempel – som skiljer sig från sverigesvenskt språkbruk.⁷

- (6) a. [...] skillnader mellan **finlandssvenskan** och **sverigesvenskan**
- b. [...] hur **finlandssvenskan** och **sverigesvenskan** skiljer sig åt därvidlag.
- c. [...] i och med att **finskans** mönster V + -lle motsvaras av fyra olika mönster på **svenska**
- d. Åt-frasen kan också i högre grad än i **sverigesvenskan** uttrycka flera olika relationer mellan gåvan och mottagaren precis som allativen i **finskan**

Av exemplen i (6) ändrade jag till naken nominalfras i (a–b) men inte i (c–d). I (6a–b) handlar det tydligt om finlandssvenskt resp. sverigesvenskt språkbruk snarare än om distinkta språkssystem, vilket motiverar naken nominalfras. I (6c–d) fungerar såväl bestämd som naken form bra, och om någon nyansskillnad i endera riktningen avses är den inte uppenbar. Huruvida jag ändrade till naken nominalfras i sådana fall berodde ibland till stor del på hur texterna såg ut i övrigt: där för många språkbenämningar hade bestämd form ändrade jag några av dem. Det var förstås inte helt godtyckligt vilka som markerades, men jag kan inte formulera någon princip som täcker varje enskilt val.

I (6c) ser vi ett av få fall där *svenska* står naket (*på svenska*) fast bestämd form vore möjlig (med prepositionsbyte, *i svenskan*). I övrigt är sådana förekomster sällsynta i materialet. Vidare innehåller (6c) ett exempel på hur författaren har valt en konstruktion (*finskans mönster*) som ger bestämd form på just språkbenämningen, där det omarkerade hade varit en annan struktur (*det finska mönstret*). Det förekommer flera sådana fall.

⁷ Intressant nog används inte bestämd form vid språkbenämningar i österbottniska dialekter (där man i stället säger *finlandssvensk*), men i skrift dominerar bestämd form även hos österbottningarna i materialet, vilket talar för en mer eller mindre implicit finlandssvensk skriftspråksnorm här (Nina Martola, p.k.).

I (6d) illustreras själva mångfalden, där språkbenämningarna uppträder tillsammans med rikligt bruk av bestämd form i övrigt. Meningen innehåller inte mindre än sex substantiv i bestämd form som lika gärna hade kunnat stå utan artikel, jfr (7) nedan.

- (7) **Åt-fraser** kan också i högre grad än i **sverigesvenska** uttrycka flera olika relationer mellan **gåva** och **mottagare** precis som **allativ** i **finska**.

Ett annat uttryck som är värt att kommentera särskilt är ordet *exempel*, som ju är mycket vanligt i språkvetenskapliga texter. Allra vanligast är hänvisningar som (8), och här dominerar bestämd form stort i materialet. I sverigesvenska förekommer sådana hänvisningar både med och utan artikel, men jag uppfattar naken nominalfras som normalformen och har därför konsekvent ändrat förekomster som (8a) till (8a').

- (8) a. Se **exemplen** 4 och 6.
a' Se **exempel** 4 och 6.

Vid andra användningar är dock artikel att föredra. Jag har redigerat enligt principen att *exempel* står i bestämd form vid utpekande användning (*exemplen ovan*, *exmplet nedan*) men utan artikel som epitet till en nummerhänvisning (t.ex. *se exempel (8)*). Skillnaden illustreras i (9) där jag i (9a') har ändrat den andra förekomsten men inte den första.

- (9) a. I de övriga tre **exemplen** (18–20) är inkonsekvensen inte lika explicit, eftersom hjälpverbet *börja* har infinitiv form i **exemplen** 18–19, medan **exempel** 20 har ett talspråkligt drag
a' I de övriga tre **exemplen** (18–20) är inkonsekvensen inte lika explicit, eftersom hjälpverbet *börja* har infinitiv form i **exempel** 18–19, medan **exempel** 20 har ett talspråkligt drag

Lägg märke till att *exempel* i singular står utan artikel även i det finlandssvenska originalet (9a). Det är endast i plural som bestämd form förekommer vid epitetisk användning (kanske för att skillnaden mellan singular och plural inte markeras i obestämd form).

3 STILISTISKA FINLANDISMER?

När det gäller andra språkdrag än speciesmarkering är underlaget mer osäkert, men man kan ändå urskilja ett par ganska tydliga tendenser. Till skillnad från speciesbruket, som är förankrat i finlandssvenska dialekter, är dessa snarare knutna till akademiskt skrivande. De är alltså dels skriftspråksfenomen, dels främst att betrakta som (genrebundna) stildrag. Främst märks en tendens till överexplicita formuleringar samt en del abstrakta och/eller (ur ett sverigesvenskt perspektiv) gammaldags uttryckssätt.

Några överexplicita exempel ges i (10a–d) med mina förslag till omskrivningar i (10a'–d').

- (10) a. I belysning av det undersökta tidningsmaterialet har det visat sig [...]
- b. En orientering om distributionen [Avsnittsrubrik]
- c. I sin artikel konstaterar Källgren (1996) att [...]
- d. Infinitivmärket *att* utsätts förhållandevis mera frekvent av de sverigesvenska eleverna än av de finlandssvenska eleverna.
- e. I samband med belägg på responsivt *de e bra* i de övriga samtalen [...]
- a' Det undersökta tidningsmaterialet visar
- b' Distribution
- c' Källgren (1996) konstaterar att
- d' Infinitivmärket *att* sätts oftare ut av de sverigesvenska eleverna än av de finlandssvenska.
- e' I de övriga samtalen

Som synes är inget av exemplen i (10) särskilt anmärkningsvärt i sig och de utgör heller inga påfallande finlandismer. Inte desto mindre uppfattar jag dem som typiska för finlandssvenska akademiska texter. Överexplicita uttryckssätt i allmänhet exemplifieras i (10a–b), medan mångordiga litteraturreferenser, som i (10c), utgör en ganska tydlig undergrupp. En annan typ uppträder i samordningar, där jag vid flera tillfällen förordar ellips av led som upprepas i det finlandssvenska originalet – *elev-erna* i (10d).⁸ Också (10e) handlar om upprepning, även om detta inte framgår enbart av själva exemplet. I kontexten till (10e) handlar de föregående styckena tydligt om responsivt *de e bra*, varför det inte behöver poängteras explicit i en direkt angränsande mening att studieobjektet fortfarande är detsamma.

Samtliga exempel i (10a–e) är uttryck för en i grunden sund strävan efter explicititet, som dock verkar tillämpas en smula överambitiöst – i varje fall jämfört med den skriftradition jag själv är van vid (som dock säkert har sina egna redundanta mönster). Uttryckssätten känns igen från andra finlandssvenska texter, och särskilt litteraturreferenstypen (10c) och upprepning vid samordning (10d) har jag lagt märke till tidigare. Det bör också betonas att texterna inte generellt präglas av mångordig stil, utan det är bara vissa uttryckssätt som sticker ut. En del kanske bottenar i översättningskonstruktioner, andra helt enkelt i en tradition av stor respekt för svenskt skriftspråk.

En annan, men svagare tendens i texterna är bruket av gammaldags och/eller abstrakta uttryck, t.ex. *förekommer frekvensmässigt mest* i stället för *vanligast*. Ett typiskt finlandssvenskt abstrakt ordval är *konklusion* i stället för *slutsats*. Typiskt gammaldags är fast sammansättning av bl.a. partikelverb, som *omskriver*, *uträknats* och *utsätts*, där modern svenska snarare föredrar lös sammansättning (*räknats ut*,

⁸ Notera att (10d) *inte* verkar bero på finskt inflytande. Det finns förvisso skillnader mellan olika språk i hur man hanterar upprepning kontra ellips av lika led i samordningar, se t.ex. jämförelsen med engelska i (i–ii). Finskan fungerar emellertid ungefär som svenska i det här avseendet: Upprepning är optionellt möjlig, men ellips är det omarkerade (Jaakko Leino, p.k.).

(i) De yngre studenterna behöver mer stöd än de äldre Ø/(studenterna).

(ii) The younger students require more support than the older ones/students/*Ø.

*skriver om, sätts ut).*⁹

Det var inte helt oväntat att stöta på en del gammaldags uttryck i finlandssvenska texter. Eftersom finlandssvenska texter rättar sig efter sverigesvensk standard och den kodifierade normen till sin natur är konservativ, är det är välkänd "sanning" att finlandssvenskt skriftspråk släpar efter lite i utvecklingen. Därför bör det sägas att materialet ändå innehöll ganska lite av den varan. Stilen som helhet är inte alls gammaldags, utan modern, tämligen ledig vetenskaplig prosa. Jag avstår här från att spekulera närmare i huruvida den gamla "sanningen" är på väg att bli en myt i dagens tillgängliga mediasamhälle eller om orsaken helt enkelt är att artikelförfattarna i egenskap av språkforskare är bättre förtrogna med sverigesvensk språkutveckling än gemene man. Jag konstaterar bara att en del gammaldags språkdrag är utmärkande för texterna, men inte i någon större och absolut inte i någon störande utsträckning.

4 SLUTKOMMENTAR

Redogörelsen ovan har av en stabil del och en mer spekulativ. Det stabila avser species, där iakttagelserna av ymnigt bruk av bestämd form dels är väldigt frekventa, dels finner oberoende stöd i dialektstudier. Mer spekulativa är kommentarerna om överexplicititet m.m. i avsnitt 3, både för att det empiriska underlaget är tunnare och för att de handlar om stil snarare än grammatikalitet. Ändå ser jag dessa som artikelns viktigaste bidrag. Det väsentliga är då inte om just de stildrag som tas upp här visar sig vara faktiska finlandismer, utan att själva typen uppmärksammas. Med tanke på hur stilistiska särdrag och specifika skrivkonventioner utvecklas inom olika genrer, subgenrer, företagskulturer och andra skrivmiljöer verkar det tämligen självklart att det växer fram även finlandssvenska mönster av liknande slag – under inverkan av finska konventioner eller på egen hand. Sådana drag kan vara väl så utmärkande för finlandssvenska texter som mer talspråkliga eller stilneutrala finlandismer. Jag vill alltså betona att även stilistiska och genrebundna mönster kan utgöra finlandssvenska särdrag och att de på ett eller annat sätt hör hemma i diskussionen om finlandismer.

⁹ Faktiskt behandlar en av artiklarna i antologin (Söderholm 2009) just fast kontra lös sammansättning av partikelverb och konstaterar att man i både finlandssvenskt och sverigesvenskt tidningsspråk gärna använde fast sammansättning på 1800-talet men oftare lös sammansättning nuförtiden.

LITTERATUR

- Dahl, Östen (2004). Definite Articles in Scandinavian: Competing Grammaticalization Processes in Standard and Non-standard Varieties. I: *Dialectology Meets Typology. Dialect Grammar from a Cross-Linguistic Perspective*. Red. Bernd Kortmann, Berlin & New York: Mouton de Gruyter. S. 147–180.
- Dahl, Östen (2007). Grammaticalization in the North: Noun Phrase Morphosyntax in Scandinavian Vernaculars. Ms. september 2007. http://www.ling.su.se/staff/oesten/downloads/Gram_north.pdf
- Delsing, Lars-Olof (2003). Syntaktisk variation i nordiska nominalfraser. I: *Dialektsyntaktiska studier av den nordiska nominalfrasen*. Red. Øystein Alexander Vangsnes, Anders Holmberg & Lars-Olof Delsing, Oslo: Novus. S. 11–64.
- Ekerot, Lars-Johan (1995). *Ordföljd, tempus, bestämdhet. Föreläsningar om svenska som andraspråk*. Malmö: Gleerups.
- Ivars, Ann-Marie (2005). Sydösterbottnisk nominalfrassyntax. *Svenska landsmål och svenskt folkliv* 2005. S. 73–93.
- Ivars, Ann-Marie (2009). Sydösterbottnisk genitivsyntax. I: Red. Wide & Lyngfelt. S. 221–246.
- Lindström, Jan (2009). Negationen *inte* i satsens spets – *Int e de ju rimlit*. I: Wide & Lyngfelt (red.). S. 163–189.
- Nikula, Kristina (1997). Species i finlandssvensk dialekt. I: Maj Reinhammar (utg.), *Nordiska dialektstudier. Föredrag vid Femte nordiska dialektkonferensen, Sigtuna 17–21 augusti 1994*. Stockholm: Språk- och folkminnesinstitutet. S. 203–213.
- SAG = Telemann, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson (1999). *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Norstedts.
- Söderholm, Pirjo (2009). *Komma* som partikelverb ur ett diakroniskt perspektiv. I: Red. Wide & Lyngfelt. S. 105–122.
- Tingbjörn, Gunnar (1979). Kontrastiv minigrammatik. I: Kenneth Hyltenstam (utg.), *Svenska i invandrarperspektiv*. Malmö: Gleerups. S. 41–78.
- Wide, Camilla (2009). Bestämd artikel i finlandssvenska dialekter. I: Wide & Lyngfelt (red.). S. 247–294.
- Wide, Camilla & Benjamin Lyngfelt (2009a). Svenskan i Finland, grammatiken och konstruktionerna. I: Red. Wide & Lyngfelt. S. 11–43.
- Wide, Camilla & Benjamin Lyngfelt (red.) (2009b). *Konstruktioner i finlandssvensk syntax. Skriftspråk, samtal och dialekter*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Del I: Språkbruk

Vad gör du just nu? En studie av statusuppdateringar på Facebook

Lotta Collin

Åbo Akademi

1 INLEDNING OCH SYFTE

Nätgemenskapen Facebook grundades år 2004 och var inledningsvis endast avsedd för universitetsstuderande i USA, men hade i november 2009 över 300 miljoner aktiva medlemmar världen över (Facebook 2009). Facebook har blivit ett både utbrett och omdebatterat fenomen, som givetvis också väckt forskares intresse inom olika discipliner. Den här artikeln dels sammanfattar, dels fortsätter på den trenden.

Den som blir medlem på Facebook skapar sig en profil och kan där presentera sig själv på olika sätt, t.ex. genom att ange hemort, civilstånd, födelsedag och favoritböcker eller genom att ladda upp foton eller filmsnuttar. Huvudidén med Facebook-medlemskapet är sedan att skaffa sig vänner och gå med i olika grupper och nätverk. Det som skiljer Facebook från många andra nätgemenskaper är att man ofta figurerar där med sitt riktiga namn. De vänner man skaffar sig på Facebook är också vanligen personer man känner även "i verkligheten" (t.ex. Pempek, Yermolayeva och Calvert 2009). Vännerna utgör ändå ofta en brokig skara, där alla från nära och kära till halvbekantas bekanta ingår.

Sina Facebookvänner kan man vara i kontakt med på olika sätt, t.ex. genom att skriva hälsningar i varandras s.k. loggar eller genom att sända privata meddelanden. Man kan också skicka virtuella presenter, mata varandras virtuella husdjur, delta i olika slags spel eller kommentera andras semesterfoton – för att bara nämna några exempel. Ett vanligt sätt att kommunicera på Facebook är också att uppdatera sin status. Enligt Facebooks (2009) egen statistik uppdaterades 45 miljoner statusar varje dag i november 2009. Statusen uppdaterar man genom att i en ruta i sin profil skriva ett svar på frågan "Vad gör du just nu?". (Observera att jag här talar om den svenska versionen av Facebook och år 2009, på andra språk och vid andra tidpunkter kan frågan vara annorlunda formulerad.) Med en knapptryckning blir uppdateringen därefter synlig i såväl den egna som vännernas logg. Vännerna kan sedan kommentera statusen, eller klicka på "Gilla", vilket innebär att man visar att man på något sätt uppskattar statusen eller formuleringen av den. Personens för- och efternamn placeras automatiskt framför uppdateringen, som alltså exempelvis kan se ut så här:

Lotta Collin skriver på en artikel

Det är dessa statusuppdateringar som är föremålet för mitt intresse i den här artikeln. Jag frågar mig vad som kännetecknar kommunikationen i statusuppdateringar på Facebook? I hurdan kontext uppstår statusuppdateringarna och till vad används de? Hurdana olika typer av statusuppdateringar förekommer? Den bakomliggande, men svårbesvarade, frågan är: varför skrivs statusuppdateringar, och varför läses de?

Avsikten med min undersökning är således att försöka identifiera olika kategorier av statusuppdateringar i ett insamlat material, liksom att begrunda statusarna som fenomen, framför allt med utgångspunkt i tidigare forskning om Facebook och Facebook-användning. Jag har valt att sätta in min undersökning i ett slags tvärvetenskaplig ram, där jag bl.a. bekantat mig med sociologisk och psykologisk forskning om Facebook, i vilken dock inte statusuppdateringar specifikt berörs. Jag tangerar också forskning kring nätdagboken, en internetanvändning som statusuppdateringar kan tänkas uppvisa vissa gemensamma drag med.

2 MATERIAL OCH METOD

Som empiriskt material för analysen använder jag 200 statusuppdateringar som jag samlat in på Facebook i juni och oktober 2009. Materialet kan ses som förhållandevis litet, men möjliggör en inledande granskning av Facebookstatusarnas väsen, även om man givetvis inte ska dra några långtgående eller generella slutsatser utgående från det. Statusuppdateringarna är skrivna av sammanlagt 20 olika personer. Personerna är alla sådana som jag *inte* själv är vän med på Facebook eller ens känner. Vid insamlingen av materialet har jag gått till väga så att jag med hjälp av Facebooks sökfunktion letat fram personer med vanliga svenska kvinnliga respektive manliga förnamn som börjar på de tio första bokstäverna i alfabetet. Jag har tagit med de första träffarna som passerat in på mina urvalskriterier. Dessa var att personerna skulle ha öppet tillgängliga profiler, vara finlandssvenskar och skriva majoriteten av sina statusuppdateringar på svenska. I exemplen ur materialet som presenteras nedan har de uppdaterande personernas namn utelämnats. I undersökningen behandlas materialet som en helhet och görs inga jämförelser mellan åldrar, kön, regioner e.d. Jag intresserar mig inte heller för den språkliga varietet eller eventuella språkblandning som används i uppdateringen. Vidare har jag endast beaktat statusuppdateringar som består av enbart text, uppdateringar i form av bilder e.d. ingår således inte.

För att ge en allmän bild av materialet i siffror kan jag konstatera att en statusuppdatering i materialet i medeltal är 12 ord lång. Medellängden beräknat i antal tecken (inklusive mellanrum) är 71 tecken (jfr sms 160 tecken). Följande exempel (1) får illustrera hur en statusuppdatering i medeltal, med avseende på längd, ser ut i materialet:

- (1) e lite halvdålig idag efter gårdagens firande, planerar semestern som bäst. :)

Bland statusuppdateringarna i materialet har jag sedan försökt identifiera olika kategorier med utgångspunkt i vad jag uppfattar som skribentens (huvudsakliga) avsikt med uppdateringen. Det handlar med andra ord om en grov tolkning av statusuppdateringens funktion. Vad vill skribenten med sitt svar på frågan: "Vad gör du just nu?".

3 TRE KATEGORIER AV STATUSUPPDATERINGAR

Ledstjärnan i min kategorisering av statusuppdateringarnas funktion kom att bli min uppfattning om var tyngdpunkten i uppdateringarna ligger i förhållande till den kommunikationssituation som statusen ingår i. På samma sätt som Bühler (t.ex. 1965) i sin klassiska tredelade kommunikationsmodell tar upp *sändare*, *mottagare* och *meddelande*, kan enligt min tolkning fokus i en statusuppdatering ligga antingen på *skribenten själv* (sändaren), på *vännerna* (mottagarna) eller på *statusens formulering i sig* (meddelandet). I det följande presenterar, illustrerar och diskuterar jag dessa tre typer av statusuppdateringar. Påpekas bör att kategorierna inte utesluter varandra, och jag har inte räknat deras frekvens i materialet.

3.1 Skribenten i fokus

Det verkar vara mycket vanligt att Facebookprofilen används som ett slags offentlig dagbok med statusuppdateringar som refererar händelser i skribentens liv. Statusuppdateringar av det här slaget kan handla om sådant man gjort, håller på att göra eller planerar att göra, eller någon kombination av dessa. En stor del av de här statusuppdateringarna berättar något om vad skribenten rent konkret och fysiskt sysselsätter sig med. Många av dem handlar om teman i anslutning till skribentens fritidsaktiviteter (ex. (2–6)).

- (2) ha vuri ut på sjön en sväng
- (3) flyttar.
- (4) ska på spännande kalas:P
- (5) har påbörjat husmålning och ska se film med favorithustrun.
- (6) var senast hemma för exakt 18h sen, jobbat, varit på kaffe, haft kul med arbetskompisarna, lovat komma tidigare till jobbet imorgon ja vielä Paten tiedoksi: pääsin turvallisesti kotiin :) eli ei kuin nukkumaan,,,,,

Ett exempel på ett återkommande tema i statusuppdateringar av det här slaget i materialet är redogörelser för vad personen äter och dricker (ex. (7–9)).

- (7) tog en efterlängtd ol
- (8) Sippar åp en whiskey :)
- (9) ska äta abborrar :)

Förutom uppdateringar som berör skribentens fritid förekommer det också en del uppdateringar där jobb eller studier berörs, som i exempel (10) och (11).

- (10) dagens möten avklarade :)
- (11) ---> Nuoret ekonomit på Koulu

Exemplen ovan kan alltså till stor del sägas beskriva någon primärt fysisk aktivitet, men det förekommer också uppdateringar som är mer inriktade på vad personen upplever, tänker och känner. Exemplen (12–16) illustrerar detta.

- (12) slutar aldrig förundras över hur vacker matematik egentligen är. *flit. stud.*
- (13) urk! Måndagar suger.
- (14) man vill så mycket här i världen...
- (15) jäkla va nöjd jag e me mina träningspass:)
- (16) Väntar på lördagen :)

Det kan vidare noteras att ett tema som rätt ofta återkommer bland de skribentfokuserade statusuppdateringarna är skribentens hälsotillstånd (ex. (17) och (18)).

- (17) då va de min tur att bli sjuk... Blä!
- (18) Har en mycket blå tånagel :/

Också vädret, ofta i kombination med en åsiktsyttring, ter sig populärt som tema för statusuppdateringarna (ex. (19) och (20)).

- (19) hade det kallt på vägen till jobbet.. +3 grader, men visserligen sol :)
- (20) Jaha nu buri semestervädre :(Börja just regna.

Det kan konstateras att de här skribentfokuserade dagboksliknande statusuppdateringarna går väl ihop med undersökningar som visat att Facebook används för att hålla sig uppdaterad om vad vänner och bekanta sysslar med och vem de är i kontakt med (Pempek m.fl. 2009: 231). En fråga man i det här sammanhanget kan ställa sig är hur man väljer lämpliga teman att avhandla i en statusuppdatering när mottagarskaran är mycket heterogen. Det handlar alltså förvisso oftast om personer man på något sätt känner från tidigare (jfr Ellison, Steinfield och Lampe 2007; Pempek m.fl. 2009), men det oaktat är gruppen synnerligen blandad – i all synnerhet om vännerna räknas i hundratal. Personerna i mitt material hade t.ex. vid insamlingstillfället i medeltal 194 vänner på Facebook, och enligt Facebooks (2009) statistik har användarna i medeltal 130 vänner. Det kan vara fråga om nära vänner, kolleger, folk man är endast avlägset bekant med, skolkamrater från länge sedan, föräldrar, barn, studenter ... Ställd inför dilemmat att välja ett tema som lämpar sig för en dylik blandning av mottagare kanske just vädret uppfattas som lämpligt neutralt att kommentera. Samtidigt tror jag också att man ibland har en specifik del av sina vänner i åtanke när man väljer ett visst tema för sin uppdatering, vilket t.ex. kan synas i val mellan olika språk eller i direkta tilltal (jfr ex. (6) ovan). En diskussion kring begreppet *vän* kan för övrigt också mycket väl aktualiseras i Facebooksammanhang, vilket bl.a. även görs av Tong, Van Der Heide, Langwell och Walther (2008). Därtill kunde det vara intressant att studera om antalet vänner påverkar innehållet i statusuppdateringar.

3.2 Vännerna i fokus

Vid sidan av de i första hand monologiskt beskrivande dagboksanteckningarna har jag också identifierat mer explicit mottagartillvända statusuppdateringar i mitt material. I dessa statusar frågar man till exempel efter information av något slag, uppmanar vännerna till en viss handling eller ber om hjälp med något, vilket illustreras i exempel (21–24).

- (21) undrar om nån vet vilken tid kvällstorget börjar???
- (22) om nain väit åv na bilit flyg ti stockholm på höstlove kan ni säg åt mej:)
- (23) Tre dagar kvar. Rösta liberalt på söndag!
- (24) packar flyttlådor. Imorgon fixar jag hyresgaranti och ordnar med flyttbil. Efter det vet vi alla vilken dag ni kan komma slarva lådor! Bra va? ;)

Många gånger beskriver dessa statusuppdateringar givetvis också samtidigt skribentens aktiviteter, men de skiljer sig från den första typen av statusar genom att mer uttalat vända sig till de mottagande vännerna.

3.3 Formuleringen i fokus

En del statusuppdateringar som i princip kunde höra hemma i någon av de två tidigare kategorierna har jag med utgångspunkt i deras utformning ändå separerat till en egen grupp. Det handlar om uppdateringar där jag uppfattar det som att skribenten lagt speciell vikt vid uppdateringens, meddelandets, form. Med detta menar jag att man inte bara rakt på sak skriver ner vad man t.ex. gjort eller känner, utan man försöker också formulera sig på ett finurligt sätt, förmodligen i avsikt att roa sina läsare (ex. (25–28)). Det här sker bl.a. genom olika slags ordlekar, inte sällan med någon form av intertextuell anstrykning (ex. (27) och (28)).

- (25) har en mycket trött hund och en påse tranbär
- (26) är nere för räkning efter räkningen från bilverkstaden.
- (27) är helt shopped out efter 10 timmars non stop shopping med syster+familj!
(Det här statusbytet sponsoreras av IKEA, Biltema, Budget Sport, Bauhaus och Skanssi)
- (28) bygger brygga över bekymrat vatten

Den här tolkningen stöds av att informanter i studier som efterfrågat orsaker till Facebookanvändning bland annat nämnt sådant som att man vill ha roligt, ta en paus från arbetet eller slåss mot tristess (Pempek m.fl. 2009: 232). Genom att fästa vikt vid formuleringen av meddelandet ger man kanske sina vänner – och varför inte också sig själv – ljuspunkter i en grå vardag.

4 AVSLUTANDE DISKUSSION: VARFÖR SKRIVER MAN STATUS-UPPDATERINGAR – OCH VARFÖR LÄSER MAN ANDRAS?

Jag har således i min studie kunnat konstatera att statusuppdateringar verkar användas för att för det första berätta om vad man gör, gjort och ska göra och hur man känner sig, för det andra be om information och hjälp och för det tredje underhålla och roa sina vänner. Som en fördjupning av detta vill jag här avslutningsvis med utgångspunkt i tidigare forskning reflektera i lite vidare cirklar kring den här formen av skriftlig verksamhet. Hur kan den kontext som Facebook dels utgör, dels ingår i, tänkas förklara varför statusuppdaterandet – både i form av att skriva egna uppdateringar och läsa andras – tilltalar så många? Annorlunda uttryckt: Hur kan man vilja dela med sig av sin ofta ganska enahanda vardag till en förhållandevis bred och blandad publik, och hur kan publiken finna intresse i den?

Statusuppdaterandet kan förvisso handla om ren och skär skrivlust, på samma sätt som Sorapure (2003: 9) konstaterat att det är en av orsakerna till att man skriver nätdagbok. Men lika väl kan det vara frågan om att man, som den postmoderna människa man är, använder sina statusuppdateringar för att forma, omforma och utveckla sin jagbild, sin identitet och sin image. Bland andra Zhao, Grasmuck och Martin (2008) och Zywica och Danowski (2008) diskuterar identitetskonstruktionen på Facebook, och den nämns också av Sorapure (2003) som utmärkande för aktiviteten i nätdagböcker och på personliga hemsidor. På Facebook är statusuppdateringarna givetvis endast en del av allt innehåll på en persons profil. Tillsammans med foton, förteckningar över gruppmedlemskap, resultat i olika slags test osv. bygger det man själv och andra skriver upp den bild man ger av sig (Zhao m.fl. 2008: 1830). Om man relaterar det här till de statusuppdateringar jag presenterat i de föregående avsnitten, kan man t.ex. tolka det som att den som skriver om sina idrottsaktiviteter ger uttryck för en sportig identitet, och att den som formulerar extra finurliga och kreativa uppdateringar kanske stärker sin identitet som en humoristisk person.

En central punkt hos Facebook som skiljer den från många andra nätgemenskaper är alltså att man i regel figurerar där under sitt eget namn. Det här har man också tagit fasta på i forskning kring Facebook, och dragit slutsatsen att det i den här kontexten blir fråga om ett annat slags identitetskonstruktion än i anonyma medier, där man kanske rentav experimenterar med identiteter som avviker drastiskt från ens egen (Zhao m.fl. 2008). Däremot kan det hända att den identitet eller image man skapar sig och försöker förmedla till andra på Facebook ändå inte nödvändigtvis är helt densamma som i andra sammanhang (Zhao m.fl. 2008). Man kanske försöker skapa sig och ge uttryck för en socialt eftertraktad och popularitetsfrämjande önskeidentitet, exempelvis genom att på olika sätt betona sina positiva egenskaper (Zywica och Danowski 2008). Till exempel då man som i ex. (9) ovan berättar om sin husmålning och samvaro med hustrun, låter man möjligen bli att nämna att man skjutit upp husmålandet i flera år och de allra flesta kvällar hellre dricker öl med vänner än myser i soffan med familjen.

Med andra ord kan man alltså tänka sig att man uppdaterar sin status för att få klart för sig själv vem man är, och för att visa det för andra. En bättre fråga än "Vad gör du just nu?" kunde då vara "Vem är du just nu?"

Vidare är det faktum att man ofta får kommentarer på sina statusuppdateringar uppenbart en viktig orsak till att man skriver dem. (Inom parentes kan jag här näm-

na att av statusuppdateringarna i mitt material har drygt hälften fått en eller flera kommentarer.) Kommentarererna kan på olika sätt ge välbefinnande, man får mental stimulans och kanske bättre självkänsla om man får beröm (Zywica och Danowski 2008: 8). Till exempel kan man tänka sig att det känns bra om försök till roande formuleringar vinner gehör. Det kan också handla om mentalt stöd av olika slag. Är man t.ex. sjuk eller har råkat ut för något annat tråkigt kan man få medlidande och uppmuntrande kommentarer av sina vänner på Facebook. Det kan också här nämnas att Ellison m.fl. (2007) visat hur Facebookanvändning snarare ökar än minskar personers sociala kapital. De menar att fast ett ivrigt Facebookbruk möjligen kan leda till mindre tid för sociala relationer utanför nätet, uppvägs detta genom att man via Facebook upprätthåller och intensifierar kontakter som annars kanske skulle riskera att dö ut t.ex. efter avlagda studier eller byte av arbetsplats.

Om vi går över till mer vittomfattande kulturkontextuella faktorer kan vi konstatera att vårt samhälle kännetecknas av att det privata verkar ha fått ett stort genomslag i offentligheten under de senaste decennierna. Dokusåpor, personliga hemsidor, nätdebatter och s.k. sociala medier av olika slag är några exempel på den här trenden. Det är uppenbart att Internet och andra medier har medverkat till att sudda ut gränsen mellan privat och offentligt. Enligt Thompson (2005) har *synlighet* via medier redan länge varit ett nyckelbegrepp för t.ex. politiker i deras maktutövande, och synligheten har ofta även inkluderat privata, och kanske inte alltid helt önskvärda, aspekter. Den senaste tidens digitala omvälvningar har ytterligare förstärkt mediasynlighetens betydelse och gjort den mer komplex. Thompson (2005) talar här om *den nya synligheten (the new visibility)*, som dels är tillgänglig för mycket fler individer, dels är ännu svårare att kontrollera än tidigare. Samtidigt har det också blivit både eftersträvanvärt och accepterat för såväl personer i offentliga roller som privatpersoner att presentera intima detaljer om sig själv i offentligheten. Vårt samhälle har i tv- och internetåldern därmed blivit vad Thompson (2005: 38) benämner "a society of self-disclosure", där såväl sociala medier av Facebooks och t.ex. Twitters typ som t.ex. nätdebatter spelar en central roll.

Att det finns ett intresse inte bara för att exponera sitt eget privatliv utan också för att ta del av andras visar till exempel iakttagelsen att det på Facebook är mycket vanligt att spionera och tjuvlyssna på sina vänner. Det innebär bland annat att man följer med andras statusuppdateringar utan att någonsin skriva något om sig själv eller ens kommentera andras inlägg, ett beteende som tyder på vårt starka intresse för att iaktta andra. (Pempek m.fl. 2009: 235–237.)

En informant i en undersökning av Facebookanvändning uttryckte sig såhär i anslutning till de ytterst privata detaljer som kan avslöjas för en stor publik i statusuppdateringar: "Facebook is extremely voyeuristic – there's something great, and at the same time creepy, about knowing when someone you haven't talked to in 5 years broke up with their boyfriend who you never even met" (Pempek m.fl. 2009: 235). Jag kan inte annat än hålla med. Att "Mannen på gatan" vill berätta offentligt vad han åt till lunch, att han ska spela fotboll på kvällen, men att han just nu mest sitter och drömmer om sin semester och filosoferar över vädret – liksom att det uppenbart finns ett intresse för den här informationen – är på ett sätt skrämmande och lite obehagligt, men samtidigt också onekligen fascinerande.

LITTERATUR

- Bühler, Karl (1965). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: G. Fischer.
- Ellison, Nicole B., Steinfield Charles & Cliff Lampe (2007). The Benefits of Facebook "Friends:" Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. I: *Journal of Computer-Mediated Communication* 12(4), 1143–1168.
- Facebook (2009). Latest Statistics. Citerat 5.11.2009: <http://www.facebook.com/facebook?ref=pf#/press/info.php?statistics>.
- Pempek, Tiffany, Yermolayeva, Yevdokiya & Sandra Calvert (2009). College Students' Social Networking Experiences on Facebook. I: *Journal of Applied Developmental Psychology* 30(3), 227–238.
- Sorapure, Madeleine (2003). Screening Moments, Scrolling Lives: Diary Writing on the Web. I: *Biography: An Interdisciplinary Quarterly* 26(2), 1–23.
- Thompson, John B. (2005). The New Visibility. I: *Theory, Culture & Society* 22(6), 31–51.
- Tong, Stephanie Tom, Van Der Heide, Brandon, Langwell, Lindsey & Joseph B. Walther (2008). Too Much of a Good Thing? The Relationship Between Number of Friends and Interpersonal Impression on Facebook. I: *Journal of Computer-Mediated Communication* 13(3), 531–549.
- Zhao, Shangyang, Grasmuck, Sherri & Jason Martin (2008). Identity Construction on Facebook: Digital Empowerment in Anchored Relationships. I: *Computers in Human Behavior* 24(5), 1816–1836.
- Zywica, Jolene & James Danowski (2008). The Faces of Facebookers: Investigating Social Enhancement and Social Compensation Hypothesis; Predicting Facebook and Offline Popularity from Sociability and Self-esteem, and Mapping the Meanings of Popularity with Semantic Networks. I: *Journal of Computer-Mediated Communication* 14(1), 1–34.

Att analysera litterär flerspråkighet

Harriet Eriksson & Saara Haapamäki

Åbo Akademi

1 INLEDNING

Flerspråkighet och kodväxling är begrepp som ofta, åtminstone i språkvetenskapliga sammanhang, förknippas med talat språk eller med språkkompetens och talstrategier. Kodväxling är emellertid ett gammalt fenomen även i skönlitteratur. Många författare har genom tiderna och av olika orsaker, t.ex. för att bryta mot litterära normer eller skapa illusion av autentiskt, talat språk, valt att blanda huvudspråket i sina verk med inslag av ett annat eller flera andra språk. Speciellt vanlig är växlingen mellan olika språk i minoritetslitteratur (t.ex. den finlandssvenska) och s.k. multietnisk litteratur där språkproblematik ofta är ett centralt tema. Trots detta kan man notera att det finns förhållandevis få systematiska studier av flerspråkighetsstrategier på finlandssvenskt och svenskt håll. Några mindre studier har gjorts (t.ex. Andersson 1989, Lilius 1989, Klintborg 1999, Pedersen 1999, Tidigs 2006, 2008), och flerspråkighetsproblematiken har berörts även i vissa studier av minoritetslitteraturer som dock primärt har fokuserat på andra aspekter i litterärt språk (t.ex. Londen 1989, Gröndahl (red.) 2002).

Det som framför allt saknas i sammanhanget är teoretiska perspektiv och adekvata analysmodeller för att greppa flerspråkighetsproblematiken i litterära texter. Några av de nyssnämnda studierna har tagit utgångspunkt i litteraturvetaren Meir Sternbergs (1981) modell, vars syfte är att kategorisera olika sätt att återge förekomsten av flera språk i skönlitterär dialog. Utrymmet tillåter oss inte att gå i dialog med hans modell här, utan vi nöjer oss med att konstatera att vi finner den i språkteoretiskt hänseende något osystematisk, terminologiskt förvirrande och därtill litteraturteoretiskt problematisk på grund av sin mimesiskonception. Vårt syfte i denna artikel är att föreslå en modell för analys av flerspråkighetsstrategier i skönlitteratur och vårt huvudintresse gäller litterära verk där det på något sätt – implicit eller explicit – framgår att fler än ett språk är närvarande i romankontexten, dvs. talas i någon eller några av de miljöer som nämns i texten och/eller av någon eller några av romankaraktärerna.

Eftersom syftet med vår artikel huvudsakligen är teoretiskt-metodiskt kommer vi inte att ha utrymme för en detaljerad analys av något litterärt verk. Vi kommer dock att illustrera våra analyskategorier med hjälp av exempel från samtida finlands-

svensk och sverigesvensk skönlitteratur. Avslutningsvis kommer vi också att försöka öppna några perspektiv för hur en analys enligt den föreslagna modellen kunde bidra till en förståelse av flerspråkighetens litterära funktioner.

Den modell vi presenterar är på vissa punkter inspirerad av litteraturvetenskapliga studier av flerspråkighet och språkvetenskapliga studier av kodväxling i talat språk. Hänvisningar till dessa studier finns nedan i samband med att vi presenterar de olika analyskategorierna

Modellen tar för det första fasta på den kommunikativa kontexten som innefattar sändare, mottagare och det samhälle, den kultur eller grupp som tematiseras i det litterära verket. För det andra fokuserar den på det litterära verkets form med avseende på de flerspråkighetsstrategier som man kan hitta i det. För det tredje innefattar modellen en diskussion kring de litterära funktioner som flerspråkighetsstrategierna kan ha. Denna sista del knyter också ihop frågorna från de två första delarna. Inledningsvis går vi in på den kommunikativa kontexten, dvs. sändare (författare), mottagare (läsare) och tema.

2 DEN KOMMUNIKATIVA KONTEXTEN: SÄNDARE, MOTTAGARE, TEMA

När det gäller litteratur skriven av flerspråkiga författare finns det, som t.ex. Monika Schmitz-Emans (2004: 12f) konstaterar, exempel på författare som i sitt författarskap har övergått från att skriva på ett språk till att skriva på ett annat språk och på sådana som skriver alternerande på flera språk, alltså så att romanens huvudspråk varierar från verk till verk. Då vi primärt är intresserade av växlingen mellan olika språk i ett och samma verk, frågar vi oss i detta sammanhang i vilken utsträckning författaren är flerspråkig och huruvida han/hon obehindrat kan växla mellan olika språk och därmed i princip skulle kunna skriva sina verk på fler än ett språk (även om han/hon kanske inte har valt att göra det).

Litterär flerspråkighet kan också syfta på litteratur skriven i – och om – flerspråkiga samhällen, kulturer och grupper. Samhällets flerspråkighet är i minst två viktiga avseenden relevant för diskussionen kring litterär flerspråkighet. Man kan för det första fråga sig hur flerspråkigt det omgivande samhället är, dvs. i vilken mån de potentiella mottagarna till det litterära verket är flerspråkiga, och för det andra huruvida det samhälle som skildras i verket är flerspråkigt. Relevanta frågor gällande båda dessa omständigheter är t.ex. vilka grupper de olika språken är förknippade med, vilka funktionsdomäner de olika språken har, huruvida det finns en gemensam flerspråkig kultur eller om det finns konkurrerande kulturer förknippade med olika språk. Allt detta har alltså betydelse för hur författarna väljer att lyfta fram de olika språken i en litterär text och hur de förhåller sig till den tilltänkta publiken. (Jfr Schmitz-Emans 2004: 11.)

Vad gäller den tilltänkta publiken är det relevant att fråga sig om samhället där boken skrivs och läses är så flerspråkigt att man kan anta att inslagen på ett annat än textens huvudspråk förstås av en tillräckligt stor grupp mottagare. Chansen är förstås större i sådana fall där de "främmande" inslagen är på ett språk som utgör ett

av landets officiella språk, eller rentav landets majoritetsspråk än i sådana fall där det är fråga om ett språk som visserligen har status som minoritetsspråk i ett samhälle men som endast behärskas av en marginell grupp. Om möjligt ännu svårare att inkludera inslag på ett annat språk är det om språket i fråga är ett sådant minoritetsspråk som klassas som invandrarspråk.

Flerspråkigheten tenderar antagligen att lyftas fram i skönlitteraturen i större utsträckning i samhällen och kulturer som präglas av språklig diversitet än i språkligt mer homogena samhällen. Därtill har Schmitz-Emans (2004: 13) säkert rätt när hon konstaterar att flerspråkiga och flerkulturella författare ofta har ett behov av att problematisera språkgränser, t.ex. därför att de upplever det faktum att de står mellan eller i två kulturer som en belastning eller också som en produktiv möjlighet. I vilket fall som helst torde man kunna utgå från att det faktum att ett litterärt verk har flerspråkigheten som ett centralt motiv har konsekvenser för hur språkväxlingen gestaltas i en litterär text.

3 FORM: DEN LITTERÄRA TEXTEN

Vad gäller själva de litterära texterna där fler än ett språk figurerar vill vi börja med en terminologisk fråga. När man studerar växlingen mellan olika språk i talat språk är det brukligt att tala om kodväxling och lån. Dessa har definierats på flera olika sätt som vi dessvärre inte har möjlighet att gå djupare in på i det här sammanhanget. Det kan nämnas att man ibland har utgått från skillnaden mellan längre sekvenser (kodväxling) och enstaka ord och idiomatiserade fraser (lån). Ibland har man frågat sig om de främmande inslagen är grammatiskt anpassade till det mottagande språket (lån) eller om de inte är det (kodväxling). (Se t.ex. Green-Vänttinen 1996, Park 1996.) Vi väljer här att tala om *språkväxling* och låter denna term täcka både lån och kodväxling i tidigare definitioner. Det är fråga om ett likartat fenomen när varieteter av ett och samma språk blandas i ett litterärt verk. För detta fenomen vill vi reservera termen *varietetsväxling* men vi kommer inte att diskutera det i föreliggande artikel.

Vi vill inledningsvis skilja mellan två olika huvudkategorier av språkväxling: en latent (implicit) och en manifest (explicit). Den latent språkväxlingen innebär att romanen genomgående är skriven på ett språk men att det ändå framgår att även (eller t.o.m. enbart) andra språk än romanens huvudspråk är närvarande i roman-kontexten. Detta är kanske vanligare i romaner där flerspråkigheten inte är ett av romanens teman. Den latent språkväxlingen kan signaleras av författaren t.ex. med metaspråkliga kommentarer, vilket betyder att han/hon hänvisar till att något yttras på ett annat språk eller att någon person eller grupp talar ett annat språk. Ett exempel på en samtida roman där denna strategi är dominerande är Henning Mankells *Hundarna i Riga*, där en del av romankaraktärerna är letter och en del av handlingen utspelas i Lettland.

- (1) - Är det nån som talar lettiska? frågade Wallander. Jag gör det inte.
- Samtalet kommer att föras på engelska, sa Birgitta Törn. Det har vi begärt.

- Du tar samtalet, sa Björk till Wallander.
- Min engelska är inte särskilt bra.
- Det är säkert inte hans heller, sa Rönnlund. Vad hette han? Major Litvinov? Det jämnar nog ut sig.

Nitton minuter över fem kom samtalet. Linjen var förvånansvärt klar och Wallander hörde en röst som presenterade sig som major Liepa vid Rigas kriminalpolis. Wallander skrev medan han lyssnade. Då och då svarade han på en fråga. Major Liepa talade en mycket dålig engelska. Wallander mistroddes sin egen förmåga att förstå allt vad majoren sa. Men när samtalet var över hade han ändå det viktigaste nerskrivet på sitt anteckningsblock.

En annan möjlighet är att författaren enbart med hjälp av olika kontextuella ledtrådar antyder att fler än ett språk är närvarande. Det kan t.ex. vara fråga om att det framgår att handlingen utspelas i ett annat land eller i en annan kultur och/eller att vissa av romankaraktärerna är från ett annat land eller en annan kultur. Här vill vi nämna Carl-Johan Vallgrens roman *Den vidunderliga kärlekens historia* som exempel. Början av romanen utspelas i Königsberg, och våra historiska kunskaper om området i fråga på 1800-talet där händelserna tidsmässigt är placerade låter oss förstå att det språk som talas av de inblandade personerna är tyska. Huvudpersonen Hercule Barfuss rör sig senare i romanen på ett flertal olika platser, t.ex. Berlin, Hamburg, Wien, Vatikanen och Neapel, och tack vare vår kunskap om språkförhållandena i Europa anar vi som läsare att det inte är svenska som talas på dessa platser, även om närvaron av andra språk alltså inte nämns i romanen. Samma strategi kan hittas även i några andra av Vallgrens verk.

Den andra typen av språkväxling, den manifesta, syftar på litterära texter som innehåller enskilda ord eller längre sekvenser på andra språk än romanens huvudspråk. För att få fram skillnader mellan olika litterära texter vad gäller arten av språkväxling har vi skapat en rad underkategorier och frågar oss således hur frekventa, markerade och integrerade språkväxlingssekvenserna är. De två sistnämnda kategorierna är inspirerade av studier av kodväxling i talat språk (se t.ex. Saari 1989: 199ff, Green-Vänttinen 1996: 133).

Vad gäller frekvensen kan det vara fråga om allt från några få inslag på ett annat språk i en i övrigt språkligt rätt homogen text till en kvantitativt och kvalitativt sett balanserad blandning mellan två (eller flera) olika språk (jfr Schmeling 2004: 225). I det senare fallet blir det naturligtvis svårt att, såsom vi hittills gjort, tala om det litterära verkets huvudspråk. Som Schmitz-Emans (2004: 14) påpekar kan man beträffande frekvensen också fråga sig om förhållandet mellan de olika språken är komplementärt eller antagonistiskt och om användningen av olika språk suggererar fram ett dialogiskt skeende som antingen kan te sig som harmoniskt eller disharmoniskt, additivt eller dialektiskt.

Med markering menar vi att den manifesta språkväxlingssekvensen förses med någon typ av markör, t.ex. en kommentar eller en översättning eller en typografisk markör av något slag. Gränsen mellan ommarkerat och markerat ser vi som glidande. Den ena ytterligheten på skalan utgörs av helt ommarkerade inslag på ett annat språk, vilket följande exempel från Sabine Forsbloms roman *Maskrosuden* illustrerar.

- (2) Om nån restaurang var full så sa han bara att täytyyks mun todella soit-
taa omistajalle, och mulle on kyllä sanottu että täällä on aina paikka
minulle ja minun ystäville, och sen var det bara pikku hetki och ei tar-
tte soittaa, och så kastade portjarna ut ett lämpligt antal kunder och så
fanns det plats för Westergård och hans vänner.

Markerade språkväxlingssekvenser kan i sin tur vara antingen svagt eller starkt markerade. Som relativt svag markering betraktar vi olika typografiska markeringar, såsom kursiv stil, citattecken, versaler mm. Exempelvis i Kjell Westös *Drakarna över Helsingfors* finns, förutom helt omarkerade inslag, även förekomster av svag marke-
ring, vilket följande passus får illustrera:

- (3) Och det finns ingen som är mer lämpad att vakla på än den som vill vara
ifred, den grundregeln kan alla paparazzifotografer och den kan också
Riku och Sammy.

Markeringen blir däremot starkare då språkväxlingssekvensen förses med en meta-
språklig kommentar om vilket språk det är fråga om, och ännu mer markerat blir det
när språkväxlingssekvensen översätts till det litterära verkets huvudspråk, såsom
fallet är i följande exempel ur Susanna Alakoskis *Svinalängorna*.

- (4) - Men jag har hört dig be till Gud mamma. Och du säger Voi Herran
Jumala, och det betyder Åh Herre Gud.

Den starkaste markeringen representeras enligt vår åsikt av sådana fall där förfat-
taren kombinerar olika markeringstyper, såsom i följande exempel som är hämtat ur
Mikael Niemis *Populärmusik från Vittula* och där man hittar både kursivering, över-
sättning till romanens huvudspråk och metaspråklig kommentar.

- (5) - Mie uskon että poika on päissä. Jag tror pojken är full, sa hon på finska
med en djup, lite hes stämma.

Markeringen hänger i viss mån samman med vår sista underkategori, integreringen.
Här handlar det alltså om språkväxlingens grammatiska anpassning till romanens
huvudspråk. Man kan skilja mellan olika former av anpassning, och de kan gälla en-
skilda ord eller längre sekvenser på ett annat språk. I följande exempel ur Forsbloms
Maskrosguden är det fråga om enskilda (finska) ord som är anpassade till svenskans
grammatiska system.

- (6) På morgonen hängde de in pukun i sin lokero och tog på haalarn och när
arbetsdagen var slut, tog de av sig haalarn och satt på pukun och så gick
de ut på stan och vandrade ner för Stora Robertsgatan som vilken herre
som helst.

I följande exempel ur Alakoskis *Svinalängorna* är det däremot fråga om att de inlå-

nade orden inte är grammatiskt anpassade utan har behållit sina ursprungliga finska böjningsformer.

- (7) Hos Riitta åt vi sihanlihakastiketta [sic], makkarakastiketta och jauhe-
lihakastiketta. Fläsksås, korvsås och köttfärssås.

Här kan man för övrigt notera att språkväxlingen dessutom är markerad genom översättning, medan de integrerade lånorden i exempel 6 inte var markerade.

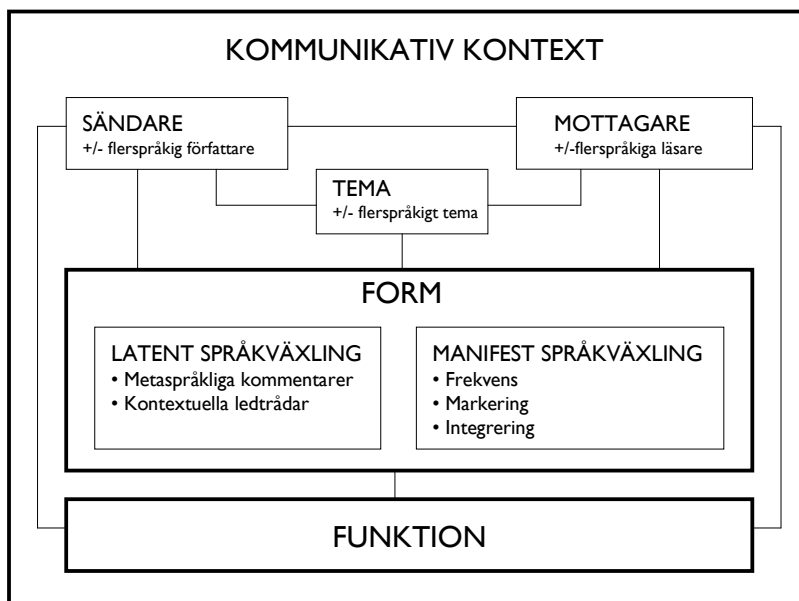
Även beträffande längre språkväxlingssekvenser kan man skilja mellan syntaktiskt integrerade och icke-integrerade led. Frågan är alltså om sekvenserna är anpassade till det mottagande språkets meningsbyggnad eller textstruktur eller om de är syntaktiskt fristående. Sådana språkväxlingssekvenser som är tydligt markerade, särskilt genom översättning, tenderar att vara syntaktiskt och/eller textuellt fristående (jfr exempel 5 ovan). De omarkerade sekvenserna förefaller i sin tur oftare vara syntaktiskt integrerade, vilket illustreras av exempel (2) ovan. I följande exempel ur Westös *Drakarna över Helsingfors* är det också fråga om att de finska inslagen är integrerade delar av den textuella eller dialogiska strukturen, den första sekvensen intersententiellt, den andra intrasententiellt.

- (8) "Du tror inte på julgubben längre?"
"Int så värst", sa jag. "Han i år var från Poli."
"Hur vet du det?"
"Du hade lämnat kvar lappen på ditt skrivbord en kväll. *Raitis, polkupyörällä liikkuva, opiskeleva joulupukki*. Och telefonnumret var till *TKK:n asuntola, Otaniemi*."

Man kan säga att sådana fall där språkväxlingen är omarkerad och integrerad kan skapa en illusion av att de olika språken är ett och samma språk (jfr Schmitz-Emans 2004: 17ff). Resultatet blir då en sorts hybrid text.

4 FLERSPRÅKIGHETSSTRATEGIER OCH SPRÅKVÄXLINGENS LITTERÄRA FUNKTIONER

I detta avsnitt kommer vi att diskutera hur de olika delarna av analysmodellen hänger samman med varandra och vad man kan säga om den litterära funktionaliteten hos flerspråkighetsstrategierna. Sammanfattningsvis ser den modell vi presenterat ut på följande sätt:



Figuren är tänkt att illustrera att författarens och mottagarens eventuella flerspråkighet samt det faktum att flerspråkigheten utgör eller inte utgör ett centralt tema i den litterära texten har konsekvenser för dess form, i detta fall för frågan om språkväxlingens närvaro eller frånvaro och karaktär. Det finns litterära verk som innehåller både latent och manifest språkväxling, men man kan anta att någon av dessa strategier är dominerande. Den latent språkväxlingen kan markeras med metaspråkliga kommentarer eller kontextuella ledtrådar. Den manifesta språkväxlingen kan vara (relativt sett) mer eller mindre frekvent. Man kan tänka sig litterära verk som endast innehåller några få inslag på ett annat språk, och ibland kan dessa fungera som markörer för en språkväxling som huvudsakligen kommer till uttryck latent. Den andra ytterligheten utgörs av verk där allt som försiggår på ett annat språk i romankontexten också uttrycks på ett annat språk. De manifesta språkväxlingssekvenserna kan sedan vara svagare eller starkare markerade och antingen icke-integrerade eller integrerade i det mottagande språket på morfem-, sats- eller textnivån.

Dessa olika typer av språkväxling kan ha olika funktioner i ett litterärt verk. Det är dock viktigt att komma ihåg att de kan ha en funktion enbart i en litterär kontext där naturligtvis flera andra faktorer också spelar in. Minst lika viktigt är det att komma ihåg att de funktioner som en författare har avsett med språkväxlingen inte behöver sammanfalla med de funktioner som olika läsare konstruerar i sin tolkningsprocess. Trots att vi i denna artikel inte har möjlighet att ge en systematisk och heltäckande analys av vare sig språkväxlingen eller dess litterära funktioner i någon specifik roman, vill vi ändå kasta fram några tankar om hurdana slutsatser man kan dra av de resultat man får när man tillämpar de ovan presenterade analyskategorierna och på vilka sätt dessa hänger samman med den litterära funktionaliteten. I motsats till exempelvis Pirkko Lilius (1989: 115) utgår vi nämligen från att litterär språkväxling alltid har någon funktion.

Vi tycker oss se vissa tendenser som tyder på att ju bättre kunskaper författaren och publiken har i de språk som ingår i språkväxlingen och ju mer centralt element flerspråkigheten är i en litterär text, desto mer sannolikt är det att språkväxlingen är manifest, frekvent, omarkerad och integrerad. Detta verkar vara fallet med de finska inslagen i t.ex. Forsbloms och Westös ovannämnda romaner. Det är fråga om författare som har solida kunskaper i finska och som är verksamma i ett tvåspråkigt samhälle där man kan anta att det finns en publik som kan tillgodogöra sig inslagen på finska. Därtill skildrar de ett samhälle där två språk lever sida vid sida. För dem är det alltså av flera orsaker möjligt att synliggöra flerspråkigheten i romankontexten med hjälp av manifest, omarkerad och grammatiskt integrerad språkväxling.

För författare som Alakoski och Niemi är situationen däremot en annan. De tar visserligen också upp flerspråkighetsproblematiken i sina romaner, men det handlar om situationer där ett av de inblandade språken, nämligen finska/meänkieli, endast är gångbart i privata sammanhang och där förhållandet mellan de två språken därmed är av diglossisk karaktär. Författarna själva är, åtminstone enligt sin egen uppfattning, inte tvåspråkiga i en sådan utsträckning att de obehindrat skulle kunna växla mellan de båda språken. Därtill är majoriteten av den sverigesvenska publiken definitivt inte så bevandrad i finskan att den kunde förstå språkväxlingssekvenserna. Den flerspråkighetsproblematik som lyfts fram i dessa verk kommer alltså i regel till uttryck antingen genom latent språkväxling eller genom manifest språkväxling som tenderar att vara markerad och icke-integrerad, med undantag möjligen för de finska svordomarna i Alakoskis roman.

Vad gäller den centrala frågan vilka konsekvenser språkväxlingens karaktär kan ha för dess funktion i det litterära verket kunde man säga att en möjlig funktion hos språkväxlingen är att skapa äkthetskänsla eller ge en illusion av autentiskt språk och autentiska språkmiljöer. I samtliga ovannämnda romaner har språkväxlingen säkert delvis denna funktion, men vi anser att den kommer till uttryck på något olika sätt. I Forsbloms och Westös skildringar kan den frekventa, omarkerade och integrerade språkväxlingen ses som en markör för att det handlar om miljöer där språklig mångfald och en omfattande flerspråkig kunskap är vardag. Språkväxlingen är här mångbottnad eftersom den rör sig på olika nivåer. Den signalerar att den varietet som talas av romanpersonerna innehåller finska inslag, att vissa personer talar finska i de miljöer där romanen utspelas och/eller att det omgivande samhället i romanen i stor utsträckning fungerar på finska.

I Alakoskis och Niemis romaner där språkväxlingen till finska är markerad och icke-integrerad etableras en tydligare gräns mellan huvudspråket och det inlånade språket än i Forsbloms och Westös romaner. Denna kunde tänkas fungera som en komponent i gestaltningen av den skildrade familjens utanförskap i det svenska samhället. I Alakoskis fall är finskan dessutom en lågstatusmarkör, och språkproblematiken är invävd i en klassproblematik. I båda romanerna kunde man också argumentera för att de stundvis närmast påklistrade språkväxlingssekvenserna bidrar till att lyfta fram de språkliga minoriteterna som annorlunda, främmande och exotiska. Detta gäller särskilt Niemis romantiserande skildring av den tornedalska kulturen.

För läsare som är förtrogna med den flerspråkighet och därmed förknippade språkbruk som finns i Forsbloms och Westös romaner kan språkväxlingen fung-

era inkluderande. Samtidigt kan den exkludera andra läsare som inte har möjlighet att tillgodogöra sig innehållet i de främmande elementen. Som jämförelse kan man notera att den mer sparsamt förekommande språkväxlingens markerade och icke-integrerade karaktär i Alakoskis och Niemis romaner egentligen vare sig inkluderar eller exkluderar någon läsare, eftersom förståelsen inte är avhängig av kunskaper i finska/meänkieli.

Att språkväxlingen kan ha en funktion också för de läsare som inte förstår de främmande elementen påpekas t.ex. av Julia Tidigs (2007). Hon konstaterar att "ett sätt att förstå en flerspråkig text kan vara att förstå att jag inte förstår [...] att min varseblivning förhöjs då jag tvingas stanna upp, omruskad av okända ord". Tidigs gör detta påpekande i anslutning till Viktor Šklovskijs princip om främmandegöring, som i korthet går ut på att konstens viktigaste uppgift är att genom en medvetet försvårad form befria varseblivningen från automatism (Šklovskij 1971: 51). Som vi uppfattar Šklovskijs tes i förhållande till litterär flerspråkighet har språkväxlingen i en litterär text – och faktiskt både när vi reagerar igenkännande på den och när vi inte gör det – potential att fungera som ett element som får oss att se världen från en ny synvinkel, i ett nytt ljus. Vad detta i detalj innebär och huruvida de främmande elementen utmanar vår förståelse t.ex. genom att framstå som provocativa, skapa en illusion av något slag eller lämna efter sig ett gåtfullt kaos kan emellertid inte besvaras abstrakt. Det är i en litteraturvetenskaplig analys av enskilda litterära texter som svar på sådana frågor ska sökas och som frågan om flerspråkighetens relevans för det litterära verkets helhetsfunktion måste avgöras. För det aktuella projektet här betyder detta att en grundligare analys av språkväxlingen och dess litterära funktion i de verk som vi har berört ovan vore såväl nödvändig som intressant.

Avslutningsvis vill vi framhålla att det vid studiet av litterär flerspråkighet är fruktbart att kombinera språkteoretiska och litteraturteoretiska perspektiv. Vi anser att litteraturvetenskapliga studier inte sällan saknar ett systematiskt perspektiv och en förmåga att sortera olika flerspråkighetsstrategier i språkteoretiskt adekvata kategorier. Språkvetenskapliga studier tenderar i sin tur att stanna vid en tämligen ytlig kartläggning av olika språkväxlingssekvenser och låter i regel bli att diskutera den i sammanhanget mycket centrala frågan om flerspråkighetsstrategiernas litterära funktion. Det vore förmätet att tro att vi med detta bidrag på något sätt har kunnat råda bot på problemet. Vi kan endast hoppas att vi kan inspirera till en dialog disciplinerna emellan.

MATERIAL

Alakoski, Susanna (2006). *Svinalängorna*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

Forsblom, Sabine (2004). *Maskrosguden*. Helsingfors: Söderströms förlag.

Mankell, Henning (1992). *Hundarna i Riga*. Stockholm: Ordfront förlag.

Niemi, Mikael (2000). *Populärmusik från Vittula*. Stockholm: Norstedts förlag.

Vallgren, Carl-Johan (2002). *Den vidunderliga kärlekens historia*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

Westö, Kjell (1996). *Drakarna över Helsingfors*. Helsingfors: Söderströms förlag.

LITTERATUR

- Andersson, Erik (1989). Språkmöte i finlandssvenska sjöfartsskildringar. *Folkmålsstudier* 32, 179–195.
- Green-Vänttinen, Maria (1996). "Hej vi har int merirosvo på vårt lag." Kodväxling och lån i tvåspråkiga barns samtal. I: Ivars, Ann-Marie m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning* 21. Lund: Lund University Press, 112–121.
- Gröndahl, Satu (red) (2002). *Litteraturens gränsland. Invandrar- och minoritetslitteratur i nordiskt perspektiv*. Uppsala: Centrum för multietnisk forskning.
- Klintborg, Staffan (1999). "Switch it magistern, switch it!" – för kodväxling i samtidens prosa är framtidens melodi. I: *HumaNetten*, Nr 5. Institutionen för humaniora, Växjö universitet. Citerat 14.9.2009: <http://194.47.65.210/hum/publ/humanetten/nummer5>
- Lilius, Pirkko (1989). Om språkval i den finlandssvenska litteraturen. *Folkmålsstudier* 32, 111–128.
- Londen, Anne-Marie (1989). *Litterärt talspråk. Studier i Runar Schildts berättarteknik med särskild hänsyn till dialogen*. Helsingfors: Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Park, Hyeon-Sook (1996). *Två analysmodeller för kodväxling . En jämförande diskussion*. FUMS Rapport nr 181. Uppsala: Uppsala universitet.
- Pedersen, Ulla (1999). Förlåt ... Anteksi! Om språkmöten i några finlandssvenska barnböcker. I: Andersson, Lars-Gunnar m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning* 23. Lund: Lund University, 336–345.
- Saari, Mirja (1989). Kodbyte och lån. *Folkmålsstudier* 32, 197–209.
- Schmeling, Manfred (2004). Multilingualität und Interkulturalität im Gegenwartsroman. I: Schmitz-Emans, Monika (red.) *Literatur und Vielsprachigkeit*. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, 221–233.
- Schmitz-Emans, Monika (2004). Literatur und Vielsprachigkeit: Aspekte, Themen, Voraussetzungen. I: Schmitz-Emans, Monika (red.) *Literatur und Vielsprachigkeit*. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, 11–25.
- Šklovskij, Viktor (1971) [1917]. Konsten som grepp. I: Aspelin, Kurt & Lundberg, Bengt A. (red.) *Form och struktur. Texter till en metodologisk tradition inom litteraturvetenskapen*. Stockholm: PAN/Norstedts, 45–63.
- Sternberg, Meir (1981). Polylingualism as Reality and Translation as Mimesis. *Poetics Today* 2:4, 221–239.
- Tidigs, Julia (2006). Upplösta språkgränser? Flerspråkighet i Elmer Diktonius Janne Kubik. I: Zilliacus, Clas m.fl. (red.) *Gränser i nordisk litteratur*. IASS XXVI, Vol II. Åbo: Åbo Akademis förlag, 685–692.
- Tidigs, Julia (2007). Flerspråkig litteratur: problem eller möjlighet? I: *Ikaros* 4:2. Citerat 3.8.2009: <http://www.kaapeli.fi/~fbf/ikaros/arkiv/2007-2/flerspråkig-litteratur.pdf>
- Tidigs, Julia (2008) Flerspråkighet som tema och litterärt grepp i Jac. Ahrenbergs Viborgsskildringar: genus, kommunikation och nationalitet. I: Bukowski, Piotr m.fl. (red.) *Perspektiv på svenska språket och litteraturen*. Krakow, s. 61–67.

Språket i staten – Staten i språket: En dialog mellan discipliner

Sebastian Godenhjelm

Helsingfors universitet

Jan-Ola Östman

Helsingfors universitet

1 INLEDNING

Eftersom språk och kultur oskiljaktigt hör ihop är det sällan en enskild disciplin kan presentera en uttömmande analys av ett språkligt fenomen. Språkvetenskapen har visserligen som uppgift att undersöka språkets innersta väsen, men perspektivet är typiskt språkets eller själva språksystemets. Sociala, kognitiva och kulturella aspekter tar i detta scenario, som sig bör, utgångspunkt i hur språkexterna faktorer påverkar språket som system. Andra discipliner, t.ex. samhällsvetenskap, som också har språk som ett av sina studieobjekt kan ta ett motsatt perspektiv: vad lär vi oss om samhället och samhällsstrukturen genom att undersöka språkbruket? Språkvetare och samhällsvetare möts dock – och därför – sällan på samma villkor.

I den här studien gör vi ett försök att råda bot på det vi ser som en ömsesidigt nonchalerande hållning som är förhärskande i interdisciplinära diskussioner mellan representanter för våra egna discipliner, språkvetenskap och samhällsvetenskap. Medvetenheten om betydelsen av interdisciplinära diskussioner är visserligen hög, men den gemensamma plattformen där diskussionerna ska ske måste först byggas, dvs. det måste finnas en konkret (vetenskaplig) orsak till att gå in i en dialog på allvar. Vi vill här beskriva hur språkvetare och samhällsvetare kan skapa konkreta synergieffekter och dra nytta av varandras sätt att tänka samt av teorier och metoder i våra respektive discipliner.

Plattformen för dialogen är vår forskning inom EU-projektet DYLAN (<http://www.dylan-project.org>) som på olika håll i Europa undersöker flerspråkigheten i dagens samhälle och analyserar flerspråkighetsstrategier i olika institutionella kontexter. Syftet med projektet är att få en djupare förståelse av flerspråkighet och därmed försöka förutspå hur den europeiska flerspråkigheten i framtiden kan fungera som resurs. Akronymen DYLAN står för *Language Dynamics and Management of Diversity* och den finländska forskargruppen under ledning av Tom Moring har till uppgift att undersöka den språkliga mångfalden inom högre utbildning i Nordeuropa vad gäller både policy-dokument i sig och hur dessa tillämpas och i praktiken åberopas och citeras. Det unika i den finländska DYLAN-gruppen är att den består av både språkvetare och samhällsvetare.

Att hitta samstämmighet i teori och metod har varit en stor utmaning för den finländska gruppen; men utmaningen har tvingat oss att se över våra respektive disciplinära utgångspunkter. I den här studien presenterar vi ett första utkast till en gränsöverskridande dialog med syftet att skapa ett gemensamt sätt att hantera både hur språket fungerar i samhället, i staten, och hur samhället, staten, tar sig plats i språket.

Med utgångspunkt i språkstrategierna vid Helsingfors universitet och diskussioner kring dem som data, kommer vi att visa hur språkvetare kan få en djupare förståelse för hur språkliga analyser står i relation till större samhälleliga kontexter, som dels innefattar begrepp såsom *input*, *output* och *outcome*, dels ser policyanalys som ett komplement till diskursanalys. Genom att få tillgång till språkvetenskapliga metoder som samhällsorienterad diskurspragmatik, kan samhällsvetare få en mer detaljerad syn på hur man kan läsa mellan raderna på det som sägs – för att kunna göra mer fokuserade utvärderingar och se hela policyprocessen ur ett nytt perspektiv.

2 SPRÅK SOM STUDIEOBJEKT

En samhällsorienterad språkforskning måste hålla sig à jour med vad som händer i andra närstående vetenskaper. Språket är dessutom viktigt som kommunikationsmedel inom de flesta andra vetenskaper och konstruerar således realiteter för andra vetenskaper; utan språk vore det snart sagt omöjligt att bedriva vetenskap. Eftersom alla "kan" språk, har alla en förkunskap, en intuition om vad språk är. Och alla har i princip "rätt" i sin (för)förståelse av språkets väsen eftersom språket naturligtvis kan och ska närmas från ett humanistiskt perspektiv. Men det humanistiska, dvs. det historisk-hermeneutiska perspektivet är bara ett sätt att närma sig språk, ett induktivt, beskrivande sätt med intresse för det praktiska, för intersubjektiv förståelse. (Jfr Habermas 1968 om olika kunskapsintressen.)

Under de första 75 åren av 1900-talet försökte lingvistikerna i allt högre grad etablera sig som något av en empirisk-analytisk naturvetenskap, med lagar, regler, förutsägelser, ett avsevärt intresse för det tekniska och med ett generellt hypotetisk-deduktivt arbetssätt. Under den här tidsepoken lades grunden till det vi upplever som det mest centrala inom språkvetenskapen: vi skiljer mellan fonetik, fonologi, morfologi, syntax, lexikologi, semantik, pragmatik och diskursanalys. Språkvetenskapen har kodifierat dessa sätt att närma sig sitt studieobjekt som "traditionella". Vi tar dessa forskningsområden för givna – som separata forskningsområden – och känner att vi måste skapa nya termer för studiet av sådant som inte fullständigt passar in i dessa, jfr begrepp som morfosyntax och prosodi. De flesta av våra grammatikböcker, inklusive Svenska Akademiens referensgrammatik, är uppbyggda kring denna syn på språket.

Generellt kan vi säga att språkvetenskapen å ena sidan sett på språket som bestående av enheter uppbyggda av mindre delar; jfr foner, stavelser, morfer, ord, fraser, satser, meningar, textstycken, texter, diskurser. Å andra sidan har vi lärt oss att hålla form, betydelse och funktion isär. Formen, dvs. strukturen är fysiskt mätbar; en renodlad syntax ska inte bry sig mycket om betydelsen av en välformad struk-

tur. Betydelse och funktion hålls inte alltid isär, men om man följer Morris (1938) rätt vedertagna indelning i "syntaktik", semantik och pragmatik, kan vi säga att betydelse studeras inom semantiken medan funktion studeras inom pragmatiken. Betydelse har främst att göra med språk i relation till tänkande, till kategorisering och till minne, m.a.o. till det kognitiva, medan funktion mer relaterar till samhälleliga, kulturella och historiska aspekter på språket, till språket som interaktion, som traditionsbärare och traditionsskapare.

Under de sista decennierna av 1900-talet fick ett mera samhällsvetenskapligt synsätt fotfäste i språkforskningen. Tendenser, jämförelser, det emancipatoriska, det etnometodologiska och induktiva underströks: språkets dialogiska karaktär sattes framför det traditionella monologiska; språkbrukarnas egen syn på vad de gör och deras sätt att kategorisera världen fick betydelse. Den språkliga funktionen lyftes upp.

Alla dessa tre Habermasiska vetenskapsideal (samt olika kombinationer av dem) praktiseras fortfarande inom språkforskningen; och ingen kan säga att det ena sättet att bedriva språkvetenskap är bättre än det andra. För att få en helhetsbild av "språk(et)" borde man samtidigt närma sig fenomenet ur alla dessa perspektiv. Med tanke på ämnet för den här studien är det dock viktigt att vi gör en liten djupdykning i språklig funktion.

3 PRAGMATIK OCH DISKURSANALYS: DET EXPLICITA OCH DET IMPLICITA

Utgångspunkten och grunden för att vi ska kunna tala om språklig funktion är antagandet att det sätt på vilket någonting sägs eller skrivs eller tecknas ger oss information om varför de språkliga aktörerna gör vad de gör. Förutom att vi ska förstå det propositionella i vad någon säger ska vi också bemästra konsten att läsa mellan raderna. Men hur kan vi operationalisera detta? I språkvetenskaplig forskning försöker vi operationalisera detta genom att tillämpa olika modeller för hur vi tror att språk och kommunikation fungerar. En av de modeller som specifikt tar sig an språklig funktion är PIA-modellen (*Pragmatics as Implicit Anchoring*; se t.ex. Östman 2005).

Grunddistinktionen i PIA-modellen är en distinktion mellan *explicit* betydelse och *implicit* funktion. Det explicita är det som talaren kan ställas till svars för, det propositionella innehållet, intentionerna, som han eller hon kommunicerar. Det är främst inom semantiken som det explicita ska utredas. Det implicita är det som pragmatiken ska undersöka: de betydelser och funktioner som uttrycks mellan raderna av det som uttrycks propositionellt.

Den explicita betydelsen är knuten till konceptualiseringar både i termer av vad vi kallar "bokstavlig" betydelse (i form av en prototypdefinition av tillämpningspotentialen för ord t.ex. för ordet stol) och vad vi kunde kalla "bokstavlig funktion": uttryck av tacksamhet (*Tack!*) och av hövlighet (*Ursäkta, ...*). Det finns kulturellt betingade, "rationella" sätt att uttrycka idéer när vi rör oss ("on-line") från en idéenhet till nästa, från ett intressecentrum till nästa, från en episod till nästa (jfr Chafe 1994). Den här typen av betydelse på yttrandenivå (satsnivå, taltursnivå) kompletteras av textbetydelse: vi har konceptuellt tillgång till textuella mönster, "diskursmönster",

som narrativ, recept och inköpslista; och vi har konventionella sätt att uttrycka dessa. Vi har tillgång till textbetydelser i den här meningen på samma sätt som vi har tillgång till konventionella sätt att uttrycka propositioner på olika sätt – som transitiva aktiva positiva satser; som fragment; eller som relativa satser.

Yttrande-betydelser och textbetydelser säger oss någonting om hur vi är, och om hur vi gör saker och ting "på rätt sätt" i vår kultur; de skapar vår explicita ideologi.

Medan den explicita betydelsen står för det regelmässiga, det kategoriserade och det konventionaliserade, står den implicita funktionen för variabilitet, som tar sig uttryck i överläggningar, underhandlingar, kommunikativ effekt och (språk)förändring. Språkligt kan vi analysera det implicita genom experiment (se t.ex. Mattfolk och Kristiansen 2006) eller genom att ge akt på bruket av (icke-propositionella) markörer, t.ex. prosodi, pragmatiska partiklar, diskursmarkörer, ordval, konstruktionsval eller gester. Vi kan här skilja mellan å ena sidan ett underhandlande skapande av betydelse i nuet som tar sig uttryck i interaktionsmönster, hövlighet och engagemang, och å andra sidan den kulturella koherensen, det sunda förnuftet eller bondförståndet, som fungerar som en implicit ideologi som vi lever i och inte ifrågasätter, och det ansvar vi tar utan att behöva redogöra för det eller explicera det.

Den ideologi vi lever i kan således indelas i en explicit del som har att göra med olika sätt att mer eller mindre medvetet conceptualisera och kategorisera samhället och en implicit del som avslöjar vår kultur, genom de olika sätt att bete oss som vi tar för givet och undermedvetet lever i enlighet med. Den här modellen är bruksbaserad och har tillämpats inom flera projekt, t.ex. MIN-projektet (om projektet, se t.ex. Östman, Mattfolk och Mickwitz 2005). Modellen ger oss också ett sätt att skilja på semantik och pragmatik: den ger oss två olika sätt att närma oss språklig betydelse. Och med en sådan modell kan vi illustrera påverkan på olika "nivåer" i språket och i princip ta i beaktande språkliga realiseringar av det som finns "utanför" språket.

Men det här räcker inte. Både i traditionell sociolingvistik, som fokuserar på hur sociolingvistiska variabler som kön, ålder och utbildning påverkar språkssystemet och i mera moderna språksociologiska och sociolingvistiska studier, där diskurser, språksamhällen, attityder och globalisering ges utrymme, förblir världen utanför språket något som språkforskare tar för givet. En dialog på lika villkor mellan språkvetare och samhällsvetare saknas. Hur ser en samhällsvetare på allt detta som samhällsorienterade språkvetare utvecklar till modeller? Vad finns det eventuellt för systematiskt i samhället som påverkar språket och oss? Hur kan allt detta teoretisera om olika typer av ideologier t.ex. kopplas till policyprocesser? Kort sagt: Vad saknas i den språkliga beskrivningen?

4 SAMHÄLLET SOM STUDIEOBJEKT

Dagens samhälle kan studeras från en mängd olika perspektiv. Man kan studera samhället exempelvis ur ett rättsvetenskapligt, ett ekonomiskt, ett socialt eller ett statsvetenskapligt perspektiv. Trots att skillnaderna mellan dessa olika inriktningar kan vara relativt stora har de ett djupt gemensamt intresse för hur samhället fungerar. Här fokuserar vi den statsvetenskapliga inriktningen.

Det statsvetenskapliga närmelsesättet vill förklara varför den politiska världen ser ut som den gör. Den relevanta frågeställningen för en statsvetare är *vem får vad, när, hur* och med *vilken effekt?* (Jfr Lasswell 1936.) En statsvetare söker svar på dessa frågor genom olika ansatser av vilka två centrala ansatser är "aktörsansatsen" och "strukturansatsen". Aktörsansatsen undersöker individers handlande för att få förklaringar på varför den politiska världen ser ut som den gör. En central aspekt här är att man antar att individer handlar rationellt – vi har rationella val (*rational choices*). Strukturansatsen försöker däremot via system och strukturer hitta förklaringar till varför den politiska världen ser ut som den gör. En viktig aspekt här är att man antar att omvärlden kan förklaras genom detaljanalys av de egenskaper som sociala system och strukturer har.

Trots olikheter i både studieobjekt och ansatser har alla samhällsvetenskapliga inriktningar det nomoteistiska forskningsidealet gemensamt. Idealet är att hitta regelbundenheter, mönster och generaliseringar som kan leda till allmängiltiga förklaringar och som kan påvisas av kausala samband (jfr t.ex. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud 2004: 24). Det partikulära är därmed inte lika intressant. Men såsom King, Keohane och Verba (1994) påpekar bör även samhällsvetare komma ihåg att kunskap om det specifika inte ska avskrivas som irrelevant: det är endast via kunskap om det specifika man kan komma fram till generaliserande förklaringar – som i sin tur fördjupar vår förståelse av det specifika.

Det samhälleliga studieobjektet och de statsvetenskapliga infallsvinklarna varierar även beroende på vilken ens teoretiska utgångspunkt är. Samhällsvetare kan söka förklaringar från flera olika teoretiska perspektiv men de mest centrala teorbildningarna kan sammanfattas som fem olika statsvetenskapliga teorier (2004: 19–51). Ett centralt sätt att söka förklaringar är genom normativ politisk teori. Ur detta teoretiska perspektiv studerar forskaren samhället utgående från normer om hur det ideala samhället ska fungera och vilka gemensamma mål och meningar det finns inom det politiska livet. Ett annat sätt att söka förklaringar är genom historisk politisk teori. Denna utgångspunkt ställer sig relativt kritiskt till begreppet historia eftersom varje teori har utformats enligt då rådande begreppssystem. En viktig del av den historiska politiska teorin är därför att man försöker förstå betydelsen av tidigare texter och den betydelse texterna haft i förhållande till respektive begreppssystem. Ett tredje sätt att söka förklaringar är genom empirisk teori. Denna utgångspunkt studerar samhället på ett mer naturvetenskapligt sätt. Man försöker hitta regelbundenheter genom att ställa upp hypoteser som kan testas och på basis av vilka verkligheten kan förklaras. Det fjärde sättet att söka förklaringar är genom ideologisk politisk teori: samhället studeras ur den politiska handlingens perspektiv och studiet blir ofta mycket praktiskt till sin natur. Slutligen kan förklaringar sökas genom institutionell politisk teori, där samhället analyseras utgående från staten eller det politiska systemet: vilka regelverk finns det, vilka institutioner är involverade, vilka normativa ideal står dessa institutioner för och vilka handlingar och rutiner ses som lämpliga i olika situationer (March och Olsen 1989: 160). Den sistnämnda teoretiska utgångspunkten har utvecklats till den inriktning som kallas nyinstitutionell teori eller nyinstitutionalism, där fokus inte bara ligger på det institutionella regelverket och institutionerna utan också på förhållandet mellan de olika regelverken och institutionerna (Powell och DiMaggio 1991).

I det följande utgår vi från den institutionella teorin. Vi söker förklaringar till hur samhället eller delar av det – i vårt fall flerspråkighet inom den högre utbildningen – fungerar utgående från de regelverk som gör samhället och dess delar möjliga.

5 SYSTEMTEORI OCH POLICYANALYS

En prototypisk utgångspunkt inom den institutionella teoretiska inriktningen är att forskaren ser samhället, institutionerna och regelverken som ett system (Easton 1965). I ett förenklat exempel på hur man kan se på det politiska systemet delar man in det i tre olika faser: *input* (inflöde), *output* (utflöde) och *outcome* (slutresultat). Input kan ses som de krav som ställs på beslutsfattare eller det stöd i en viss fråga som ges beslutsfattare (Hill 1997: 21). Behov av mer språkkunnig personal inom ett universitet kan exempelvis utgöra ett krav; en positiv syn på flerspråkighet vid universitetet kan fungera som stöd. Dessa krav och stöd behandlas av beslutsfattarna och på basis av dessa och andra faktorer kan beslut tas i den aktuella frågan. Besluten kan leda till ny lagstiftning men de kan också leda till det vi kallar *policy*.

Lagstiftningen eller policyn utgör alltså regelverket som samhället förväntas agera i enlighet med. Verkligheten är emellertid inte alltid lika enkel som detta exempel ger för handen. Vi måste alltid fråga oss vad detta slutligen leder till och hur policyn fungerar i praktiken. För att hitta en nomoteistisk förklaring måste vi därför se djupare på varje skede inom policyprocessen och det komplexa nätverk av aktörer och övriga regelverk som styr samhället. Att få ett uttömmande svar på varför policy uppstår är sällan lätt. Den komplexitet som ligger bakom olika aktörers handlande, inklusive deras bakomliggande intentioner, hindrar oss ofta från att i analysen hitta enkla kausala orsakssammanhang. För att kunna studera policyn i sin helhet kan man fokusera på olika delar beroende på vad man är intresserad av. Man kan exempelvis studera hur policyer föds eller hur policyer verkställs. Eftersom vår del av DYLAN-projektet fokuserar på hur policyer verkställs tar vi här det perspektivet.

En typ av policy är det vi kallar språkpolicy, som innebär att man gör upp offentliga policyer som ska verkställas genom statens auktoritet. Syftet med en språkpolicy är generellt att påverka olika aspekter på språkbruket och olika språks status i staten. Policy och politik står således i vissa fall mycket nära varandra; inom språkforskningen anknyter detta direkt till statusplanering och kanske mer indirekt till korpusplanering.

Det är inte alltid klart vilka policyer som är relevanta i varje situation. Men faktum är att de policyer som finns styr vårt agerande genom att antingen ge utrymme för eller avgränsa och begränsa våra handlingar. Inom den del av DYLAN-projektet som specifikt studerar språkpolicyer är det en grundförutsättning att känna till hur policyer på olika nivåer påverkar flerspråkighetens väsen inom den högre utbildningen. På europeisk nivå styrs utbildning i språk bl.a. av Nancy-deklarationen (European Language Council 2006) enligt vilken alla i Europa bör ha som mål att kunna 1+2 språk (sitt modersmål och två andra språk). På nationell nivå styrs vi av Finlands språklag (Justitieministeriet 2003) enligt vilken Finland har två nationalspråk. På regional nivå styrs våra förehavanden bl.a. av lagen om samordning av den

svenskspråkiga högskoleutbildningen (1990). På universitetsnivå styrs språket t.ex. av Helsingfors universitets språkprinciper (Helsingfors universitet 2007) enligt vilka flerspråkighet ska ses som en rikedom. På fakultetsnivå styrs språket bland annat av respektive fakultets målprogram enligt vilka bl.a. resurser ska allokeras för utveckling av flerspråkighet. Vad detta i praktiken betyder är att det finns en mängd olika policydokument på flera olika administrativa nivåer som styr flerspråkigheten vid Helsingfors universitet och som utgör explicit formulerade policyer som borde vara kopplade till varandra, och som alla borde följas. En av de viktigaste frågorna för vårt delprojekt inom DYLAN är vad dessa policyer i verkligheten leder till.

Eftersom alla dessa språkpolicyer kan leda till en mängd olika åtgärder behövs ett mer generellt sätt att konkretisera frågeställningen. Då besluten oftast innehåller krav på olika typer av åtgärder som kan klassificeras som outputs eller som produkter är ett möjligt sätt att studera detta att kategorisera policyhandlingarna (Patton och Sawicki 1993: 9). Vi kan exempelvis studera om policyhandlingarna är direkt eller indirekt styrda, dvs. om policyerna direkt binder mottagarna till vissa åtgärder eller om de bara innehåller rekommendationsartade anvisningar. Vi kan också studera huruvida policyhandlingarna allokerar resurser för att genomföra de föreslagna åtgärderna eller om man förväntar sig att åtgärderna ska ske som en del av den allmänna verksamheten (O'Hare 1989: 670). Analyserar man flerspråkighet vid Helsingfors universitet kan man exempelvis tolka de specifika resurserna som finns till förfogande för engelskspråkiga magisterprogram som en direkt, monetär handling; rätten att använda finska eller svenska i tentamen kan ses som en direkt, icke-monetär handling; kvoter för svenskspråkiga studerande vid olika fakulteter kan ses som en indirekt, monetär handling; och slutligen kan utvecklandet av utbildningsnätverk mellan olika institutioner och fakulteter ses som en indirekt, icke-monetär handling.

Verkligheten kan emellertid se mycket annorlunda ut. Bakom dessa explicit formulerade strategier kan det finnas implicita strategier som följs i mycket högre utsträckning och som i samhällsvetarens analys kan ge djupare insikt i varför saker är som de är. I DYLAN-projektet har vi försökt undersöka både explicita och implicita strategier. Men frågan är om en statsvetare ensam skulle ha kunnat komma åt de bakomliggande faktorerna om han eller hon inte hade överskridit sina egna disciplinränser. Det är hög tid att föra en dialog.

6 SYNERGI

För att illustrera hur denna kortfattade och basala genomgång av våra respektive discipliner är nödvändig och för att visa hur vår samlade kunskap (dvs. våra discipliners samlade kunskap) om samhället och språket kan hjälpa oss i vårt dagliga analysarbete ska vi kort se på några empiriska data. (Av etiska skäl är exemplet förenklat och intervjun vi hänvisar till inte återgiven i transkription.)

En inflytelserik tjänsteman vid Helsingfors universitet intervjuas om universitetets språkstrategier, som i enlighet med genomgången ovan utgör overta, explicita lagar, outputs, som det politiska och vetenskapspolitiska systemet skapat. Enligt en

sådan overt strategi vid Undervisningsministeriet kostar det ingenting att inte ha svenska som obligatoriskt prov i studentexamen. En mer covert, implicit information som vi delges i intervjun tyder dock på att det kostar Helsingfors universitet miljoner att man inte har ett obligatoriskt prov i svenskan i studentexamen. En avgörande orsak till detta är att Helsingfors universitet nu måste ta över den roll som gymnasiet har haft för svenskan. Redan på det här stadiet ser vi att intervjun som metod gett oss djupare förståelse för vad som pågår i samhället som "system".

Men den intervjuade går vidare med att säga att det som det kostar Helsingfors universitet att upprätthålla de studerandes kunskapsnivå i svenska måste sparas in inom någon annan sektor. Motsvarande problem finns, enligt tjänstemannen, inte i relation till engelskan. På frågan om kunskaperna i engelska blivit bättre ges inte ett direkt svar, utan en filosoferande syn, nämligen att detta är en komplicerad fråga: det är svårt att ge enkla orsak-verkan-svar. Men när det gäller svenskan är det inte komplicerat.

De nya studenternas kunskaper i engelska har inte blivit bättre, men i stället för att göra detta till ett potentiellt problem för framtiden, fokuseras paralleller mellan svenska och engelska. Och eftersom undervisningen i svenska kostar universitetet miljoner som måste tas från någon annan sektor, är det som bäddat för ett scenario där åtminstone en syndabock är klar om det i framtiden börjar gå sämre för Helsingfors universitet: Undervisningsministeriet och regeringen, ja – men egentligen svenskan.

Det ovan sagda är känsligt och kan tyckas dåligt underbyggt i denna ytliga analys. I vår konkreta, detaljerade analys av intervjun kan vi dock peka på retoriska drag (olika typer av argumentering för svenskan respektive för engelskan), på olikheter i ord- och frasval i relation till engelska och svenska, på förekomsten av paralingvistiska särdrag som skratt i vissa avsnitt, och på användningen av olika typer av partiklar (diskurspartiklar som ideologimarkerande för engelskans del; yttrandepartiklar som metaelement i argumentationen om svenskan).

Vad kan då en språkvetare ta med sig från den typ av dialog med en samhällsvetare vi här gett ett smakprov på? Teoretiskt ger samarbetet och en förståelse för de bakomliggande systemen (med *output* och *outcome*) stöd åt PIA-modellen, både åt distinktionen mellan explicit och implicit och åt distinktionen mellan ideologi och (*on-line*) praxis. Det är på ideologinivån som de samhällliga systemen (med *stöd*, *behov* och *krav*) berör språket och en språklig analys måste ta de samhällliga "systemen" i beaktande för att vara trovärdig utanför språkvetenskapen: kommunikation är en del av samhälllig interaktion generellt. Samarbetet med en samhällsvetare ger dessutom djupare insikt om vad det egentligen innebär för en språkvetare – i synnerhet en tillämpad språkvetare – att vara samhällligt relevant.

Och vad extra kan samarbete med en språkvetare ge en samhällsvetare? Samhällsvetare kan få en mycket mera detaljrik förståelse av bakomliggande, kommunikativa faktorer som påverkar policyprocessen och för hur det specifika (t.ex. språkdrag) kan placeras in i och ha återverkan på större kontexter. Samarbete med en språkvetare ger också möjlighet att i detalj utvärdera vad slutresultaten (*outcome*) av en viss policy i verkligheten innebär, t.ex. i analyser av de åsikter som uttrycks av studenter och lärare i fokusgruppdiskussioner.

I den här explorativa studien har vi försökt ge en bild av vad som kan ske i beröringspunkterna mellan två discipliner. Genom att koppla samman – eller åtminstone parallellt tillämpa – olika metoder tror vi att vi fått tag i mångdisciplinära perspektiv som vi inte annars skulle ha lagt märke till. Vår egen disciplin tar oss bara en bit på vägen; om vi verkligen vill utveckla vår förståelse av samhället och språket måste vi vara beredda att föra en seriös dialog discipliner emellan.

LITTERATUR

- Chafe, Wallace (1994). *Discourse, consciousness, and time*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Easton, David (1965). *A system analysis of political life*. New York: Wiley.
- Esaiasson, Peter, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson & Lena Wängnerud (2004). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. [2:a upplagan.] Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Habermas, Jürgen (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsingfors universitet (2007). *Språkprinciper för Helsingfors universitet*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Hill, Michael (1997). *The policy process in the modern state*. [3:e upplagan.] London: Prentice Hall.
- Justitieministeriet (2003). *Språklagen*. [Särtryck.] Helsingfors: Edita Prima.
- King, Gary, Robert Keohane & Sidney Verba (1994). *Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research*. Princeton: Princeton University Press.
- Lag om samordning av den svenska högskoleutbildningen (1354/1990)*.
- Lasswell, Harold (1936). *Politics: who gets what, when and how*. New York: McGraw-Hill.
- March, James & Johan Olsen (1989). *Rediscovering institutions. The organizational basis of politics*. New York: Maximillan.
- Mattfolk, Leila & Tore Kristiansen (2006). Svenskfinland. I: *Nordiske språkholdninger: En mas-ketest*, 117–141. Red. Tore Kristiansen. Oslo: Novus.
- Morris, Charles W. 1938. Foundations of the theory of signs. I: *International Encyclopaedia of Unified Sciences*, 79–137. Chicago: University of Chicago Press.
- O'Hare, Michael (1989). A typology of governmental action. *Journal of Policy Analysis and Management*. 8 (4): 670–672.
- Patton, Carl & David Sawicki (1993). *Basic methods of policy analysis and planning*. [2:a upplagan.] New Jersey: Prentice Hall.
- Powell, Walter & Paul DiMaggio (Red.) (1991). *The New Institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vincent, Andrew (2004). *The Nature of Political Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- European Language Council (2006). *NANCY DECLARATION Multilingual Universities for a Multilingual Europe Open to the World*. <http://www.celelc.org> [Citerat 26.2.2010.]
- Östman, Jan-Ola. 2005. Persuasion as Implicit Anchoring. The Case of Collocations. I: *Persuasion Across Genres*, 183–212. Red. Helena Halmari & Tuija Virtanen. Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Östman, Jan-Ola, Leila Mattfolk & Åsa Mickwitz. 2005. Moderna importord i språken i Norden: Om språknormering i Svenskfinland. I: *Svenskan i Finland* 8, 336–348. Red. Kristina Nikula m.fl. Tammerfors universitet: Nordistica Tamperensia A5.

Att skriva för arkiv på 1960-, 1980- och 2000-talet

Linda Huldén

Åbo Akademi

1 INLEDNING

Att skriva en text kan, i likhet med andra typer av socialt handlande, ses som ett sätt att skapa sig en plats i ett sammanhang. Skribenter inom universitetsvärlden måste t.ex., enligt Smidt (1999: 90), positionera sig gentemot läsaren och hans eller hennes förväntningar, eventuella krav som är kopplade till texttypen i fråga och, slutligen, gentemot sig själv och sin egen identitet. I den här artikeln visar jag hur liknande positioneringar uttrycks i ett annat sammanhang, nämligen i texter som skickats till Folkkultursarkivet vid Svenska litteratursällskapet som svar på arkivets frågelistor. Positioneringar i frågelistsvar har tidigare studerats av bl.a. Latvala (2005), men där ligger fokus på vilka positioner skribenterna intar genom att välja olika former för sin berättelse. Jag har i stället intresserat mig för skrivandet som verksamhet och velat ta reda på hur frågelistsvararna förhållit sig till skrivuppgiften, till de tänkta läsarna och till sig själva som skribenter.

2 FRÅGELISTSVAR SOM EXEMPEL PÅ ICKE-PROFESSIONELLT SKRIVANDE PÅ 1900- OCH 2000-TALET

Frågelistsamlingen vid Folkkultursarkivet har sedan den sattes i system på 1960-talet erbjudit icke-professionella skribenter en möjlighet att utanför rent privata sammanhang uttrycka tankar och erfarenheter i skriven form. Frågelistorna, som använts för att samla information om finlandssvenska seder och bruk, riktades till en början i första hand till äldre personer på landsbygden, men vartefter det skett förändringar i arkivets insamlingspolicy har meddelarnätet utvidgats med nya grupper, t.ex. ungdomar och stadsbor (Ekrem 2000: 10). Eftersom insamlingen pågått kontinuerligt sedan starten är det många olika skribenters mödor som finns dokumenterade i Svenska litteratursällskapets arkiv.

Under den tid som frågelistsamlingen har pågått har det skett förändringar i samhället som gjort att fler börjat skriva och att fler också har fått anledning att läsa de texter som skrivs. Som en orsak till detta brukar nämnas den nya medieteknologin som gjort det betydligt lättare att producera, sprida och ta del av texter av olika slag. En annan orsak, som är kopplad till den förstnämnda, är de förändringar inom

arbetslivet och utbildningssystemet som gjort att skrivandet fått en allt viktigare roll inom många branscher. (Karlsson 2006: 10f.) I skolan har förändringarna satt sina spår i en ökad betoning på bl.a. textkompetens och genremedvetenhet inom skrivundervisningen (se t.ex. Utbildningsstyrelsen 2004: 44). I den här artikeln försöker jag ta reda på om och i så fall hur en eventuell ökad skrivvana och förändrad syn på vad det innebär att skriva avspeglas i de arkiverade texterna.

3 OM MATERIALET OCH HUR JAG HANTERAT DET

För att se hur frågelistsvararna positionerar sig som skribenter har jag gått igenom omkring 200 svar på tre frågelistor från 1960-, 1980- och 2000-talet. Frågelistorna presenteras närmare nedan, men jag kan redan här nämna att jag valt sådana som intresserat många och därför genererat en relativt stor mängd svar. Frågelistsamlingen från 1960-talet valde jag också med motiveringen att den var en av de första samlingarna med svar som är formulerade i löpande text, till skillnad från äldre samlingar som främst innehåller uppräkningslistor av ord, ramsor, ordspråk o.d.

I de texter som skickats in av skribenter från Österbotten och Åland, d.v.s. de regioner som geografiskt ligger längst bort från arkivet, har jag tittat närmare på kommentarer som *explicit* handlar om hur skribenterna upplevt skrivandet och hur de ser på texternas innehålls- och formmässiga kvalitet. Jag har alltså inte alls beaktat sådana positioneringar som t.ex. kan tänkas komma fram i skribenternas sätt att presentera sina erfarenheter eller olika typer av kunskap (jfr t.ex. Ivanič 1998: 93). De totalt omkring 70 kommentarerna, som dels funnits i själva svarstexterna, dels i de följebrev som skribenterna skickat tillsammans med svaren, har inte uttryckligen efterfrågats i frågelistan, utan skribenterna har spontant skrivit in dem i sina svar. Många skribenter verkar alltså ha haft ett behov av att lämna någon form av "statement" i sin text, utöver de egentliga svaren, vilket bl.a. Vilko (1997: 135) och Ekrem (2003: 60) diskuterat i andra sammanhang. Enligt min mening kan man utgående från sådana kommentarer åtminstone göra försiktiga tolkningar av hur skribenten velat positionera sig, även om det bästa sättet att få en inblick i skribentens tankar och intentioner naturligtvis hade varit att samtala med honom eller henne (jfr Ivanič 1998: 115ff.).

De kommentarer jag plockat ut för studien torde ha kommit till oberoende av varandra, men trots det kan kommentarer som är hämtade ur samma samling i många fall vara väldigt likartade. Det är dessa gemensamma drag jag tagit fasta på i redovisningen nedan, som således bara pekar på tendenser och inte ger en fullständig bild av alla kommentarer. Här är det slutligen skäl att påpeka att jag sett på texterna som delar av en viss samling och inte tagit hänsyn till enskilda skribenters ålder, bakgrund o.d. Jag vill poängtera att det inte betyder att jag anser att sådana faktorer saknar betydelse.

4 BESTÄLLNINGEN: ARKIVETS INSTRUKTIONER TILL MEDDELARNA

Den som beslutar sig för att besvara en frågelista skriver, strängt taget, en text på beställning, och det är troligt att beställningen har betydelse för hur skribenten ser på uppgiften och på sin roll som deltagare i verksamheten. Jag ska därför först kortfattat

presentera arkivets formuleringar av skrivuppgiften och diskutera den bild de ger av arkivets önskemål och av förhållandet mellan arkivet och skribenterna.

Den äldsta frågelistan jag tittat på har titeln "Traditioner om kaffet och kaffedrickningen" (SLS 933) och skickades ut år 1968. Frågorna handlar bl.a. om hur man under olika tider fått tag på, tillrett och druckit kaffe, och svararna ombeds också skriva ner olika benämningar på kaffe och kaffekokningsredskap liksom eventuella kafferelaterade ordstäv och talesätt de känner till. Arkivets instruktioner för hur man ska svara på frågorna lyder så här:

- (1) Meddelarna bör så detaljerat som möjligt berätta vad de själva erfarit eller hört av äldre personer. Angiv noggrant vilken tid och plats Era uppgifter gäller, ävensom när och var Ni eller Er berättare är född. – Det är av vikt att vi får svar på följande frågor:

Arkivet vänder sig alltså till svararna med en formell och distanserad ton. Svararna nias eller tilltalas indirekt som "meddelarna" och "de". Genom att utförligt ange vilken typ av upplysningar som önskas visar arkivet också att det i första hand är arkivet och inte svararna som har befogenhet att avgöra vad svaren borde handla om. Vidare framgår det att man på arkivet snarare är intresserad av detaljupplysningar om välavgränsade ämnen än hela berättelser.

I den andra frågelistan, "Ungdomslivet" (SLS 1557) som skickades ut år 1984 och handlar om ungdomskulturen under olika tider, är det däremot fritt berättade och personliga skildringar som uttryckligen efterfrågas:

- (2) Alla frågegrupper behöver naturligtvis inte besvaras. Inte heller är det nödvändigt att strikt hålla sig till frågelistan om det känns lättare att fritt beskriva sin ungdomstid. [...] Det viktiga är att man berättar så personligt och detaljrikt som möjligt.

Nu är tonen också mindre formell, även om mottagaren inte heller här tilltalas direkt utan med ett allmänt "man". Fortfarande läggs en del vikt vid detaljer, men formuleringen antyder att det är svararen snarare än arkivet som får avgöra vilka detaljupplysningar som ska ingå i texten.

I den tredje och sista frågelistan, "Barnavård och barnuppfostran" (SLS 2049) som pågick år 2003–2004 och handlar om de traditioner och synsätt som präglat vården av småbarn under de senaste decennierna, ligger fokus helt och hållet på det fria och personliga berättandet:

- (3) Som vanligt ingår ett stort antal frågor i vår frågelist. Dessa är tänkta att inspirera svararen och det är inte alls nödvändigt att man svarar på alla frågor.[---] Berätta gärna personligt om dina egna tankar och erfarenheter!

Nu ombeds meddelarna också skriva ner sina personliga tankar, vilket eventuellt kan sägas öppna för möjligheten att skicka in andra typer av text än de informerande

texter som efterfrågats tidigare. Också i arkivets sätt att vända sig till mottagarna har det skett förändringar: meddelarna tilltalas också nu indirekt som "svarare" och "man" men dessutom direkt och informellt som "du". Enligt min mening ger även formuleringen "som vanligt" en bild av förhållandet mellan arkivet och meddelarna som kamratligt och informellt. Instruktionen framstår slutligen, genom betoningen på frågornas funktion som inspiration och valet av det icke-tvingande "gärna", snarare som en vädjan eller en uppmuntran till meddelarna att skriva en text och skicka in den än som en direkt uppmaning.

De instruktioner som Folkkultursarkivet skickat till sina meddelare visar alltså, i de tre samlingar jag fördjupat mig i, på förändringar i relationen mellan arkivet och svararna liksom i arkivets förväntningar på svararnas bidrag. Dessa förändringar, som kan kopplas till mer övergripande förändringar i de nordiska folklivsarkivens insamlingsideologi (jfr Hagström & Marander-Eklund 2005: 11f.), har sannolikt också inverkat på hur frågelistvararna uppfattat sin egen roll i verksamheten.

Vilken syn på skrivandet och de egna texterna är det då som avspeglas i de skribentkommentarer jag excerperat ur de tre samlingarna? Eftersom kommentarerna inte på något sätt har styrts av frågelistan är det förstås en ganska brokig samling kortare och längre betraktelser jag har samlat ihop. Jag har här dels försökt kategorisera kommentarerna enligt innehåll, dels fokuserat på de förändringstendenser som jag noterat då jag jämfört de tre samlingarna med varandra. I redovisningen utgår jag från de huvudteman jag kunnat urskilja i kommentarerna och visar sedan på eventuella förändringar över tid inom varje tema. Inledningsvis tar jag upp några teman som handlar om hur skribenterna positionerar sig gentemot upplevda förväntningar på texten. Därefter diskuterar jag hur skribenterna positionerar sig gentemot arkivet och arkivpersonalen, och slutligen visar jag några exempel på hur de förhåller sig till sin egen identitet.

5 SKRIBENTERNAS SÄTT ATT POSITIONERA SIG GENTEMOT UPPLEVDA FÖRVÄNTNINGAR PÅ TEXTEN

Under genomgången av kommentarerna har det varit lätt att slås av den ursäktande ton som, i synnerhet i texterna från år 1968, präglar många skribenters sätt att presentera sin text. Den ursäktade tonen är bl.a. utmärkande för de kommentarer som tar fasta på hur användbara de insända bidragen rent innehållsmässigt kommer att vara för arkivet. Skribenterna är noga med att signalera att de inte har för höga tankar om det de skrivit och betona att de är medvetna om att arkivet säkert har fått in många andra texter med värdefulla upplysningar. Detta syns bl.a. i följande exempel:

- (4) Jag ber så mycket om ursäkt för min dåliga skriv och stavning och de ställen där jag måst fylla på, men man skriver ju så lite så det är så där halvt om halvt med allt. Om ni nu har nå användning för det här är en annan sak.
- (5) Med hopp om att mitt inlägg i någon mån kunnat bidra till belysandet av tidigare kaffeseder tecknar jag högaktningfullt [...]

Också i samlingen från år 1984 förekommer ursäkter av det här slaget, men här tar en del av kommentarerna dessutom fasta på att arkivet kanske fått in så många texter att en stor del av bidragen inte ens kommer att sparas för framtiden.

- (6) Det är väl kanske sist och slutligen inte någon som ser på detta som skrives, utan det lagras en tid och så sorteras det bort och försvinner.
- (7) Viljan är god men förmågan är bristfällig och allt detta är väl redan dokumenterat. Det finns så många likartade levnadsöden men jag sänder ändå in bidraget ifall något kan vara till nytta, annars får alltsammans gå i papperskorgen.

Skriventerna bakom dessa kommentarer verkar alltså utgå från att ett bidrag på något sätt måste skilja sig från mängden för att arkivet ska anse det vara värt att spara. Att kommentarer av det här slaget dyker upp först i den här samlingen kan naturligtvis vara en tillfällighet, men det kan också säga något om skribenternas syn på textproduktion i samhället överlag. Man kan t.ex. tänka sig att de skribenter som skickat in en text till arkivet år 1984 haft fler skrivande människor omkring sig i vardagen än de som deltagit i frågelistinsamlingen på 1960-talet och att de förstnämnda därför har större orsak att befara att deras text ska betraktas som en i mängden. I den nyaste samlingen har jag, slutligen, inte hittat en enda kommentar som ifrågasätter textens användbarhet på det sätt som exemplifierats ovan, vilket naturligtvis också kan vara en slump, men samtidigt ger en orsak att åtminstone spekulera i om 2000-talets skribenter upplever skrivande som en så vardaglig och avdramatiserad verksamhet att de helt enkelt inte haft något behov av att ursäkta sig.

Den ursäktande ton som karakteriserar flera av kommentarerna ovan är också utmärkande för de kommentarer som handlar om hur skribenterna beskriver sina möjligheter att leva upp till de förväntningar de antar att arkivet har på texternas formmässiga kvalitet. Framför allt de personer som skickat in bidrag till frågelistan "Traditioner om kaffet och kaffedrickningen" verkar i sina kommentarer vilja framstå som anspråkslösa och medvetna om fel och brister i texterna, vilket framgår av de här två exemplen:

- (8) Undertecknad har bara en enkel folkskola, som "utbildning". Så först och främst, så ber jag mycket om överseende med mina fel, som kommer att uppstå i följande skrivning. [--] P.S. Ha överseende med mina stavfel.
- (9) Vad jag nu med ledning av de framställda frågorna har försökt att berätta, skulle naturligtvis vinna mycket på en hyfsning i såväl språk som framställningssätt.

Skriventerna hänvisar till bristande skolgång eller andra omständigheter som gjort att de inte haft möjlighet att bli så goda skribenter som de antar att de borde vara för att kunna åstadkomma ett bra svar. Kommentarer av det här slaget förekommer också i samlingen från 1984, med den skillnaden att kommentarerna här snarare signalerar att skribenterna upplever sig besitta, eller åtminstone någon gång ha besittit, de kunskaper som behövs för att skriva en bra text, men att de av olika orsaker

inte kunnat tillämpa dessa kunskaper just då. I de två exempel jag valt ut hänvisar en skribent till tidsbrist och den andra till brist på övning:

- (10) Det blev även något råddigt, en omskrivning med underrubriker hade varit nödvändig men tiden medgav inte detta. Hoppas dock att ni får ut något av materialet.
- (11) P.S. Ber om överseende med mina skrivkunskaper dom har rostat mycket sen skoltiden. D.S.

Också när det gäller den här typen av kommentarer har det varit svårt att hitta exempel i den nyaste samlingen, vilket även här aktualiserar frågan om, och i så fall varför, de skribenter som bidragit till den inte har haft någon anledning att ifrågasätta om deras texter håller måttet.

Flera skribenter har i sina texter reflekterat över vilka verktyg de haft tillgång till då de skrivit svaren, och i de kommentarerna avspeglas förändringar som bl.a. den teknologiska utvecklingen fört med sig. I de exempel jag plockat ur samlingen "Traditioner om kaffet och kaffedrickningen" framställs skrivandet som en mödosam, manuell verksamhet som man bara ägnar sig åt då man är tvungen. Att det är arbetsdrygt att skriva får i det första exemplet tjäna som förklaring till att svaret inte är så uttömmande som det kunde ha varit och i det andra som motivering till att texten skickats in i icke-renskriven version:

- (12) häppas ni får lite roligt när ni läser mina svar jag har Ålands tidningen dett e mitt största nöje nu att läsa tidningar åm dagarna ni får kåm hit med en bandspelare då skall jag beretta mycket
- (13) Jag brukar inte skriva konsept, jag har motvilja mot renskrivning, så jag önskar om ni sänder det tillbaka, när ni har läst det.

I samlingen från år 1984 finns däremot flera kommentarer som visar att skrivmaskinen nu har börjat uppfattas som ett självklart och nästan obligatoriskt redskap för den som ska lämna in en text till arkivet. Skribenterna bakom följande två kommentarer verkar åtminstone vilja framhålla att de redan är förtrogna med skrivmaskiner eller åtminstone medvetna om att skrivmaskinen är tidens melodi:

- (14) Måste väl börja med en ursäkt. Är nämligen på besök hos min son och han har bara el-maskin och på sådan har jag inte skrivit förr i mitt liv ehuru jag i tiden varit lärare i skrivmaskinskurser.
- (15) Ber om ursäkt för att jag ibland klottat. Jag har inte renskrivit alls, och när man inte har skrivmaskin, hoppas jag att ni godtar det som det är.

I den nyaste samlingen förekommer, slutligen, kommentarer som antyder att handskrivna texter uppfattas som hopplöst föråldrade och besvärliga att läsa, liksom att det nu är datorn som ses som det redskap varje skribent borde vara kapabel att använda:

- (16) Oj, det här blev mycket. Stackars den som ska stava sej igenom detta handskrivna.
- (17) Det var meningen att jag skulle skriva på dator men min man hann inte hjälpa och visa mig för han kan skriva och jag måste lära mig använda datorn.

Vidare har skribenterna antecknat olika metatextuella reflektioner kring hur de valt att uttrycka sig eller disponera sin text, liksom hur de antar att man på arkivet reagerat på dessa val. I texterna i den äldsta samlingen handlar de kommentarer jag plockat ut bl.a. om skillnaden mellan att skriva på dialekt och på standardsvenska. Som exemplen här nedanför visar är det dialekten som upplevs som det naturliga eller åtminstone mer uttrycksfulla alternativet, medan standardsvenskan är den varietet som arkivet antas föredra:

- (18) P.S. Jag använde Närpes dialekten i mina skämthistorier. Hoppas att ni får rätt i vad det är i dem. När man hör en rolig berättelse på dialekt så är det som om det vore mera märj och must i den.
- (19) Då jag nu haft tid så har jag försökt besvara fast det gått i Kökars Dialekt, det går bättre som att ändast skriva på måfå.

Kommentarer om textens struktur dyker däremot upp först i samlingen från 1980-talet, vilket kan bero på att själva frågelistan ger skribenterna större möjligheter att skriva fritt och att fler kanske därför har velat ventiler sina personliga val. Samtidigt kan man också fråga sig om skribenterna, bl.a. för att de överlag kanske skriver mer och kommer i kontakt med fler typer av texter, också är mer medvetna om de olika valmöjligheter som finns då det gäller att strukturera text än de skribenter som skickat in bidrag till den äldsta frågelistan.

- (20) Jag har mitt bidrag klart om ungdomslivet, sådant jag minns det. Kanske har jag alldeles för mycket ihopdraget, men då man en gång kommer i farten går det av bara farten.
- (21) Jag tycker, att det absolut inte är något fel på de frågor som anges i det aktuella häftet, men likväl valde jag att fritt beskriva ungdomstiden. [...] Eftersom jag inte har läggning för att skriva kort och koncentrerat, har mina detaljerade beskrivningar blivit utdraget långa.

Ur den nyaste samlingen har jag slutligen valt följande exempel som enligt min mening visar på en ännu högre grad av medvetenhet hos skribenten om betydelsen av olika språkliga val:

- (22) I mitt svar skriver jag ibland "vi", ibland "jag". "Vi" betyder att jag och min man diskuterat ämnet i fråga och kommit fram till någon sorts gemensam linjedragning. "Jag" betyder att det är mina egna funderingar och kommentarer.

6 SKRIBENTERNAS SYN PÅ SIN ROLL I FÖRHÅLLANDE TILL ARKIVET

I det följande redovisar jag några kommentarer som visar hur skribenterna vid de tre tidpunkterna positionerar sig i förhållande till arkivpersonalen genom att på olika sätt ange vilken roll de upplevt sig ha i frågelistverksamheten. Bland dem som besvarat frågelistan "Traditioner om kaffet och kaffedrickningen" finns några skribenter som verkar se förhållandet mellan sig och arkivet som en elev-lärrarrelation, vilket framgår av följande exempel:

- (23) Se inte så kritiskt på de många felknäppningarna i min skrivelse. Det är en litet mer än åttioårig elev, som knäppt dem.
- (24) Och härmed vill jag och alltframgent avsluta min proskrivning med många fel och brister ock hämmahörande i Lillsandsund I Pedersöre socken Kyrkoby.

Skribenterna verkar alltså utgå från att arkivpersonalen ska granska deras bidrag på samma sätt som en lärare granskar en elevtext och således i första hand fästa sig vid eventuella brister. I svaren från år 1984 finns kommentarer som ger en annan bild av skribenternas och arkivets relation, nämligen en där de två parterna gemensamt jobbar för samma sak och där skribenterna också kan utvärdera och berömma arkivets arbete:

- (25) Heder åt alla som arbetar för svenskheten i detta land. Tack och god fortsättning från en gammal svenskösterbottning.
- (26) Ni är duktiga på att sända ut frågelistor.

Utvärderingar av frågelistan, och indirekt av den eller dem som formulerat den, förekommer också i den nyaste frågelistan, och här kan tonen ställvis också vara lite mer kritisk:

- (27) Frågor av typen 'vid vilken ålder ska den inledas' tycker jag att är felställda, som den här beträffande 'kulturuppfostran'. Man provar väl sig fram lyhörd för vad barnet verkar intresserat av och uttrycker.
- (28) Rubriken Barnavård och barnuppfostran verkar krävande. Tanken går till att det bara är psykologer och proffsiga barnskötare som kan verbalisera dessa begrepp.

De här skribenterna tar aktivt ställning till frågelistan och kommenterar sådant som enligt deras mening hade kunnat formuleras annorlunda. Den relation som konstrueras är alltså en där skribenterna inte bara skriver en text på beställning och hoppas att den ska motsvara arkivets förväntningar utan också själva ställer krav på frågelistan och, indirekt, på personen eller personerna bakom den.

7 SKRIBENTERNAS FRAMSTÄLLNING AV SIN EGEN IDENTITET

I några av exemplen ovan, som jag valt att redovisa som exempel på hur skribenterna positionerar sig i förhållande till arkivet, kan man också se hur skribenterna velat placera sig i ett större sammanhang, t.ex. geografiskt och socialt. Jag har valt att se kommentarer av det här slaget som exempel på hur skribenterna i sin roll som frågelistsvarare positionerar sig gentemot sin egen identitet. Den skribent som berömmar arkivet för dess arbete för svenskan i Finland är också noga med att lyfta fram sin egen identitet som svenskösterbottning, och den som antyder att ämnet "Barnavård och barnuppföstran" är onödigt krävande i sammanhanget visar också att han eller hon inte själv anser sig höra till den kategori av människor som har de kunskaper ämnet egentligen kräver. Avslutningsvis vill jag diskutera några exempel på kommentarer som enligt min mening speciellt tydligt signalerar ett behov hos skribenterna att lyfta fram sin egen regionala och sociala identitet och, möjligtvis, ställa den mot den tänkta läsarens, d.v.s. arkivpersonalens. Kommentarererna är hämtade ur tre av de texter som ingår i samlingen från år 1968 och är slående lika:

- (29) Detta är en hälsning från Österbottens bondstugor och små kojor från en enkel allmogekvinna. Och jag önskar att mina uppgifter vore Eder till nytta.
- (30) Förlåt om en gammal mänska vill skriva av sig något av bekymren som hopat sig över livsvägen. Född i ett bondehem, gift i ett bondehem, har mitt liv förflutit i arbete och möda på den egna torvan.
- (31) Undertecknad har nog inte mycket att komma med. Här i vårt Österbotten bland småbruk och torpare å backstugosittare var det ganska sparsamt med all livets nödtorft.

Här verkar skribenterna å ena sidan vilja framhålla att de inte upplever sig ha de kunskaper eller erfarenheter som krävs för att skriva ett frågelistsvar som skulle motsvara arkivets förväntningar, med andra ord att de känner sig lite osäkra i just den här skribentrollen. Å andra sidan lyfter de på ett tydligt sätt fram en annan roll de har eller haft, nämligen den som hårt arbetande jordbrukare som varken haft tid eller möjlighet att utveckla sitt skrivande. Min tolkning är att skribenterna på detta sätt vill visa var de hör hemma och vad de är riktigt bra på, möjligen för att uppväga rädslan för att deras texter, och därigenom de själva, inte ska motsvara arkivets förväntningar.

8 AVRUNDNING

De skribentkommentarer jag diskuterat här visar på tydliga förändringar i frågelistsvararnas sätt att positionera sig som skribenter vid de tre tidpunkterna. Till en del kan detta ha att göra med förändringar i arkivets insamlingsstrategi som dels lett till en ökad spridning på svararnas ålder, bakgrund och yrke, dels gjort det möjligt för svararna att utforma sina svar enligt sina personliga preferenser. Men föränd-

ringarna i skribenternas sätt att förhålla sig till skrivuppgiften – och till dem som formulerat den – kan enligt min mening också diskuteras i förhållande till de förändringar i skrivandets villkor som jag nämnde i inledningen. Mest konkret kommer dessa förändringar fram i skribenternas hänvisningar till nya skrivredskap, men de syns också i skribenternas allt säkrare attityd, mer självständiga grepp om uppgiften och allt mindre benägenhet att betona arkivpersonalens roll som auktoriteter då det gäller skrivande.

ARKIVMATERIAL

Folkkultursarkivet vid Svenska litteratursällskapet, Helsingfors.

SLS 933, *Traditioner om kaffet och kaffedrickningen*. Folkkultursarkivets pristävling 1968. Bo Lönnqvist 1968.

SLS 1557, *Ungdomslivet*. Folkkultursarkivets pristävling nr 25. Carola Ekrem och Anne Bergman 1984.

SLS 2049, *Barnavård och barnuppfostran*. Folkkultursarkivets pristävling nr 44. Carola Ekrem 2003–2004.

LITTERATUR

Ekrem, Carola (2000). "Att skriva är att förtydliga sitt liv." Folkkultursarkivets frågebrev och sagesmannanät. *Källan* 1/2000, 7–12. Helsingfors.

Ekrem, Carola (2003). Frågelistsvaren som berättelser. I: *Frågelist och berättarglädje. Om frågelistor som forskningsmetod och folklig genre*, 57–67. Red. B. Nilsson, D. Waldetoft & Christina Westergren. Stockholm: Nordiska museet.

Hagström, Charlotte & Lena Marander-Eklund (2005): Att arbeta med frågelistor. I: *Frågelistan som källa och metod*, 9–29. Red. C. Hagström & L. Marander-Eklund. Lund: Studentlitteratur.

Ivanič, Roz (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Philadelphia: John Benjamins.

Karlsson, Anna-Malin (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Latvala, Pauliina (2005). *Katse menneisytyteen. Folkloristinen tutkimus suvun muistitiedosta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia. Helsinki.

Smidt, Jon (1999). "All the World's a Stage" – Discourse Roles And Student Positionings in the Great Dialogue. I: *The Dialogical Perspective and Bakhtin: Conference report*. Red. Dysthe, O. *Program for læringsforskning*. Bergen.

Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors.

Vilkko, Anni (1997). *Omaelämäkerta kohtaamisaikana. Naisen elämän kerronta ja luenta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia. Helsinki.

Ungdomsspråk och slang på Åland

Jaana Kolu

Östra Finlands universitet

1 INLEDNING

I takt med den interaktionsorienterade språkforskningens frammarsch har intresset för ungdomars vardagliga språkbruk och sociala samspel ökat i Norden, och i synnerhet har intresset riktats mot flerspråkiga och mångkulturella samhällen i storstäderna (se t.ex. Fraurud & Bijvoet 2004).

Syftet med denna artikel är att beskriva åländska högstadieelevers språkliga vardag och deras sociala samspel idag. Vilka karakteristiska drag har ungdomsspråk och slang på Åland och var tar ungdomsspråket sina intryck ifrån? I föreliggande enkätundersökning har åländska högstadielever själva fått svara på frågor om sitt språkbruk och i denna artikel presenteras deras svar, dvs. ungdomarnas egna uppfattningar om sitt språkbruk.

Åland är känt som en enspråkigt svensk del av Finland: Självstyrelselagen för Åland (1144/1881) säger att landskapet är enspråkigt svenskt. Ämbetsspråket i stats-, landskaps- och kommunförvaltningen är svenska och undervisningsspråket i skolorna är svenska. Ålänningarna har också en stark identitet som ålänningar. De åländska ungdomarna upplever nästan lika stor samhörighet med Sverige som med Finland. (Allardt Ljunggren 2008: 106–107.)

Syftet med undersökningen är att redogöra för om åländska ungdomars språkliga vardag är så enspråkigt "åländsk" och svenskspråkig som den officiella bilden tycks ge, eller tar åländskt ungdomsspråk och åländsk slang nya intryck utifrån? Det finns ju åtminstone fem möjliga källor där ungdomarna kan hämta nya slanguttryck: (i) ålandssvenska (dialekt), (ii) rikssvenska, (iii) finlandssvenska (fastlandet), (iv) finska och (v) engelska. Har ungdomarna egna, åländska slangord eller dialektala uttryck eller går ungdomsspråket i det rikssvenska ungdomsspråkets spår och syns det i ungdomarnas språk om de har flyttat till Åland från de finska eller de finlandssvenska delarna på fastlandet eller om de har finskspråkiga föräldrar? Åländska räknas givetvis också som finlandssvenska och det är omöjligt att dra en vattentät gräns mellan åländska och övriga finlandssvenska och allmänsvenska ord. Det går troligen ändå att hitta vissa särskiljande drag i de olika varieteterna.

2 TIDIGARE FORSKNING

Barbro Allardt Ljunggren vid Centrum för tvåspråkighetsforskning i Stockholm har skrivit en doktorsavhandling om åländska ungdomars språkrelaterade attityder (Allardt Ljunggren 2008). Det är en enkät- och attitydundersökning, vars syfte är att beskriva främst svenskans, engelskans och finskans betydelse och användbarhet och samspel bland ungdomar på Åland. Undersökningen behandlar åländska ungdomars språkliga attityder men också olika språks status och funktion på Åland.

Allardt Ljunggrens undersökning visar att ungdomarna är starkt åländska till sin identitet. Vid en ranking av informanternas samhörighetskänslor med olika geografiska enheter fick hon följande rangordning: Åland, Finland, Sverige och Norden. Ungdomarna känner dock ungefär lika stor samhörighet med Sverige som med Finland. (Allardt Ljunggren 2008: 106–107.)

I samma undersökning fick informanterna ange språk som de trodde skulle vara viktiga för dem att kunna i livet. 96 % av informanterna angav engelska som ett viktigt språk, 92 % angav svenska som ett sådant språk, och 69 % tyckte att finska var viktigt. (Allardt Ljunggren 2008: 156.)

Denna studie försöker reda ut om de här språkliga attityderna kommer fram i ungdomarnas faktiska språkbruk, t.ex. i slangordförrådet som de använder i de vardagliga kontakterna med andra ungdomar. Hur mycket lånar ungdomarna från engelskan och finns det finska inslag i synnerhet i sådana ungdomars svenska som är tvåspråkiga och som i åtminstone någon mån använder finska i hemmet? Allardt Ljunggrens (2008: 155–156) studie visade att det finns statistiskt signifikanta skillnader i fråga om språkliga attityder mellan ungdomar på Åland beroende på om de i åtminstone någon mån använder finska i hemmet eller inte. De ungdomar som använder finska hemma tror betydligt oftare att de kommer att behöva finska i framtiden (ibid.).

I denna artikel kommer det åländska ungdomsspråket att beskrivas ur olika språks och språkvarieteteters (t.ex. slang och dialekter) och slangordförrådets synvinklar och på basen av ungdomarnas egna uppfattningar.

3 MATERIAL OCH METOD

Som sagt är syftet med denna undersökning att reda ut vad åländska ungdomar själva anser vara typiskt för sitt språkbruk och sin slang. Studien baserar sig på en enkätundersökning som genomfördes hösten 2009 i två grundskolor på Åland: Strandnäs skola och Godby skola. Strandnäs skola ligger i Mariehamn och har en stor andel elever som har ett annat modersmål än svenska: 51 elever av 420 (Ålandstidningen 2.5.2009). Många elever är tvåspråkiga hemma och talar både finska och svenska med sina föräldrar. Godby högstadieskola ligger centralt på fasta Åland i kommunen Finström och är den näst största högstadieskolan på Åland med sina 247 elever, som kommer från fem kommuner på norra Åland. Sammanlagt 89 grundskoleelever deltog i undersökningen. Enkäten innehöll dels frågor som ger bakgrundsinformation om informanterna och om deras språkbruk såväl i som utanför skolan, dels frågor om engelskans och finskans inflytande på ungdomarnas språkbruk och slang. Dessutom

insamlades ungdomarnas slangordförråd med hjälp av enkäten. Eleverna bads ge slangmotsvarigheter till 61 svenska normalord, dvs. bjudord. Bjudorden i enkäten representerar olika livsområden där slangord är vanliga inom ungdomsspråket, t.ex. benämningar för personer (t.ex. flicka, pojke), kroppsdelar (t.ex. kvinnligt och manligt könsorgan, ansikte), kärleksliv (t.ex. att sällskapa, att vara kär i någon), nya medier (t.ex. mobiltelefon, chatta), negativt värderande egenskaper (t.ex. dum, galen) och verb (t.ex. att göra bort sig). Sammanlagt omfattar ordmaterialet 864 olika slangord, och det totala antalet ordbelägg är 4950 ord.

Denna artikel kommer att ha fokus på de enkätsvar som fåtts på de öppna frågorna om ungdomarnas språkbruk och slang. Dessutom presenteras de mest frekventa slangorden i ordmaterialet från de ovannämnda olika källorna: (i) ålandssvenska (dialekt), (ii) rikssvenska, (iii) finlandssvenska (fastlandet), (iv) finska och (v) engelska. Därtill kvantifieras deras procentuella andel i ordmaterialet.

4 INFORMANTER

I det följande presenteras informanterna. Det kom 43 enkätsvar från Strandnäs skola och 46 enkätsvar från Godby skola. Informanterna var 12-15 år gamla (se tabell 1).

Tabell 1. Informanternas åldersfördelning.

Ålder	Antal
12	5
13	22
14	48
15	13
16	1
Totalt	89

I tabell 2 presenteras informanternas modersmål. 83 av de 89 informanterna har angett att de har svenska som modersmål. En informant har angett engelska som modersmål, en elev har lettiska och en har kurdiska som modersmål.

Tabell 2. Informanternas modersmål (S1).

Svenska	83
tvåspråkig (svenska och finska)	3
engelska	1
lettiska	1
kurdiska	1

Av tabell 3 framgår vad informanterna har angett som föräldrarnas modersmål. Sammanlagt 64 informanter har angett att båda föräldrarna är svenskspråkiga. 25

informeranter har angett att åtminstone den ena föräldern är antingen tvåspråkig eller har något annat modersmål än svenska. I 21 fall är den ena föräldern tvåspråkig med finska och svenska eller har finska som modersmål.

Tabell 3. Föräldrarnas modersmål (S1).

Moderns och faderns S1 svenska	64
Modern tvåspråkig (sv., fi.), faderns S1 svenska	8
Moderns S1 svenska, faderns S1 finska	4
Moderns S1 svenska, fadern tvåspråkig	44
Moderns S1 finska, faderns S1 svenska	3
Modern och fadern tvåspråkiga (sv., fi.)	2
Moderns S1 svenska, faderns S1 engelska	1
Moderns och faderns S1 lettiska	1
Moderns och faderns S1 kurdiska	1
Moderns S1 finska, faderns S1 okänt	1

Det är så många som 78 av de 89 informanterna som uppger att de använder bara svenska med sina föräldrar hemma. Endast två informanter uppger att de använder ungefär lika mycket svenska och finska hemma, och tre informanter använder mest svenska och något finska hemma, och en informant använder mest finska och något svenska hemma. Den ena föräldern är i de sex sistnämnda fallen finsk- eller tvåspråkig. Två av informanterna anger att de använder finska med sin far men talar bara svenska hemma. Föräldrarna är kanske frånskilda. De tvåspråkiga informanterna har ofta flyttat från det finska fastlandet, t.ex. Österbotten. En informant anger att modern talar närpesdialekt. En informant talar engelska, en lettiska och en kurdiska hemma.

Fördelningen mellan könen är jämn: 45 pojkar och 44 flickor svarade på enkäten. Denna undersökning kommer dock inte att jämföra pojkarnas och flickornas språkbruk, eftersom det inte finns stora skillnader i deras svar på öppna frågor och i deras slangordförråd. Flickorna har producerat lite över hälften av de 4950 orden: 2553 ord. Detta resultat stämmer också överens med tidigare undersökningar (se t.ex. Kotsinas 2003: 160–164). Flickor har lika bra kunskaper om slang som pojkar. Dessvärre kan en enkätundersökning inte ge tillförlitlig information om huruvida informanterna verkligen använder de slangord som de har antecknat i svarsblanketten.

Informanterna använder oftast svenska med sina vänner i sina vardagliga kontakter med varandra, också när de använder nya medier, t.ex. chattar med varandra. Sammanlagt 64 informanter anger att de använder endast svenska, när de surfar på nätet, chattar, använder messenger eller skriver e-post. 21 informanter använder både svenska och engelska i samma syfte. Tre informanter använder mest svenska och något finska, när de sysslar med nya medier. En informant uppger att han använder svenska, finska och engelska och en informant använder endast engelska, när han sysslar med nya medier. Inte heller här finns det stora skillnader mellan könen: 31 pojkar och 33 flickor chattar endast på svenska. 12 pojkar och 9 flickor använder både svenska och engelska när de chattar.

Det finns skäl att tro att också ungdomarnas medieanvändning påverkar deras språk, i synnerhet slang. 71 av 89 informanter anger att de använder slang med sina kamrater och när de sitter vid datorn:

Jag använder ganska ofta slang. Mycket på internet och när jag pratar med kompisar.

Jag pratar slang oftast med mina kompisar.

Använder mest slang, när jag sitter framför datan.

Jag använder dom mest på datan, men också i skolan.

De flesta ungdomar följer svenskspråkiga medier, tittar på svenska TV-program, lyssnar på svenska radioprogram och läser svenska ungdomstidningar. 55 av de 89 informanterna läser endast svenska ungdomstidningar. Fem läser engelskspråkiga tidningar och en informant har svarat att han mest läser svenska ungdomstidningar men läser också några finska ungdomstidningar. En informant läser lika mycket svenska och finska ungdomstidningar. 30 informanter anger att de inte alls läser ungdomstidningar.

5 ÅLÄNSKT UNGDOMSSPRÅK – EN BLANDNING AV ÅLÄNSKA, RIKSSVENSKA, ENGELSKA, FINLANDSSVENSKA OCH FINSKA

I det följande presenteras några av ungdomarnas enkätsvar på frågan vad de anser vara typiskt för åländskt ungdomsspråk och om ungdomarna på Åland har egna slangord. 48 informanter har angett att åländskt ungdomsspråk har egna särdrag och slangord:

Jo, vi har egna slangord här, det är ganska många och olika, orkar inte skriva upp.

Jag använder såpass mycket att jag omöjligt skulle kunna räkna upp de jag använder. Alla mina vänner anmärker det hela tiden. Folk blir förvånade med tanke på att jag skriver så formellt men talar som ett ufo.

Två informanter har konstaterat att det inte finns några särskilda ungdomliga ord eller slang som de använder, utan ungdomarna på Åland använder närmast äldre åländska dialektala ord, ibland på skoj:

Inga ungdomliga, men det finns ord som är äldre, t.ex. *paller* (ungefär snack), *inga* (istället för inte) osv. Som man använder på skoj men medvetet.

Inte slangord, mera dialekter

Två andra informanter uppger att åländskt ungdomsspråk inte har så mycket egna slangord utan tar intryck från den svenska och finska sidan:

Jag vet inte om vi har några slangord som är egna. Dom är väl lite från svenska och finska sidan.

Ungdomsspråket är nog en blandning av rikssvenska och finlandssvenska.

Fyra informanter anser att ungdomsspråket på Åland inte har egna slangord utan tar intryck från rikssvenskan:

Vi, åtminstone jag, använder mest rikssvensk slang.

Vi har samma ord som svenskarna typ

Jag kommer inte på nått för jag använder sånna från rikssvenskan.

Ungdomarna kan också blanda in både engelska och finska inslag i sin svenska:

Kanske blandar in lite engelska ord, typ *face*.

engelska och finska (inslag)

Har ibland engelskt inslag, t.ex. på msn och när man pratar vanligt, säger ibland lite finska ord. Svär ofta på finska och på engelska.

Ungdomsspråket på Åland kan också innehålla både finska och finlandssvenska drag:

Om det är finsk slang, är det som man lägger något finskt eller finlandssvenskt ord, när jag pratar "riktig svenska" med mina kompisar.

26 informanter har inte svarat på frågan om åländskt ungdomsspråk och dess särdrag. Dessutom har 10 informanter svarat att de inte vet om åländskt ungdomsspråk har egna särdrag eller egna slangord. Två informanter anser att det inte finns egna särdrag eller egna slangord i åländskt ungdomsspråk.

De svar som presenterades ovan bekräftar uppfattningen om att åländska ungdomar också språkligt är i gränslandet mellan öst och väst och ungdomsspråket tar intryck både från Sverige och från Finlands fastland, i synnerhet från Svenskfinland, men även om nya slangord snabbt sprids via medier och människor från Sverige och från det finska fastlandet till Åland, har de åländska ungdomarna också egna slangord. Enligt Kotsinas (2003: 26) markerar ungdomar sin tillhörighet till en viss grupp och till ett visst geografiskt område till exempel genom att använda gamla dialektord och nya slangord som just hör till deras egen slang.

6 TYPISKA ÅLÄNDSKA DIALEKTALA DRAG OCH SLANGORD I UNGDOMSSPRÅKET

Såsom följande citat visar kan det vara svårt och irrelevant för ungdomarna att veta vad som är typiskt åländskt, och det är oftast också omöjligt att dra en vattentät gräns mellan slang och dialekt eller åländskt och rikssvenskt respektive finlandssvenskt:

Vi har ju åländska dialekten, t.ex. *gå a knytsaj* (= gå och sova) fast det kanske inte riktigt är slang. Jag vet inte.

Inte är väl ett typiskt åländskt, men egentligen så vet jag inte vad som är åländskt, jag bara pratar. Men typ som: *isinga* (= sluta), *int* (= inte), *jåla sig* (= larva sig), *pallrig* (= larvig).

Dialekten kan förstås fungera som inspirationskälla för nya slangord i ungdomsspråket och gamla dialektord får ibland ett nytt liv i slangen och börjar användas i nya kontexter och får nya betydelser i ungdomsslangen. Enligt Kotsinas (2003: 38) har dialekterna på landsbygden många ord som fyller samma funktion som slangen i storstäderna.

I enkäten har informanterna också tagit upp exempel på ord som är frekventa i deras språk och som kan ha många olika betydelser, när ungdomarna själva har översatt orden. Orden är ofta negativt värderande, t.ex. *nojsa* (4) och *nojsig* (1):

Nojsa (= när man är jobbig, när någon tjarar)

nojsig (= när man härjar, tjarar)

Svenblad (2008) tar upp ordet *nojs* i sin ordbok *Åländska ord till vardags och finbärs*. Enligt Svenblad används ordet i någon mån också i dialekterna öster om Åland. Ordet har lånats in från engelskan också i standardsvenskan, men betydelsen kan då vara lite annorlunda. Enligt Svenblad (2008) betyder ordet ursprungligen 'stoj' och 'oväsen' och idag kan det också betyda 'glatt skämt' och 'skoj'. Informanterna verkar dock ha gett ordet helt nya betydelser, t.ex. 'när man är jobbig' eller 'när någon tjarar'.

Ordet *jåla*, *jola* (19), som enligt SAOB är ett gammalt svenskt dialektord, anser informanterna också vara mycket typiskt för åländska ungdomar:

jåla (= man gnäller och är lite rädd av sig, typ)

issint jåla (= sluta tjata)

Jåla förekommer i fraserna *idsint jola*, *issint jåla* (4) och *jåla sig* (1) 'larva sig'. Enligt Svenblad (2008) är ordet *jål* ett av många åländska ord för strunt och trams, och *jåla* ett av flera uttryck för att prata strunt. Ungdomarna tycks ändå ha gett ett större betydelseomfång till samma ord. Informanterna har gett ordet sådana betydelser som 'gnälla', 'tveka', 'dryga', 'nojsa', 'gruva sig', 'vela', 'bråka' 'ta lång tid på sig', 'larva sig' och 'tönta sig'. Det är möjligt att ungdomarna använder äldre åländska dialektala ord i nya betydelser.

Det tredje ordet som ungdomarna nämnt som ett typiskt ord för åländska ungdomar och vars betydelsesfär påminner om orden *nojsa* och *jåla* är ordet *pallra* (10) och *pallrig* (1):

pallra (= flumma, skoja, vara barnslig)

pallrig (= larvig)

Enligt Svenblad (2008) betyder det vanliga vardagsåländska *pallra* 'prata strunt' men han konstaterar att *pallra* på åländska också kan vara 'att bära sig dumt åt i största allmänhet'. Ungdomarna har gett ordet *pallra* olika översättningar som, t.ex. 'feg', 'flumma', 'skoja' och 'vara barnslig'.

De tre ofta negativt värderande verben *nojsa*, *jåla* och *pallra* verkar ha näraliggande betydelser. Fyra informanter har gett *jåla* och *pallra* som synonyma ord i betydelseorna 'feg', 'man gnäller och är lite rädd av sig, typ' och 'tönta sig'. *Nojsa* och *jåla* har också getts som synonymer i betydelsen 'gnälla'. Enligt en informant är *pallra* och *nojsa* synonymer:

pallra (= Många säger: iss int pallra som ungefär betyder sluta nojsa)

I enkätens ordförrådsdel har informanterna också skrivit *jåla* (4) och *paller* (1) och *va du nojsar* (1) som slangmotsvarigheter till 'att prata strunt'. Även i tidigare undersökningar om ungdomsspråk och slang (t.ex. Kotsinas 2003: 80–81) har man kommit fram till att det finns många olika ord och uttryck för känsloladdade och i synnerhet för negativa betydelser.

Ungdomarna har också gett exempel på några samtalsmarkörer de använder i ungdomsspråket. En dialogpartikel är *siddubarra* (12), som enligt informanterna betyder 'där ser man' och används om någon gör något otippat:

siddubarra (= där ser man, används om någon gör något otippat, gör nåt mot alla odds, t.ex. fått igång en motor som ingen annan fått igång.)

siddubarra (= ungefär oj vad duktigt eller oj du klarade det)

Siddubarra har också översatts med 'så går det', 'ojdå' eller 'jaha'. Enligt Svenblad (2008) använder ålänningarna ofta *siddubarra* i betydelsen 'se där ja', allmänt uppmuntrande, vilket också stämmer överens med de betydelser som ungdomarna gett dialogpartikeln.

En annan dialogpartikel som informanterna ansett vara typisk för åländska ungdomar är *nåssådå* (4):

nåssådå (= betyder typ, oj vad synd det är om dig fast med ironi)

nåssådå (= stackarn, oj då, ofta ironiskt)

Enligt Svenblad (2008) används *nåssådå* på Åland för att uttrycka förvåning eller medkänsla. Ordet kan också fungera som ett klumpigt 'ojdå' i stället för ursäkt, när man exempelvis stöter till någon. Informanterna i föreliggande undersökning verkar ha gett partikeln också en ironisk betydelse. Ovannämnda dialogpartiklar uttrycker också en slags känsloladdning.

Andra ord som informanterna ansett vara typiska för åländskt ungdomsspråk är t.ex. *rang* (3) 'i stället för ringde', *barka* (2) 'det kan man typ säga vad som helst åt', *pura*

(1) 'puttra', 'småsurå', 'att göra bort sig'; *tövla* (1) 'klanta sig', 'göra bort sig' och *bjussa* (1)'bjuda'. I ordförrådsdelen har de negativt värderande *barka* (5) och *tövla* (3) också getts som slangmotsvarigheter till 'att göra bort sig'. De ovannämnda åländska dialekt- eller slangordens antal i slangordmaterialet är sammanlagt endast 13. Det totala antalet åländska ordbelägg är 39. Detta innebär bara 1–1,5 procent av hela ordmaterialet.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det förekommer många ord och fraser som uttrycker någon slags känsla eller attityd bland de ord som informanterna gett som exempel på typiska åländska ungdomsord. En del av orden är snarare dialektord än slangord, men orden kan förekomma i nya betydelser i ungdomsspråket. Ord och uttryck får sin betydelse i de kontexter de används (jfr Kotsinas 2003: 151). Det är typiskt för slangord att de kan få olika betydelser beroende på sammanhanget.

7 ENGELSKANS INFLYTANDE

I enkäten har 56 ungdomar angett att de använder engelskspråkiga ord och fraser, när de talar svenska med varandra. Då upplevs engelska ofta som slang eller skoj:

Brukar använda vissa uttryck på engelska i konversationer med svensktalande, t.ex. *long time no see, at the moment, to be honest, in my opinion* och dylikt.

Jag talar ibland lite engelska i mina ord. Då pratar jag ibland slang och ibland på skoj, när jag pratar med polare.

Ibland sätter jag in engelska ord på skoj.

En informant har skrivit i enkäten att ungdomarna använder engelska ord som låter trendigare än de svenska motsvarigheterna:

Vissa engelska ord som låter coolare än de svenska motsvarigheterna, t.ex. *cool, head shot*.

En annan informant anger att han använder engelska fraser som "meningsförstärkare":

Jag har engelskt inslag som t.ex. *omg* (=oh my god), *omfg* (oh my fucking god), *lol* (= laughing out loud). Jag använder orden som meningsförstärkare.

Ungdomarna har i vissa svar översatt de engelska inslagen till svenska:

Jag *failade* i korridoren (= det betyder att jag ramlade/klantade mig)

Mitt *careface* ligger därborta. Ser du mitt *careface*? Min *carebox* rymmer inte mer. (= Det betyder ju typ "Oj vad jag bryr mig" med ironi")

Därtill nämns t.ex. följande engelska ord i de öppna enkätsvaren: *najs/nice* (6), *fuck* (5), *lol* (= då nåt är jättekul) (5), *chilla* (4), *chill* (= det är ju att man ska chilla, ta det

lugnt helt enkelt (3), *fucking* (3), *soft* (3), *face* (2), *fail* (2), *carebear* (= då man ironiskt bryr sig) (1), *fajla* (= när det inte går bra för någon) (1), *fake* (= falskt, då någonting är falskt) (1), *joina* (= gå med) (2), *dude* (1), *gay* (1), *leava* (1), *pay* (1), *perv* (1), *pusha* (1), *stupid* (1) och *sweet* (1). Ungdomarna uppger att de använder många av dessa uttryck och förkortningar i synnerhet i chatt- och SMS-språk:

Förkortningar, *btw* (by the way), *ftw* (for the win) och liknande, när jag chattar med kompisar och ibland i tal.

När det gäller ungdomsspråk och slang tycks engelskan vara produktiv i synnerhet när det gäller korta fraser som kan slinka in i svenskan. Informanterna har antecknat engelskspråkiga fraser som kan tänkas förekomma både i talat språk och i chattspråk: *oh my God* (4), *brb* (be right back) (3), *jees, yes* (3), *whatever* (3), *what's up* (3), *of course* (2), *shit* (2), *sure* (2), *dammit* (1), *donno* (1), *dream on* (1), *fuck you* (1), *gosh* (1), *great* (1), *I don't know* (1), *I have no idea* (1), *I know* (1), *in your dreams* (1), *see yaa* (1), *shut up* (1), *so?* (1), *what the fuck* (WTF) (1), *yeah* (1), *yee right* (1), *zup* (= när man undrar vad man gör) (1).

Tre informanter har också skrivit exempel på svenska meningar, där de engelska eller engelskinfluerade orden kan förekomma:

Great, då säger vi så! *Sure*, jag ska fråga.

Det där var *nice*!

Är du helt *fuckad* i huve?

Även av slangordförrådet att döma tycks det förekomma rikligt med engelska ord och fraser i åländskt ungdomsspråk. I enkäten har informanterna gett 189 olika engelska eller engelskinfluerade slangmotsvarigheter till de svenska normalorden. Totalantalet olika slangord i ordmaterialet är 864. Detta innebär att cirka 22 procent av orden härstammar från engelskan. Antalet engelska ordbelägg är 941 av de 4950 beläggen. Det innebär cirka 19 procent av hela ordmaterialet. Detta resultat överensstämmer med Allardt Ljunggrens attitydundersökning enligt vilken engelskan har hög status bland åländska ungdomar (se Allardt Ljunggren 2008: 156). I föreliggande undersökning har också de försvenskade orden räknats med i de engelskinfluerade orden. Vissa inlånade ord har anpassats till svenskans ortografi, t.ex. *fejla/faila/feila*, och *najjs/najs*.

De populäraste engelskinfluerade slangorden i ordmaterialet är följande: *party/partaj/partay/partai* (79) 'fest', *face/fejs/fejjan* (74) 'ansikte', *lap top* (56) 'dator, en bärbar dator', *gay* (51) 'homosexuell', *smileys/smilisar* (36) 'små tecken i chatt- och sms-språk', *bo(o)ring* (32) 'trist, tråkig', *crazy* (28) 'galen, tokig', *gamea/gama/gejma/gajma/game* (27) 'spela på datorn', *maila/mejla* (27) 'skriva e-post', *faila/fejla/feila* (26) 'att göra bort sig', *nice/najjs/najs* (23), 'bra, kolossalt bra', *nice* (22) 'snäll', *sure* (20) 'säkert, absolut!', *weird* (13) 'konstig, egendomlig', *bullshit* (12) 'att prata strunt', *runna/run/ranna* (11) 'springa', *bad* (9) 'dålig, usel', *whatever* (9) 'det gör detsamma', *food* (7) 'mat' och *ugly* (6) 'ful'.

I 13 fall av 61 är ett engelskt ord den mest belagda slangmotsvarigheten, dvs. det populäraste slangordet: *face* (74) 'ansikte', *party* (79) 'fest', *faila* (26) 'att göra bort sig', *nice* (23) 'bra, kolossalt bra', *nice* (22) 'snäll', *boring* (32) 'trist, tråkig', *crazy* (28) 'galen, tokig', *weird* (13) 'konstig, egendomlig', *sure* (20) 'säkert, absolut!', *smileys* (36)

'små tecken i chatt- och sms-språk', *laptop* (56) 'en dator, en bärbar dator', *maila* (27) 'skriva e-post', *gamea* (27) 'spela på datorn'. De fyra sistnämnda bjudorden är förknippade med nya medier. Det är troligt att nya medier ökar engelskans inflytande på svenskan. Det är ett semantiskt fält där svenska lånar in mycket från engelskan.

Engelskans inflytande är givetvis ett typiskt drag för allt ungdomsspråk i Norden idag (se t.ex. Kotsinas 2002).

8 RIKSSVENSKT INFLYTANDE

På basis av Allardt Ljunggrens undersökning (2008) och informanternas enkätsvar i denna studie följer de flesta åländska ungdomar rikssvenska medier och har besökt Sverige oftare än Finland och känner nästan lika stor samhörighet med Sverige som med Finland. Det finns skäl att tro att detta också syns i ungdomsspråket på Åland. I de öppna svaren uppger fem informanter att de inte kan komma på egna åländska slangord, därför att de använder sådana från rikssvenskan. Språkkunskaperna i finska och engelska räcker ofta inte till för att ungdomarna ska kunna använda finsk eller engelsk slang:

Vi, åtminstone jag, använder mest rikssvensk slang. Pratar jag finska eller engelska så brukar jag inte använda slang bara för att jag inte kan.

Det insamlade slangordförrådet bekräftar också att de åländska ungdomarna ofta hämtar sina ord ur rikssvenskan: 638 ord av de 864 orden i materialet finns medtagna i rikssvenska slangordböcker (Kotsinas 1996, 1998). Detta innebär att cirka 74 procent av de olika slangorden är av rikssvenskt eller allmänsvenskt ursprung, dvs. ord som har spridits över hela Sverige och som också används i finlandssvenskan. De mest belagda svenska orden i ordmaterialet kan anses vara vardagliga ord: *tjejj* (82) 'flicka', *kille* (78) 'pojke', *kompis* (77) 'kamrat/vän', *kärring* (70) 'gumma', *bibba* (68) 'bibliotek', *snut* (66) 'polis', *käk* (58) 'mat', *polare* (51) 'kamrat/vän', *datanörd* (41) 'en person som sysslar mycket med datorer' och *snacka skit* (33) 'att prata strunt'. I 23 fall har bjudordet producerat ett allmänsvenskt ord som det populäraste slangordet. Ovannämnda ord kan vem som helst använda i vardagliga sammanhang.

Det finns också några äldre könsord och ord som är förknippade med sexualitet bland de populäraste orden: *fitta* (72) 'kvinnligt könsorgan', *kuk* (70) 'manligt könsorgan', *bög* (67) 'homosexuell', *knulla* (56) 'att ligga med någon' och *lebb* (55) 'lesbisk'.

9 FINLANDSSVENSKT INFLYTANDE FRÅN FASTLANDET

Förutom de ord och uttryck som är vanliga i och typiska just för åländskan så finns det en ganska stor mängd ord som har lite vidare spridning och förekommer allmänt i finlandssvenskan (jfr Svenblad 2008). De informanter som har flyttat från de finlandssvenska delarna på fastlandet använder finlandssvenska ord med sina kamrater, t.ex. ordet *kaverina* i följande citat har lånats in i finlandssvenskan från finskan. Det finska ordet *kaveri* 'kamrat' har fått en svensk pluraländelse:

Jag talar finlandssvenska hemma och ibland med kaverina.

Sex ungdomar har angett att de använder några finlandssvenska ord i sitt språk, t.ex. *byka* (2) 'tvätta kläder', *bykmaskin* (1), *halare* (1) 'overall' och jag kommer *just* (1). Dessa ord används också av den äldre generationen på Åland (jfr Svenblad 2008).

I det insamlade ordmaterialet finns det också slangord som kan anses vara allmänt finlandssvenska, dvs. ord som inte förekommer bara på Åland utan också allmänt i Svenskfinland, t.ex. *kaveri/kaveris/kaverina* (5) 'kamrat/vän', *dåka* (1) 'supa', *pimpi* (1) 'kvinnligt könsorgan' (se t.ex. Cantell et al. 1989, Forsskåhl 2005). Egentligen förekommer många av de angivna slangorden också i finsk slang: *kaveri* 'kamrat/vän', *maija* 'polisbil', *dokaa* 'supa' och *pimppi* 'kvinnligt könsorgan' finns medtagna i den finska slangordboken (Paunonen & Paunonen 2000). Den finlandssvenska och finska slangen har ofta gemensamma ord, i synnerhet i Helsingfors (se t.ex. Forsskåhl 2005: 79, Saari 2006: 145). Därför är det omöjligt att uppskatta de finlandssvenska ordens andel i ordmaterialet, eftersom samma ord också kan förekomma i den finska slangen. Ordens ortografi (*kaverina*, *dåka*, *pimpi*) i det åländska materialet ger dock skäl att tro att de är inlånade från den finlandssvenska och inte från den finska slangen. Tre av de informanter som angett att de har finlandssvenskt inflytande har flyttat till Åland från den finlandssvenska delen av fastlandet eller har en finskspråkig eller tvåspråkig förälder.

10 FINSKT INFLYTANDE

I enkäten anger sammanlagt 20 informanter att de också använder finska ord i sin svenska. En av dessa informanter är tvåspråkig och fem av dem har en finskspråkig eller tvåspråkig förälder. En informant som har flyttat från Svenskfinland anger att han har lite finsk brytning och att han använder finska slangord:

Jag har lite finsk brytning eller säger vissa finska slangord.

Ungdomarna har också gett exempel på vilka finska ord de använder:

Ibland säger jag *moi* istället för hej.

Pratar finska också för omväxlingens skull, t.ex. *jokus* och *sivu 7* i stället för ibland eller sidan 7, spelar ishockey och säger alltid *mailla* i stället för klubba. Nja, ibland på skoj så kan vi säga några enkla ord på finska, t.ex. *Mitä kello on?*, *kiitos* osv.

Några ord på finska, t.ex. *hyvä* och *kiitos*.

En del svordomar på finska

De finska ord som har nämnts i informanternas svar är ofta helt vanliga finska ord som t.ex. de vardagliga hälsningsorden *moi* (1), *terve* (1). *Maila* (1) 'klubba', *hyvä* (1)

'bra', *kiitos* (2) 'tack', *kiva* (3) 'trevlig' är helt vanliga ord i finskan. Fyra informanter uppger att de svär på finska och har också gett några exempel på de finska svordomar de använder: *perkele* (2), (*voi vittu* (3) och *voi video* (1).

På basis av ordmaterialet är de finska ordens andel inte så stor i de åländska ungdomarnas slangordförråd. Sammanlagt finns det 23 olika finska ord i slangordsmaterialet. Detta innebär att de finska orden utgör cirka tre procent av de olika slangorden. Det totala antalet finska ordbelägg är 66. Detta motsvarar cirka en procent av hela ordmaterialet. De populäraste finska orden är: *kaveri* (5) 'kamrat, vän' och *hyvä(ä)* (3) 'bra, kolossalt bra'. Som tidigare har sagts kan några av de finskinfluerade orden också ha lånats in via finlandssvenskan.

11 SAMMANFATTNING

Ungdomsspråket på Åland tycks få intryck i synnerhet från rikssvenskan och engelskan, när det gäller slangordförrådet, men det har också egna åländska dialektala drag, t.ex. åländska ord som inte nödvändigtvis behöver vara bara ungdomarnas språkliga egendom. Dessutom finns det några drag från finlandssvenskan på fastlandet, i synnerhet i sådana ungdomars språk som har flyttat från de finlandssvenska delarna av fastlandet. Finskan har mindre inflytande på ungdomsspråket på Åland.

De språkliga attityderna bland de åländska ungdomarna som Allardt Ljunggren (2008) har presenterat i sin avhandling verkar således också komma till uttryck i det faktiska ungdomsspråket på Åland, dvs. i ungdomsslangen och ungdomarnas ordförråd. Av informanternas svar att döma har svenska, i synnerhet rikssvenska samt engelska hög status som långgivare i ungdomsspråket och slangen bland åländska ungdomar. Dessutom har ungdomarna också egna åländska uttryck som ofta är inlånade från den åländska dialekten. Det är troligt att ungdomarna vill markera att de är ålänningar genom att använda egna åländska uttryck och gamla dialektord. Den åländska identiteten är viktig och det signaleras också med språket. De ungdomar som har flyttat från det finska fastlandet och har finlandssvensk eller finskspråkig bakgrund ställer sig mest positiva till finlandssvenska respektive finska och använder mer sannolikt dessa språk i de vardagliga kontakterna med andra ungdomar (jfr Allardt Ljunggren 2008). De finlandssvenska och finska orden i det insamlade materialet är oftast antecknade av sådana informanter.

Problemet med enkäter är att man aldrig kan veta om ungdomarna verkligen använder de ord som de har skrivit ner. Språkanvändaren är inte heller alltid så medveten om sitt eget språkbruk. Därför kommer enkätmaterialet att kompletteras med inspelningar på Åland. Ungdomarnas vardagliga samtal kommer att spelas in och analyseras för att redogöra för språkkontaktfenomen, dvs. finskans och engelskans inflytande på åländska ungdomars svenska. Dessutom kommer det åländska materialet att jämföras med motsvarande material som samlats in bland tvåspråkiga ungdomar i Haparanda. Syftet med jämförelserna är att utreda hurdana likheter och skillnader det finns mellan språkbruket bland ungdomarna på Åland och i Haparanda, som alla lever i gränslandet mellan öst och väst, men ändå geografiskt långt ifrån varandra och kanske i olika opinionsklimat med tanke på olika språk och deras status.

LITTERATUR

- Allardt Ljunggren, Barbro 2008: *Åland som språksamhälle: Språk och språkliga attityder på Åland ur ett ungdomsperspektiv*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Cantell, Ilse, Nyholm, Leif & Salokivi, Jouni (red.) 1989: *Helsingforsslang NU, en skolenkät 1989*. Helsingfors: Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet B:12.
- Forsskåhl, Mona 2005: *Mitt emellan eller strax utanför. Språkkontakt i finlandssvensk slang*. Helsingfors: Nordica Helsingiensia 2. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet.
- Fraurud, Kari & Bijvoet, Ellen 2004: "Multietniskt ungdomsspråk och andravarieteteter av svenska i flerspråkiga miljöer." I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk - forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 389-417.
- Kolu, Jaana 2008: "Slang och språkkontakt bland ungdomar i Haparanda". I: *Svenskan i Finland 10*. S. 159-170.
- Kotsinas, Ulla-Britt 1996: *Stockholmsslang. Folkligt språk från 80-tal till 80-tal*. Stockholm: Norstedts.
- Kotsinas, Ulla-Britt 1998: *Norstedts svenska slangordbok*. Stockholm: Norstedts.
- Kotsinas, Ulla-Britt 2002: "Engelska ord i nordisk slang." I: Eli-Marie Drange, Ulla-Britt Kotsinas och Anna-Brita Stenström (red.), *Jallaspråk. Slang och annat ungdomsspråk i Norden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. S. 37-61.
- Kotsinas, Ulla-Britt 2003: *En bok om slang, typ*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Paunonen, Heikki & Paunonen, Marjatta 2000: *Tsennaaks Stadii, bonjaaks slangii. Stadin slangin sanakirja*. Helsingfors: WSOY.
- Saari, Mirja 2006: "Stadin ruotsi. Huomioita erään nuorisoryhmän koodin vaihtelusta." I: Juusela, Kaisu & Nisula, Katariina (red.), *Helsinki kieliyhteisönä*. Helsingfors: Institutionen för finska språket och litteraturen vid Helsingfors universitet. S. 142-161.
- SAOB (= *Svenska Akademiens ordbok över svenska språket* (1898-)). Lund: utg. av Svenska Akademien. <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>
- Svenblad, Ralf 2008: *Åländska ord till vardags och finbärs*. Mariehamn: PQR-kultur.

ANDRA KÄLLOR

- Nordling, Tone 2009: *Många kulturer möts på Strandnäs skola*. *Ålandstidningen* 2.5.2009.

Fordons- och bilskatteregler för var och en: Definitioner och instruktioner i en textkedja

Merja Koskela & Gun-Viol Vik-Tuovinen

Vasa universitet

1 INTRODUKTION

Beslut som fattas på olika nivåer i samhället blir till så att muntliga diskussioner blir texter som revideras och omformuleras flera gånger under beslutsprocessen. På detta sätt uppstår det kedjor med flera kommunikativa händelser (jfr Fairclough 1992). Sådana kedjor kan bestå av element från olika diskursordningar, dvs. olika genrer, stilar och diskurser (se Winther Jørgensen & Phillips 2000: 73). Kedjorna kallas *textkedjor*.

Begreppet *rekontextualisering* har introducerats för att beskriva hur ett innehåll förvandlas när det överförs från en text i en viss kontext till en text i en annan kontext (Linell 1998: 144 f.; Agaján-Lester, Ledin & Rahm 2003: 230). Inom en myndighet går texter genom konventionella behandlingsskeden och samlar på sig nya innebörder under vägen. Därför erbjuder myndighetstexter fruktbart material för studier av textkedjor: man kan följa hur kedjan utvecklas och se hur texterna i kedjan påverkas av kontexten i olika skeden av behandlingsprocessen.

Textkedjor utgör ett exempel på *intertextualitet*, vilket är ett begrepp som kan förstås på flera olika sätt. Enligt en tolkning omfattar intertextualitet hela språksamfundet och kulturen så att allt som omger en viss text och möjliggör att den förstås representerar intertextualitet. (Se t.ex. Bauman 2004; Kalliokoski 2005: 9–10.) Enligt en snävare tolkning gäller intertextualitet bara de andra texter som kan anses vara närvarande i en viss text bl.a. i form av citat och referenser (se Kalliokoski 2005: 10–11). Vi följer här den senare tolkningen, eftersom vi är intresserade av hur innehållet i textkedjan bibehålls och av de konkreta språkliga formuleringarna i nya kontexter.

2 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

Syftet med vår undersökning är att studera hur språk och innehåll anpassas inom textkedjor som löper från lagstiftningsprocessen till allmänheten. Framför allt vill vi veta vad som händer med definitioner och instruktioner i texter som behandlar fordonsskatt och bilskatt.

Materialiet för vår undersökning omfattar ett urval skrivna texter om fordonsskatelagen och bilskattelagen i Finland (se Material). De granskade texter som kan placeras inom myndighetskontexten är lagtexter, finansministeriets pressmeddelande

samt texter på fordonsförvaltningscentralens och tullens webbplatser. Medietexterna är webbtexter publicerade av Svenska YLE, Hufvudstadsbladet och Vasabladet.

De nya fordons- och bilskattelagarna (se 1311/2007; 1292/2007 från 21.12.2007) har föregåtts av andra texter och efter dem följer ytterligare texter i textkedjorna. Vi har excerperat sådana textpartier i materialet som fyller villkoren för definition eller instruktion (se kapitel 3). Vi har därefter följt hur vissa centrala begrepp definieras i olika skeden av textkedjan. Fokus i analysen ligger på hur begreppen definieras i lagtexterna och vid rekontextualiseringen i efterföljande texter och hur processer eller procedurer i vissa texter i textkedjan beskrivs med hjälp av instruktioner. Metoden för vår analys kallar vi för intertextuell analys.

3 DEFINITIONER OCH INSTRUKTIONER

Med definition avses en språklig beskrivning av ett begrepp (SFS 1989: 41). Begrepp utgör utgångspunkten för all terminologisk forskning och med begrepp avses en unik helhet som vissa drag gemensamt bildar (ISO 1087-1: 2000). I terminologisk forskning består den så kallade begreppstriangeln av ett begrepp, en term, en referent samt en definition (Suonuuti 2004: 14–15). Enligt ISO-standarderna (ISO 1087-1: 2000) är syftet med definitionen att skilja ett begrepp från andra begrepp genom att ta upp de väsentligaste kännetecknen som det har.

Definitioner har emellertid visat sig svåra att begränsa och känna igen i praktiken, eftersom de används inte bara i terminologiarbete utan också till exempel i vetenskap och alltid när det finns behov att klargöra förhållandet mellan språk och tänkande. (Se Sager 2000.) I den terminologiska litteraturen presenteras olika typer av definitioner av vilka de mest centrala är *innehållsdefinitioner* och *omfångsdefinitioner* (jfr Nordterm 1989).

Innehållsdefinitionen anses vara det terminologiska idealet: man anger ett *överbegrepp* (*genus proximum*) för det definierade begreppet och räknar upp de begreppskännetecknen som skiljer begreppet från dess grannbegrepp (*differentia specifica*). Omfångsdefinitionen däremot räknar upp antingen de närmaste underbegreppen eller de referenter som hör till begreppsområdet (se t.ex. Arntz & Picht 1989: 64–66; Suonuuti 2004: 21).

Dessa två definitionstyper har emellertid visat sig vara otillräckliga, varför flera forskare har presenterat sina egna klassificeringar (se t.ex. Dahlberg 1976, Felber & Budin 1989: 96–97). En definitionstyp som är intressant också för vår studie är den så kallade *implicita definitionen* eller *kontextdefinitionen* som t.ex. Felber och Budin (ibid.) räknar till omfångsdefinitioner. Enligt Dahlberg (1976: 103) kan man i dessa definitioner urskilja de väsentligaste kännetecknen, men formen motsvarar inte den traditionella formen för en definition. SFS (1989: 45) definierar kontextdefinition som en definition där ekvationsformen mellan det definierade begreppet och den definierande delen inte är klar. Sådana definitioner förekommer bland annat i encyklopedier och de används i texter för att specificera ett begrepps betydelse.

I myndighetstexter kan det också förekomma beskrivningar av processer eller procedurer. Beskrivningarna har för avsikt att underlätta förståelsen av en komplicerad företeelse (se Koskela 2006: 122). Sådana beskrivningar kallar vi i denna studie

för *instruktioner*. De kan även klassificeras som kontextdefinitioner, eftersom de oftast innehåller det som ur en praktisk synvinkel är väsentligt för förståelsen.

4 REKONTEXTUALISERING AV DEFINITIONER OCH INSTRUKTIONER I TEXTKEDJOR SOM GÄLLER FORDONSSKATT OCH BILSKATT

De undersökta textkedjorna diskuteras först utgående från exempel som återspeglar hur man i de undersökta myndighetstexterna använder definitioner och illustrationer samt grafiska medel för att instruera. Sedan ser vi närmare på hur man i olika medier beskrivit begreppen i fordons- och bilskattelagarna.

4.1 Definitioner och instruktioner i lagtexter och informationstexter

Analysen visar att flera olika typer av definitioner används i kedjorna. Tabell 1 innehåller textutdrag ur lagarna om fordonsskatt och bilskatt (exempel (1) och (4)) samt ur informationstexter som publicerats på fordonsförvaltningscentralens och tullens webbplatser (exempel (2) och (5)), en kundanvisning på webben (exempel (6)) och en text som per post skickats till bilägare (exempel (3)).

Tabell 1. Exempel på definitioner i texter om fordonsskatt och bilskatt i textkedjor som löper från lagtexter till informationstexter.

Fordonsskatt	Bilskatt
(1) 3 § Med fordonsskatt avses skatt som består av en grundskatteandel eller en drivkraftsskatteandel eller en sammanräknad andel av grundskatt och drivkraftsskatt. Fordonsskatten inbegriper även tillägg för betalningssätt samt tilläggsskatt. Dessutom inbegriper fordonsskatten också fast skatt och konsumtionskatt som uppbärs för fordon som registrerats någon annanstans än i Finland. (Fordonsskattelagen 30.12.2003/1281)	(4) För personbilar (kategori M1), paketbilar (kategori N1) och sådana bussar (kategori M2) vilkas egenmassa är mindre än 1 875 kilogram, för motorcyklar (kategori L3 och L4) samt för andra fordon i kategori L ska, innan fordonet registreras i det fordonstrafikregister (registret) som avses i lagen om fordonstrafikregistret (541/2003) eller tas i bruk i Finland, bilskatt betalas till staten så som föreskrivs i denna lag. (Bilskattelagen 29.12.1994/1482, Lagens tillämpningsområde 1 § 9.1.2009/5)
(2) Den förnyade fordonsskatten består av en grundskatt som motsvarar den tidigare fordonsskatten och en drivkraftsskatt som motsvarar dieselskatten. Grundskatten som ersätter fordonsskatten uppbärs enligt tidigare principer. Drivkraftsskatt betalas fortfarande bara för andra än bensindrivna bilar. (www.ake.fi)	(5) Innan ett fordon kan registreras eller tas i bruk i Finland måste bilskatt betalas. (www.ake.fi)
(3) Fordonsskatten består av grundskatt och/eller drivkraftsskatt. Skattebeloppet för en skatteperiod beräknas genom att summan av grund- och drivkraftsskattebeloppen per dag multipliceras med antalet dagar i skatteperioden. Det minsta fordonsskattebelopp som debiteras för en skatteperiod är 17 euro. (www.ake.fi)	(6) Den bilskatt som uppbärs för person- och paketbilar i samband med den första registreringen har differentierats enligt de koldioxidutsläpp som motsvarar bilens specifika bränsleförbrukning. (www.tulli.fi)

Exempel (1) utgörs av en omfångsdefinition, dvs. en definition som räknar upp de referenter som begreppet täcker (jfr Suonuuti 2004: 23). Omfångsdefinitioner används t.ex. i fackordlistor och de är en typ av definitioner som man som läsare spontant uppfattar som definitioner. Trots att lagstiftarna har räknat upp vilka alla skatter som hör till fordonsskatt, omfånget, blir det inte nödvändigtvis klart för en oinvid läsare vad som egentligen avses med fordonsskatt. För det ändamålet skulle man behöva en innehållsdefinition med överbegrepp och särskiljande begreppskännetecken.

Lagtextförfattarna har uppenbarligen inte tänkt på en sådan läsare som vill veta vad skatten är, utan närmast på en läsare som bara vill ha detaljinformation om allt som ingår i begreppet fordonsskatt. I SFS:s *Handbok i terminologiarbete* (1989: 51) konstateras att termer som ingår i definitionerna måste vara antingen allmänt kända eller definierade i ifrågasvarande kontext. Detta är inte fallet i exempel (1).

I de lagtexter som beskriver bilskattelagen är det svårt att hitta en definition som motsvarar definitionen i fordonsskattelagen. I exempel (4) konstateras att bilskatt ska betalas till staten för fordon av olika kategorier så som föreskrivs i denna lag, men någon klar definition på vad denna bilskatt är förekommer inte. I stället krävs här att läsaren sätter sig in i innehållet i lagen för att få en uppfattning om bilskatten. Det är alltså här fråga om en kontextdefinition (jfr kapitel 3). Definitionen har väsentliga kännetecken med tanke på begreppet, men formen motsvarar inte den traditionella formen för en definition. Exempel (4) kan, på motsvarande sätt som exempel (1), också illustrera att lagtexten inte skrivits för "gemene man", utan för experter med bakgrundskunskaper om både det behandlade fenomenet och lagtexters uppbyggnad. Lagtextens kontext har således styrt definitionens innehåll i båda fallen.

I exempel (2) som härstammar från fordonförvaltningscentralens, AKE:s, webbplats förklaras först vad den förnyade fordonsskatten består av. Dvs. lagtextens definition rekontextualiseras med tanke på bilägare. I exemplet ges en omfångsdefinition som anger att fordonsskatten består av en grundskatt och en drivkraftsskatt. Dessutom jämför man den förnyade skatten med den tidigare fordonsskatten. Också här förutsätts alltså läsarna ha en bakgrundskunskap som gör att de kan förstå jämförelsen med det tidigare skattesystemet. Några väsentliga begreppskännetecken som skulle skilja fordonsskatten från andra skattetyper presenteras inte, vilket kan göra texten svår för en oinvid läsare trots att en definition presenteras. Fordonsförvaltningscentralens informationstext kompletteras med en förklarande text. Denna text presenteras i figur 1.

Informationstextens "matematiska" uppställning är till för att underlätta förståelsen för läsaren. Egentligen är det också här fråga om en omfångsdefinition som anger vad skatten innehåller. Samtidigt kan den här beskrivningen av fordonsskattens innehåll också uppfattas som en instruktion; *summera det ena med det andra, så får du fram den totala skatten*, i synnerhet då det gäller beräkningsgrunden för dieseldrivna paketbilar. Om man däremot råkar äga en dieseldriven personbil, skapar instruktionen snarare förvirring än underlättar förståelsen.

Vad innehåller fordonsskatten?

Fordonsskatt = grundskatt (bensindrivna personbilar)

eller

Fordonsskatt = drivkraftsskatt (dieseldrivna lastbilar)

eller

Fordonsskatt = grundskatt + drivkraftsskatt (dieseldrivna paketbilar)

Figur 1. Fordonsförvaltningscentralens illustration till fordonsskattens innehåll (www.ake.fi).

Fordonsförvaltningscentralen har rekontextualiserat sin egen definition i form av en punktuppställning med syfte att åskådliggöra textens innehåll i grafisk form så att den är lätt att läsa på webben och får läsarens uppmärksamhet. Som instruktion fungerar uppställningen bara i det fall att läsaren redan vet mycket om ämnet.

Exempel (3) är ett utdrag ur en informationstext som skickats per post till bilägare. Också exempel (3) inleds med lagtextens omfångsdefinition som alltså återfinns i hela kedjan. Definitionen har emellertid förenklats något i samband rekontextualiseringen då mycket av detaljinformationen har lämnats bort. Den senare delen av textutdraget i exemplet utgörs av en klarare instruktion än den i exempel (2). I exempel (3) redogörs för hur skatten kan beräknas. Den redogörelsen följs i texten av en illustration som ytterligare klargör hur skatten beräknas. Den illustrationen presenteras i figur 2.



Figur 2. Instruktioner för beräkning av fordonsskattebeloppet (Fordonsskatteplikt och skattebelopp, fordonsförvaltningscentralen 2009).

Utdraget i exempel (5) uppfattas kanske närmast som en kontextdefinition (jfr Dahlberg 1976: 103). Om man formulerar om texten och säger *Bilskatt är skatt som ska betalas innan ett fordon registreras eller tas i bruk i Finland*, får definitionen klarare formen av en innehållsdefinition, dvs. de väsentligaste kännetecknen kan urskiljas ur kontextdefinitionen och därmed kan den anses vara fungerande i sin omgivning (jfr Suonuuti 2004: 23). Man kunde alltså säga att om bilskatt definieras genom att kännetecknen som nämns särskiljer bilskatten från andra skatter, så är definitionen en innehållsdefinition. En jämförelse mellan exempel (4) och exempel (5) visar att uttrycket *Innan ett fordon kan registreras eller tas i bruk i Finland måste bilskatt betalas* återfinns också i lagtexten, men att det inte är lika lätt att hitta definitionen där, eftersom så många detaljer tagits med i lagtexten. Även här leder rekontextualiseringen alltså till "en förenkling" av innehållet.

Tullverkets kundanvisning på webben, ur vilken finns ett utdrag i exempel (6), beskriver vad koldioxidutsläpp är, hur det beräknas o.s.v. Även här kan vi urskilja en kontextdefinition med innebörden att bilskatten är en skatt som betalas då person- och paketbilar registreras för första gången. I tullens anvisning har alltså lagtextens ursprungliga ordalydelse rekontextualiserats så att bara den väsentliga informationen ges först och detaljerna förklaras senare. Detta kan anses vara ett bra sätt att förmedla information med komplext innehåll till allmänheten på webben.

Sammanfattningsvis kan man säga att de textutdrag som presenteras i tabell 1 ger exempel på olika typer av definitioner, en del av dem är lätta att identifiera i texten, en del svårare. Såväl definitionerna som instruktionerna som ingår i det analyserade materialet verkar vara anpassade till olika målgrupper och kontexter. Problemen med att förstå vissa av definitionerna och instruktionerna kan bero på att läsaren saknar den bakgrundskunskap som den presumtiva läsaren av texterna har.

Som våra exempel visar innebär rekontextualiseringen inte bara språkliga förändringar utan oftast även urval av innehåll. Genom att välja vad som är väsentligast för den avsedda läsaren kan definitioner vara tillräckliga trots att de inte följer formen för terminologiska definitioner (jfr Suonuuti 2004).

4.2 Definitioner i textkedjor med medietexter

Som exemplen i tabell 1 ovan visat är kontextdefinitioner vanliga i texter av författnings- och myndighetskaraktär och även omfångsdefinitioner förekommer. I medietexterna däremot förklarar man utan att betona att man definierar begreppet. Det innebär att definitionerna inte får formen av en terminologisk definition, utan läsaren förstår av kontexten att det är en förklaring som ges. I tabell 2 finns en fortsättning på de textkedjor som presenterats i tabell 1, med den skillnaden att fordonsskatt och bilskatt behandlas tillsammans och inte var för sig. Detta är naturligt, eftersom de följts åt även i lagbehandlingen. Till exempel har de två propositionerna där lagändringar föreslås diskuterats på samma gång i riksdagen. För en vanlig läsare av medietexter kan det emellertid vara svårt att skilja mellan de två skattetyperna och därför är definitioner intressanta i synnerhet i medietexterna. I tabell 2 presenteras utdrag ur finansministeriets pressmeddelande (också daterat 1.11.2007) och några medietexter som publicerats efter pressmeddelandet.

Tabell 2. Exempel på definitioner som gäller fordonsskatt och bilskatt i textkedjor som bildas av medietexter.

Fordonsskatt och bilskatt

(7)

Regeringen föreslår att den bilskatt som tas ut på personbilar [i] samband med den första registreringen och den fordonsskatt som årligen tas ut på registrerade personbilar graderas enligt de koldioxidutsläpp som motsvarar bilens specifika bränsleförbrukning.

(Finansministeriets pressmeddelande 109/2007, 1.11.2007)

(8)

Både den bilskatt som betalas vid registreringen och den årliga fordonsskatten bestäms framöver av bilens koldioxidutsläpp. (Hbl 1.11.2007)

(9)

Koldioxidutsläppen ska framledes ligga till grund för bilskatten och fordonsskatten på personbilar.

Koldioxidutsläppen ska framledes ligga till grund för bilskatten och fordonsskatten på personbilar (Vbl/FNB 1.11.2007)

(10)

Inköpsskatten på personbilar graderas enligt koldioxidutsläpp. (Vbl 1.11.2007)

I finansministeriets pressmeddelande (exempel (7)) förklarar man tydligt med hjälp av en kontextdefinition vad som är skillnaden mellan bilskatt (*tas ut... i samband med den första registreringen*) och fordonsskatt (*tas ut årligen på registrerade personbilar*). Kontextdefinitionen kan här anses fungera, eftersom den väsentligaste skillnaden mellan skattetyperna klargörs i en mening som dessutom omfattar den viktigaste ändringen i lagen. När textkedjan löper vidare från pressmeddelandet, som i första hand riktats till medierna, kan man märka hur medierna rekontextualiserat samma formulering i sina egna texter.

I Hufvudstadsbladet har 1.11.2007 publicerats en nyhet (exempel (8)) som tydligen baserar sig på pressmeddelandet i exempel (7). Där har journalisten ytterligare förklarat definitionen och lämnat bort vissa begreppskännetecken. Bilskatt definieras i nyheten som den skatt som betalas vid registreringen och fordonsskatten förses med epitetet *den årliga*. Med hänsyn till definitionernas struktur kan man säga att journalisten igen valt ut de viktigaste begreppskännetecknen (en gång vid registreringen vs. årligen). Rekontextualiseringen innebär att all ursprunglig information inte förmedlas till läsarna, men definitionen anger ändå klart skillnaden mellan de två skattetyperna.

Samma dag som finansministeriets pressmeddelande och nyheten i Hbl kommit ut har Finska notisbyrån (FNB) publicerat en nyhet där bilskatten och fordonsskatten inte alls förklaras med hjälp av definitioner (exempel (9)). Journalisten har förmodligen bedömt att skillnaden antingen är bekant eller inte är viktig för läsarna, eftersom bara det som förändras, dvs. koldioxidutsläppen fokuserats. Definitionerna har alltså helt lämnats bort vid rekontextualiseringen.

Samma dag återfinns en text i textkedjan också i Vasabladet, där journalisten utgått från en bilaga till pressmeddelandet (109/2007) som rubricerats "Inköpsskatten på personbilar graderas enligt koldioxidutsläppen" (109/2007). Nyheten återger alltså

bilagans rubrik. Termen *inköpsskatt* verkar här vara en beskrivande synonym till bilskatten och förklarar dess innehåll. Synonymen återger det viktigaste kännetecknet för bilskatten, att den betalas vid inköp. Nyhetens innehåll är korrekt, men förmedlar bara hälften av informationen om själva skattereformen, eftersom journalisten valt att basera sin text på bara en av flera bilagor till pressmeddelandet.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att definitionerna i medietexterna utgörs av kontextdefinitioner. Det typiska är dessutom att journalisterna enligt egna kriterier avgör vad som utgör den centrala informationen för tidningsläsaren. Enligt journalistens bedömning väljs också de väsentligaste begreppskännetecknen som presenteras för läsaren, om de presenteras. Det är lätt att se att här finns en risk för förvrängd eller bristande information: man får som läsare ta del av bara en del av den ursprungliga informationen genom tidningstexten. När textkedjan fortsätter blir antalet begreppskännetecken mindre och mindre ju längre bort man kommer från ursprungstexten (här alltså först lagtexten och sedan pressmeddelandet) och vissa delar av innehållet kan till och med försvinna helt.

5 DISKUSSION

Syftet med vår studie har varit att studera hur språk och innehåll anpassas inom en textkedja som löper från lagstiftningsprocessen till allmänheten. Som material har vi använt texter som gäller ändringen av lagen om fordonsskatt och av lagen om bilskatt. Vår metod kallar vi för intertextuell analys och vi tar fasta på hur informationen omformuleras, reduceras eller expanderas, när den rekontextualiseras, dvs. infogas i texter som är avsedda för nya mottagare och nya ändamål. Eftersom intertextuella analyser riskerar bli omfattande har vi valt att fokusera på definitioner och instruktioner inom en avgränsad textkedja. Definitionerna och instruktionerna kan anses vara viktiga för att läsaren ska kunna förstå lagändringarna och konsekvenserna av dem.

Resultaten av vår analys visar att lagtexterna tenderar att innehålla detaljerade omfångsdefinitioner där man gärna använder termer som i sig skulle kräva en förklaring innan en oinvidig kan förstå dem. När lagtextens definition sedan rekontextualiseras i informerande texter som är avsedda för allmänheten, innebär rekontextualiseringen att man reducerar innehållet, vilket också gör att den språkliga formuleringen blir enklare. Samtidigt expanderar man innehållet med instruktioner som har till syfte att konkretisera följderna av lagändringen för läsaren. Med andra ord kan myndigheterna använda instruktioner och illustrationer som kompletteringar till sina anvisningar.

I medietexter tenderar man presentera bilskatt och fordonsskatt som en helhet eller fokusera bara den ena skattereformen, troligen för att förenkla beskrivningen av ett komplicerat skattesystem. Detta kan lätt leda till att informationen om skattereformen förvrängs eller förstås bara delvis, trots att nyheterna i och för sig är innehållsligt korrekta.

Slutsatsen från vår analys är att rekontextualiseringen inom de undersökta textkedjorna realiserar med beaktande av textkontexten och textens primära målgrupp

och att det finns en risk för att en läsare som inte ingår i kontexten och målgruppen inte kan ta åt sig all information. Analysen av medietexterna påvisar dessutom journalistens ansvar och valmöjligheter vid urval av information som förmedlas.

MATERIAL

- Bilskattelagen 29.12.1994/1482, 1311/2007, 1292/2007 och Lagens tillämpningsområde 1 § 9.1.2009/5
- Finansministeriets pressmeddelande 109/2007
- Fordonsförvaltningcentralens (AKE) webbtexter om bilskatt och fordonsskatt, hösten 2009, www.ake.fi
- Fordonsförvaltningscentralens information till bilägarna "Fordonsskatteplikt och skattebe-
lopp", hösten 2009
- Fordonsskattelagen 30.12.2003/1281
- Hbl 1.11.2007 "Regeringens miljöstyrning möter genast kritik"
- Tullverkets kundansvisning om bilskatt hösten 2009, www.tulli.fi
- Vbl 1.11.2007 "Bilbeskattningen förnyas"
- Vbl, nyhet från FNB 1.11.2007, "Utsläpp påverkar bilskatten"
- YLE puff för Spotlight 27.10.2007 "Miljövänlig bilskatt – en bluff"

LITTERATUR

- Agaján-Lester, Luis, Per Ledin & Henrik Rahm (2003). Intertextualiteter. I: *Teoretiska perspektiv på sakprosa*, 204–238. Red. Boel Englund & Per Ledin. Lund: Studentlitteratur.
- Arntz, Rainer & Heribert Picht (1989). *Einführung in die Terminologiearbeit*. Hildesheim: Olms.
- Bauman, Richard (2004). *A World of Others' Words*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- Dahlberg, Ingetraut (1976). Über Gegenstände, Begriffe, Definitionen und Benennungen. Zur möglichen Neufassung von DIN 2330. *Muttersprache* 2, 81–117.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Felber, Helmut & Gerhard Budin (1989). *Terminologie in Theorie und Praxis*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- ISO 1087–1990. *Terminology – Vocabulary. International Standard*. International Organization for Standardization.
- Kalliokoski, Jyrki (2005). Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiöinä. I: *Referointi ja moniäänisyys*. 9–42. Red. Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Koskela, Merja (2006). Verokielestä verkkokieleeseen - käsitteen kuvaukset ja niiden tehtävät verohallinnon verkkosivuilla. *Erikoiskielet ja käännösteoria. VAKKI-symposiumi XXVI*. Vaasa 11.-12.2.2006. Vaasan yliopiston käännösteorian, ammattikielten ja monikielisyysden tutkijaryhmän julkaisut No. 33, 119-131.
- Linell, Per (1998). Discourse Across Boundaries: On Recontextualizations And the Blending of Voices in Professional Discourse. *Text* 18(2), 143–157.

- Nordterm (1989). *Terminologins terminologi. Terminologian sanasto*. Nordterm Publication 2. Íslensk málnefnd, Rådet för teknisk terminology, Tekniikan sanastokeskus r.y., Tekniska nomenklaturcentralen, Terminologigruppen i Danmark.
- Sager, Juan C. (2000). *Essays on Definition / Selected and Edited by Juan C. Sager; introduction by Alain Rey*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- SFS=SFS-käsikirja 50 (1989). *Handbok i terminologiarbete. Principer och metoder i tillämpad terminologi*. Helsinki: TSK.
- Suonuuti, Heidi (2004). *Terminologiguiden. En introduktion till terminologiarbete i teori och praktik*. Solna: Terminologicentrum TNC.
- Winther Jørgensen, Marianne & Louise Phillips (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Sammansättningar i svenskan: En korpusanalys

Sinikka Niemi

Östra Finlands universitet

1 INLEDNING

Det är karakteristiskt för svenskan och andra germanska språk att de innehåller olika typer av sammansättningar och att nya språkliga enheter bildas produktivt med hjälp av sammansättningar. I svenska sammansättningar placeras både det semantiska och kategoribundna huvudledet sist i sammansättningen (se exemplen nedan), vilket också är typiskt för andra germanska språk.

rå+vara C rå+varu+brist
grund+lag C grund+lags+brott

Andra drag som följer den grundläggande germanska typologin är att de flesta sammansättningar i svenskan är underordnade, medan attributiva och samordnade sammansättningar är ovanliga och deras förekomst är begränsad till endast några typer. Föreliggande strukturella analys och frekvensanalys baserar sig på den undersökning som jag har utfört i projektet **CompoNet** under ledning av professor Sergio Scalise vid universitetet i Bologna. Klassificeringen av sammansättningar i föreliggande undersökning följer de kriterier som används vid den jämförande analysen av olika språk i projektet. En noggrannare analys finns i Niemi (2009) i *Lingue e Linguaggio* 2/2009: 257-269.

Syftet med denna undersökning är att med hjälp av en omfattande tidningskorpus analysera hurdana tvåledade sammansättningar det finns i svenskan. Därutöver granskas produktivitet hos sammansättningar med hjälp av en typanalys av *hapax legomena* (engångsföreteelser som *fjortontaggare*).

2 DEFINITION OCH STRUKTURANALYS AV SAMMANSÄTTNINGAR

När man försöker definiera sammansättningar jämfört med frasstrukturer som består av samma lexikala komponenter kan alla de fyra klassiska komponenterna i grammatiken användas: fonologi (lexikal betoning), morfologi (böjning och fageelement), syntax (syntaktisk ö, *syntactic island*) och lexikal semantik. Ibland måste de alla användas.

- (i) **Fonologi:** Betoningen ligger på huvudledet i den syntaktiska frasen i en neutralt betonad omgivning (*hus i det höga huset*), medan betoningen ligger på första ledet, när det är fråga om en sammansättning (*höghus*).
- (ii) **Morfologi:** Attributiva och predikativa adjektiv kongruensböjs med sitt huvudled (*det höga huset*), medan endast huvudledet (*höghus-et, höghusen*) böjs, när det är fråga om sammansättningar.
- (iii) **Syntax:** Om den grundläggande skillnaden mellan lexikon och syntax tas i beaktande, är sammansättningar syntaktiska öar. Det innebär till exempel att komponenterna i en sammansättning inte kan indelas i mindre delar. Det innebär också att ett icke-huvudled inte kan få anaforisk syftning i en vanlig kontext. Om vi ställer frågan: "Hurdant *hus* bor du i" kan vi få som svar: "*Hög-t*" när man syftar till ett *högt* hus. Om man däremot syftar till ett *höghus*, borde svaret vara minst *högt* och inte endast **hög*.
- (iv) **Semantik:** Det är en allmän, om inte en universell företeelse att endast fria syntaktiska fraser kan indelas i mindre delar, medan betydelsen hos helheten i lexikaliserade uttryck som består av flera delar knappast är summan av delarnas betydelse. Till exempel *höghus* är inte vilket högt hus som helst. (Se t.ex. Bybee 1985, om *semantisk relevans* hos komponenterna i flermorfemiga uttryck i allmänhet.)

Antalet olika led i sammansättningar i svenskan är vanligen två eller tre (se analysen nedan). Språkvårdarna har försökt normera språket så att man borde undvika långa sammansättningar, eftersom de är "stilistiskt obekväma" och "tungta" (se t.ex. Wellander 1973: 134-137). Redan över sextio år sedan gav Palmér (1945: 48) oss sådana exempel som *expeditioners+föreståndare+befattning* och också han var av den åsikten att de borde undvikas. Ett av syftena med korpusanalysen är att testa om långa sammansättningar faktiskt undviks i nusvenskan.

3 FOGEELEMENT

Att foguelementet /s/ används när ett foguelement behövs är en produktiv process i nusvenskan. Däremot är vokalväxlingar typiska lexemspecifika reflexioner av forntida språkhistoriska språkförhållanden (se t.ex. *Språkriktighetsboken* 2005). Med andra ord är vokalväxlingar i sammansättningar förstelnade el. fossiliserade och lexikalt idiosynkratiska. Därför måste man lista ut dessa element när man beskriver sammansättningar i svenskan. Citatet ur *Språkriktighetsboken* (2005: 52) är illustrerande när vi tänker på hur opaka normerna eller "reglerna" är i fråga om foguelement:

"Men även om det med hjälp av språkhistorien går att förklara variationen, är det svårt att ställa upp några handfasta och användbara regler för det nutida språkbruket".

4 FREKVENNS HOS SAMMANSÄTTNINGAR

4.1 Material och metod

Databasen i föreliggande lemmafrekvensanalys av sammansättningar i svenskan har samlats med hjälp av ett sökprogram (Laine och Virtanen 1999) från *Göteborgs-Posten*. Databasen är opublicerad och den består av 24.2 miljoner ord. Jag var tvungen att analysera och rensa outputen av parsing- och tagging-programmet för hand för att samla in korpusen och för att kunna göra den slutgiltiga analysen, eftersom sådana här datorprogram analyserar endast formerna. Jag vill tacka prof. Elisabeth Ahlsén (Allmän språkvetenskap, Göteborgs universitet) för hennes tillstånd att få använda Göteborgs-Postens databas i taggad form.

4.2 Frekvens hos tvåledade och flerledade sammansättningar

Resultaten visar (tabell 1) att det finns en tydlig tendens att adjektivsammansättningarna består av högst två led, eftersom endast fem av 296 adjektivsammansättningar har fler än två led. Verbsammansättningar är treledade lite oftare, eftersom 33 av 687 verbsammansättningar består av tre led. Däremot är treledade substantivsammansättningar mera frekventa. Vi kan se att ca 10 % av alla substantivsammansättningarna består av fler än två led.

Tabell 1. Lemmafrekvens hos substantiv-, adjektiv- och verbsammansättningar i Göteborgs-Postens korpus.

Antal lexikala komponenter	Substantiv	Adjektiv	Verb
Två	3404	291	654
Tre	343	4	33
Fyra	4	1	0

Förekomsten av *hapax legomena* är en bra indikator på produktiviteten av lexikala strukturer (Baayen och Renouf 1996). Det är lite överraskande att flerledade substantiv-, adjektiv- och verbsammansättningar inte innehåller ett enda hapax i *Göteborgs-Posten*. Det är tvärtom så att även sammansättningar med låg textuell frekvens verkar vara etablerade lexem i svenskan såsom t.ex. *spår+vagn-s+håll+plats*.

4.3 Frekvens i tvåledade sammansättningar enligt syntaktisk kategori

Substantiv är de mest frekventa som första led i substantivsammansättningarna (N+N) (tabell 2), eftersom nästan nio av tio (2957/3404) lemmas i *Göteborgs-Postens* korpus är av denna typ. Det är dock intressant att se att även två andra kategorier visar höga lemmafrekvenser, när det gäller det första leddet. Det finns nämligen 204 A+N- och 117 V+N-tvåledade substantivsammansättningar i korpusen.

Tabell 2. Fördelning av första ledet per syntaktisk kategori i tvåledade substantivsammanställningar i Göteborgs-Postens korpus.

	N	%
N+N	2957	86.5
A+N	204	6
V+N	117	3.4
NUM+N	14	0.4
PRON+N	18	0.5
PTC+N	2	0
ADV+N	31	0.9
PREP+N	61	1.8
Totalt	3404	

När det gäller de 291 tvåledade adjektivsammanställningarna (se tabell 3) är fördelningen av dem något jämnare, eftersom sammansättningarna med ett substantiv som förled, d.v.s. N+A utgör ca 70 % av denna typ och sammansättningarna med ett adjektiv som förled, d.v.s. A+A nästan 20 % av denna typ.

Tabell 3. Fördelning av första ledet per syntaktisk kategori i tvåledade adjektivsammanställningar i Göteborgs-Postens korpus.

	N	%
N+A	213	73.2
A+A	53	18.2
V+A	6	2.1
NUM+A	3	1
PRON+A	3	1
ADV+A	5	1.7
PREP+A	8	2.7
Totalt	291	

När det gäller verbsammansättningar (tabell 4), är lemmafördelningen ännu jämnare jämfört med de två andra. Vi kan nämligen se att sammansättningar med substantiv eller adjektiv som första led har nästan identiska frekvenser (substantiv som första led 38.5 % och adjektiv som första led 37 %). Därtill är verbsammansättningar med adverb eller preposition som första led inte så sällsynta, eftersom över 13 % av sammansättningarna är av typen ADV+V och nästan 10 % av typen PREP+V.

Tabell 4. Fördelning av första ledet per syntaktisk kategori i tvåledade verbsammansättningar i Göteborgs-Postens korpus.

	N	%
N+V	252	38.5
A+V	242	37
V+V	1	0.2
NUM+V	4	0.6
PRON+V	4	0.6
PTC+V	1	0.2
ADV+V	87	13.3
PREP+V	63	9.6
Totalt	654	

5 PRODUKTIVITET HOS SAMMANSÄTTNINGAR

För att testa Harald Baayens argumentation som har fått mycket empiriskt stöd (se Baayen och Renouf 1996) att hög lexikal och morfologisk produktivitet kan operationaliseras med hjälp av en stor förekomst av *hapax legomena*, gjorde jag en textuell typanalys lemma för lemma. Det visade sig att endast ett hapax förekom i materialet, nämligen *fjorton+taggare*. Sammansättningar är alltså inte speciellt produktiva i svenskan jämfört t.ex. med finskan. Analysen visade vidare att när lexikala innovationer sprider sig i den svenskspråkiga språkgemenskapen, finns det en tendens att de sammansättningar som finns i språket används relativt ofta.

6 SLUTSATSER

Den vanligaste typen av substantiv-, adjektiv- och verbsammansättningar i svenskan är tvåledad. Detta gäller speciellt adjektiv- och verbsammansättningar, medan en mindre andel av substantivsammansättningar består av tre led. Sammansättningar med fyra led är ytterst sällsynta i den analyserade tidningskorpusen. De vanligaste typerna av substantiv-, adjektiv- och verbsammansättningar i svenskan är följande:

	Typ	Exempel
Substantiv	N+N	<i>fågel+bok</i>
	A+N	<i>mjuk+vara</i>
	V+N	<i>gå+gata</i>
Adjektiv	N+A	<i>barn+vänlig</i>
	A+A	<i>mörk+grön</i>
Verb	N+V	<i>pris+belöna</i>
	A+V	<i>kal+hugga</i>
	ADV+V	<i>åter+skapa</i>
	PREP+V	<i>till+foga</i>

Att verb visade sig ha fler typer än substantiv och adjektiv kan med högsta sannolikhet förklaras med den relativt stora konceptuella rikedom av verb i allmänhet och med grammatiska egenskaper hos verb. Vad den relativt stora konceptuella rikedom av verben beträffar, kan verb uttrycka sådana dynamiska egenskaper som rörelse, riktning, mål och källa för att anföra några exempel. Därutöver är partikel- och prepositionsverb vanliga i svenskan såsom i de germanska språken i allmänhet.

Vi kan även dra den slutsatsen av analysen av substantiv-, adjektiv- och verb-sammansättningar i svenskan att sammansättningar inte är speciellt produktiva i svenskan, om vi mäter produktivitet med Baayen och Renoufs (1996) operationaliseringsmetod.

LITTERATUR

- Baayen, Harald och Andre Renouf (1996). *Chronicling the Times: Productive lexical innovations in an English newspaper*. I: *Language* 72: 69-96.
- Bybee, Joan (1985). *Morphology*. Amsterdam: Benjamins.
- Laine, Matti och Patrick Virtanen (1999). *WordMill lexical search program*. Center for Cognitive Neuroscience. Åbo universitet.
- Niemi, Sinikka (2009). *Compounds in Swedish*. *Lingue e Linguaggio* 2/2009: 257-269.
- Palmér, Johan (1945). *Språkutveckling och språkvård*. Malmö: Gleerups.
- Språkkriktighetsboken* (2005). Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 93. Stockholm: Norstedts.
- Wellander, Erik (1973). *Riktig svenska*. Stockholm: Esselte.

Språket som uttryck för identitet

Sara Nyholm

Vasa universitet

1 INLEDNING

I denna artikel kommer jag att diskutera dialektens och standardsvenskans roll i Närpesungdomars sociala identitet. Detta är en del av mitt pågående arbete med min doktorsavhandling som behandlar attityder till dialekt och standardsvenska bland ungdomar i Närpes. Inför avhandlingen har jag utfört en undersökning i tre olika skolor i Närpes: Närpes högstadieskola, Närpes gymnasium och yrkesskolan Vocana. I artikeln ligger fokus på de dialekttalande i en av dessa skolor, nämligen gymnasiet.

Varje individs identitet är mångsidig och komplex (se bl.a. Abercrombie 2006: 21–22). Syftet med denna artikel är inte att ge en helhetsbild av informanternas identitet utan att fokusera på om det finns något samband mellan språkliga varieteter och informanternas sociala identitet (se mer om identitet i Fink 1991: 201; Grönberg 2004: 12–15; Einarsson 2004: 39–40). Identitet formas i förhållande till andra och baseras både på hur vi uppfattar oss själva, men också på hur andra uppfattar oss (Einarsson 2004: 39). De sociala aspekterna av identitet utgör således en stor del av identiteten.

Abercrombie (2006: 21–22.) menar att social identitet kan delas in i fyra punkter. För det första är identiteten beroende av den sociala kontexten. Identiteten är inte medfödd utan är plastisk och skiftande. Identitet formas i relation till andra och är beroende av både den egna synen och av andras syn på den egna identiteten. De sociala relationerna gäller familjen, men också t.ex. vänner och lärare samt andra personer man utvecklar en relation till under livets gång. (Abercrombie 2006: 21–22.) Abercrombie (2006: 38) säger dock att bl.a. familjebakgrund har en avgörande betydelse i konstruktionen av identitet. De informanter jag har undersökt bor tillsammans med en förälder/sina föräldrar och eventuella syskon och går i skolan. Man kan anta att familjen och relationerna i skolmiljön för deras del har en avgörande betydelse för den sociala konstruktionen av identitet. För det andra innebär identiteten också en känsla av tillhörighet som inte går att särskilja från känslan att veta vem man är. (Abercrombie 2006: 21, 24.) Individerna utvecklar olika strategier för att ge uttryck för tillhörighet, t.ex. yttre attribut (klädstil, frisyr osv.), men även språket (Abercrombie 2006: 25; Sernhede 2002: 106). Inom vissa grupper kan språket (olika varieteter, men också olika sätt att använda ord/uttryck och öknamn/smeknamn) fungera som en stark inkluderande markör (Abercrombie 2006: 26). Känslan av till-

hörighet och känslan av att veta vem man är innebär också en medvetenhet om vem man inte är. Identitet är, för det tredje, då också en fråga om skillnad. Den exkluderande aspekten innebär en känsla av vem som inte tillhör samma grupp, men också en känsla av vilken grupp/vilka grupper man själv inte tillhör. (Abercrombie 2006: 21; se även Ståhlberg 1995: 28–31) I denna artikel kommer jag därmed att reflektera över om språkvarieteterna dialekt och standardsvenska visar att de ger informanterna en känsla av tillhörighet. Abercrombie (2006: 32) påpekar att "likhet får sin mening i relation till skillnad" vilket orsakar att jag kommer även att se om varieteterna fungerar exkluderande. För det fjärde är identiteten formbar och konstant under utveckling eftersom den är socialt konstruerad (Abercrombie 2006: 21). Jag kommer dock inte att ta upp denna aspekt, eftersom undersökningen är synkronisk.

Den sociala kontexten, känslan av tillhörighet och skillnad samt formbarheten är inte statiska och kan påverka identiteten olika mycket i olika situationer för olika individer (Abercrombie 2006: 21–22). Dessutom tillkommer andra faktorer som kön, ålder, yrke o.s.v. (Trost & Levin 2005: 154–155) som också påverkar identiteten. Jag kommer att till viss del se om det finns skillnader mellan flickorna och pojkarna i detta material. Parallellerna mellan språkvarieteterna (dialekt och standardsvenska) och identitet kan vara djupgående och omfattande. En persons första språk är starkt förankrat i identiteten (Einarsson 2004: 38–39; se även Nyholm 2007: 101). Eftersom längden på denna artikel är begränsad kommer jag främst att skrapa på ytan, men tar fasta på språket som identitetsmarkör. Dessutom har språket en betydelse för alla fyra punkter som Abercrombie tar upp (se ovan). Språket används socialt och kan fungera både inkluderande och exkluderande samtidigt som det konstant är under utveckling.

Det finns ett spänningsförhållande mellan dialekt och standardsvenska, mellan solidaritets- och statusprincipen, vilket gör en liknande undersökning intressant. Å ena sidan är det viktigt att tala den varietet som signalerar var ens solidaritet ligger (dialekt). Å andra sidan ska man eftersträva den varietet som talas av dem med hög status (standardsvenska). (Einarsson 2004: 208; se även Nyholm 2007: 98–99.)

2 PRESENTATION AV INFORMANTERNA SAMT ARTIKELNS FRÅGESTÄLLNINGAR

Materialet för artikeln samlades in hösten 2007 med hjälp av enkäter. Gruppen som presenteras här består av 37 informanter: 23 flickor och 14 pojkar. Informanternas ålder är mellan 15 och 17. Informanterna talar olika dialekter, t.ex. närpes-, pörtom- och kasködialekt. I denna artikel görs ingen uppdelning av informanterna enligt de olika dialekterna.

Jag kommer att gå närmare in på fem av enkätens frågor och anknyta svaren till de tre första aspekterna i Abercrombies (2006) beskrivning av social identitet (se föregående kapitel). De primära frågeställningarna är följande:

1. Finns det något i materialet som visar att dialekt och/eller standardsvenska skulle vara knutna till identiteten?

- a. Vilka språk och språkvarieteter använder informanterna med familj och vänner?
 - b. Visar informanterna att varieteterna är inkluderande eller exkluderande?
2. Har dialekt och standardsvenska betydelse för informanternas identitet?

Artikelns första fråga (med underkategorierna a och b) är en direkt återspeglning av de sociala aspekterna av identitet (Abercrombies tre första aspekter). Enkätfrågorna tangerar denna frågeställning och jag kommer att presentera dem i tur och ordning. Artikelns andra frågeställning är av en mer övergripande karaktär och fungerar som en sammanfattande fråga för hela artikeln.

3 INFORMANTERNAS SOCIALA KONTEXT

De enkätfrågor (E1 och E2) som undersöker informanternas språkbruk med familj och vänner och därmed även delar av den språkliga kontexten är två till antalet (se frågeställning 1a ovan).

E1. Vilken språkvarietet skulle Du använda:

	Dialekt	Standardsvenska	Något annat, vad?
med mamma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
med pappa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
med syskon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
med vänner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E2. Hur ofta talar Du:

	Varje dag	Några ggr/vecka	Några ggr/mån	Några ggr/år
dialekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
standardsvenska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
något annat, vad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Enkätfrågorna E1 och E2, som är flervalfrågor, berör hur informanterna använder dialekt och standardsvenska med vänner och familj samt hur ofta de talar olika språk och språkvarieteter. Dessa frågor visar därmed språkets sociala betydelse och hur den språkliga kontexten ser ut, vilket kan ge en bild av delar av informanternas sociala identitet med tanke på språket.

Tabell 1 visar hur flickorna har svarat på frågan om vilken varietet de använder med mamma, pappa, syskon och vänner (fråga E1). Av totalt 23 flickor talar 22 endast dialekt med sin mamma och sina vänner, medan 21 av dem talar endast dialekt med sin pappa och sina syskon. Två flickor har angett att de talar både dialekt och standardsvenska med vänner respektive med pappa och en har angett att hon talar finska med sin mamma. Vissa alternativ är inte ifyllda av alla.

Tabell 1. Flickornas språkbruk med familjen och vännerna.

	dialekt	dialekt och standard-svenska	finska
med mamma	22	0	1
med pappa	21	1	0
med syskon	21	0	0
med vänner	22	1	0

Detta betyder att alla flickor har dialekt som sin största muntliga influens bland familj och vänner.

I tabell 2 kan man se motsvarande uppgifter för pojkarnas del. Fördelningen är ungefär densamma för pojkarna som för flickorna. 14 av 15 pojkar menar att de talar endast dialekt med pappa och syskonen. 13 talar endast dialekt med vänner och 12 endast dialekt med mamma. Två pojkar talar finska med sin mamma och en av dessa menar att han talar både dialekt och finska med vännerna.

Tabell 2. Pojkarnas språkbruk med familjen och vännerna.

	dialekt	finska	dialekt och finska
med mamma	12	2	0
med pappa	14	0	0
med syskon	14	0	0
med vänner	13	0	1

Det här betyder att dialekten bland familj och vänner fungerar som största muntliga influens för nästan alla pojkar (en använder både dialekt och finska med familj och vänner). För pojkarnas del anger däremot ingen att de talar standardsvenska med familjemedlemmar eller vänner.

Informanterna fick också svara på hur ofta de talar olika språk och språkvarieteter (fråga E2) och tabell 3 visar hur svaren fördelat sig bland flickorna:

Tabell 3. Språk- och språkvarietetsanvändningen bland flickorna.

	dialekt	standard-svenska	finska	engelska	tyska
varje dag	23	2	0	0	0
några ggr/vecka	0	10	1	3	0
några ggr/mån	0	8	4	3	1
några ggr/år	0	3	1	0	0

Alla flickor talar dialekt varje dag, medan standardsvenskan inte används lika frekvent. Två flickor menar att de använder standardsvenska varje dag, tio några gånger i veckan samt åtta några gånger i månaden. Tre flickor säger att de använder standardsvenska endast några gånger per år. Andra språk som förekom bland svaren var finska, engelska och tyska, men inte i någon högre utsträckning.

De motsvarande uppgifterna för pojkarnas del presenteras i tabell 4:

Tabell 4. Språk- och språkvarietetsanvändningen bland pojkarna.

	dialekt	standard-svenska	finska	engelska
varje dag	14	1	2	1
några ggr/vecka	0	7	1	1
några ggr/mån	0	4	0	0
några ggr/år	0	2	0	0

Alla pojkar anger att de talar dialekt varje dag. Standard-svenska används varje dag av en pojke, några gånger i veckan av sju, några gånger i månaden av fyra samt några gånger om året av två. Övriga språk är finska och engelska.

Alla informanter använder dialekt varje dag, medan endast tre informanter (två flickor och en pojke) använder standard-svenska varje dag. Närmare hälften av informanterna menar dock att de använder standard-svenska några gånger i veckan.

Ser man på båda enkätfrågorna som visar delar av informanternas språkliga kontext kan man konstatera att dialekt används mest med familjemedlemmar och vänner. Eftersom familj och vänner har en stor betydelse för den sociala konstruktionen av identitet (Abercrombie 2006: 38) visar detta fog för att dialekten är knuten till identiteten.

4 DIALEKT OCH STANDARD-SVENSKA – INKLUDERANDE OCH EXKLUDERANDE

De övriga frågorna (E3, E4 och E5) är öppna frågor och de söker främst ge svar på frågeställning 1b (se ovan). Den första av frågorna lyder:

- E3 a) Är det viktigt för Dig att kunna standard-svenska? Motivera ditt svar.
b) Är det viktigt för Dig att kunna dialekt? Motivera ditt svar.

Frågan är ställd så att informanterna först svarar ja eller nej, men de uppmanas även ge en förklaring till sitt ställningstagande. För att undersöka om varieteterna har inkluderande och exkluderande funktioner kommer ja- och nej-svaren att presenteras, men fokus ligger ändå på själva motiveringen.

I a-fallet har majoriteten av informanterna svarat ja. En genomgående motivering till deras svar är att standard-svenska är viktig p.g.a att den är gångbar ur ett större geografiskt perspektiv än vad dialekten är. Informanterna använder liknande motiveringar i och med att 25 av 37 använder antingen ordet förstå(r) eller förstådd i förklaringen, med hänvisning till att standard-svenska gör att man blir lättare förstådd utanför Närpes. Exempel på detta är:

- A. Jo det är viktigt. Så att man blir förstådd runtom i landet
B. Det är viktigt! För att andra människor förstår bättre då

Dessutom förekommer även fyra förklaringar som också på något sätt hänvisar till att standardsvenskan behövs utanför Närpes bland dem som inte förstår dialekt, t.ex.:

- C. Ja det är viktigt, så att jag kan tala obehindrat med folk utanför Närpes
- D. Om man talar med finnar eller rikssvenskar är det väl bra att kunna
- E. Det är nog väldigt viktigt för mig. Pga. att man kan inte tala närpesiska överallt

Detta betyder att 29 av 37 informanter anser att standardsvenskan används som ett redskap till förståelse utanför den egna hemorten och den närmaste kretsen (familj, vänner, jfr E1 och E2).

Förutom själva förståelsen hänvisar också fyra informanter till att standardsvenskan behövs i framtida yrken (t.ex. som lärare). Två menar att det är viktigt att man talar standardsvenska "med viktiga personer", "på viktiga fester" och tre menar att de inte behöver standardsvenskan, med undantag för på modersmålslektionerna.

Man kan därmed konstatera att en majoritet av informanterna ser standardsvenskans huvudsyfte som en varietet som används för förståelsens skull bland dem som inte kan dialekt. Standardsvenskan hjälper till med förståelsen. Vid första anblick verkar det som om standardsvenskan inte används för att dra språkliga gränser utan för att öppna upp språkliga gränser. Tittar man närmare på svaren ser man dock ett återkommande mönster. Standardsvenskan hjälper till med förståelsen "runtom i landet" (ex. A), "bland andra" (ex. B), "med folk utanför Närpes" (ex. C), "med finnar eller rikssvenskar" (ex. D), därför att "man kan inte tala närpesiska överallt" (ex. E). Dessa formuleringar indikerar att standardsvenska används med dem som står utanför en gruppstillhörighet, de är alltså exkluderade.

För dialektens del har även majoriteten svarat ja på fråga b (se E3), men motiveeringen är aningen mer varierande än i a-fallet, även om det här finns gemensamma nämnare.

Den största delen av informanterna har gett något svar som kan härröras till identiteten. Vissa har uttryckligen skrivit att dialekten är en del av identiteten eller personligheten eller den jag är (jfr Abercrombie 2006: 24), t.ex.:

- F. Ja, det hör till ens personlighet, folk vet varifrån man är
- G. Ja det är viktigt för det är en del av mig

Dessutom visar flera av svaren att dialekt signalerar tillhörighet:

- H. Det är också väldigt viktigt för att jag tycker det hör till min hemkommun att kunna dialekten.
- I. Japp, dialekten är viktigt för närpesborna (skrivet av en närpesbo)
- J. Ja, jag tycker att det är bra att ha en dialekt som man kan tala med sina vänner. Det är ju det språk jag växt upp med och vill ha kvar

Allt som allt anknyter 29 av 37 svar dialekten till identiteten. De resterande är mer splittrade och vissa informanter har även låtit bli att motivera.

I fråga E3a är det ingen skillnad mellan könen, men jämför man könen i b-frågan är det större homogenitet i svaren hos flickorna som också är de som överlag förknippar dialekten med identiteten. Pojkarna ger mer varierande svar och visar inte lika jämn identitetskänsla som flickorna, även om flera pojkar ändå förknippar språk med identitet.

Svaren på ovannämnda fråga (E3) visar att det finns en stor samstämmighet i fråga om standardsvenska där de flesta anser att den är viktig, eftersom den skapar ett område av större förståelse. Ändå kan man inte direkt koppla motiveringarna för standardsvenskan till identiteten. Standardsvenskan fungerar nämligen inte inkluderande eller exkluderande. Dialekten visar däremot en koppling till identiteten. Informanterna har gett explicita uttryck för att dialekten hör ihop med identiteten, men också genom att visa att dialekt skapar grupptillhörighet. På basis av detta kan man dra slutsatsen att dialekten fungerar exkluderande och detta resultat stämmer övrens med Abercrombies (2006: 32) tidigare nämnda påstående att "likhet får sin mening i relation till skillnad". Informanterna använder standardsvenska bland "andra", "finnar" och "rikssvenskar", dvs. bland dem som står utanför gruppen av dialekttalare. Dialekten fungerar således som en identitetsmarkör för en majoritet av informanterna. Alla har dock inte gett uttryck för detta samband.

Den andra öppna frågan som beskriver språkets inkluderande och exkluderande funktion lyder:

- E4. Finns det tillfällen då Du tycker att man inte borde tala:
 a) Standardsvenska?
 b) Din dialekt?

Om informanterna svarade ja uppmanades de även ge exempel på när detta är fallet. Ser man på ja- och nej-svaren visar de följande (tabell 5).

Tabell 5. Fråga E4a: Finns det tillfällen då Du tycker att man inte borde tala standardsvenska? samt E4b: Finns det tillfällen då Du tycker att man inte borde tala dialekt?

E4a				E4b		
	ja	nej	inget svar		ja	nej
flickor	7	15	1	flickor	20	3
pojkar	7	7	0	pojkar	11	3
alla	14 (37,8 %)	22 (59,5 %)	1	alla	31 (83,8 %)	6 (16,2 %)

22 av alla informanter har svarat nej på frågan om det finns tillfällen då man inte borde tala standardsvenska. De menar alltså att standardsvenskan är gångbar överallt. 14 har svarat ja. Sammanlagt 15 flickor har svarat nej, medan sju har svarat ja (en har lämnat tomt). För pojkarna är det jämnt fördelat, sju har svarat nej och sju har svarat ja. 31 av 37 informanter menar att det finns tillfällen då man inte borde tala dialekt och det hänvisas igen främst till förståelsen men också till att dialekten inte ska användas på finare och högtidligare tillfällen (som t.ex. med presidenten).

Majoriteten av informanterna tycker således att dialekt inte borde talas vid alla tillfällen (83,8 %), men att standardsvenska kan användas vid vilka tillfällen som helst (59,5 %), samtidigt som majoriteten visade i den första öppna frågan att dialekten hör till identiteten. Att dialekten inte är gångbar överallt är förståeligt, eftersom dialekten tillhör vissa bestämda grupper. Detta bekräftar också att dialekten kan uttrycka tillhörighet (och samtidigt exkludera) och att den därför inte alltid bör användas. Att standardsvenskan är accepterad överallt bekräftar också att standardsvenska inte används för att signalera grupptillhörighet. Ser man standardsvenska ur en ren funktionell synvinkel, som även många informanter gör (jfr E3), kan man också förstå varför majoriteten av informanterna anser att standardsvenskan är accepterad överallt (teoretiskt sett då även inom dialektområden).

Informanterna har slutligen gett olika exempel på situationer då standardsvenska och dialekt behövs (E5):

- E5. I vilka situationer tycker Du att:
- a) standardsvenska behövs?
 - b) dialekt behövs?

Informanternas svar på frågan var standardsvenska behövs var så pass enhetliga att man kunde urskilja tre klara situationsgrupper. Den första gruppen var de mer högtidliga, finare tillfällena, de mer officiella och mediefokuserade, t.ex.:

- K. När man har att göra med myndigheter, i domstolar och media m.m.
- L. Finare tillfällen
- M. Vid möte med "högre" personer

Den andra gruppen gällde situationer utanför Närpes och fokuserade på att förståelsen annars skulle gå förlorad, t.ex.:

- N. När man pratar med någon/några som inte förstår dialekt
- O. Utanför min kommun
- P. Där de inte förstår vissa dialekter, t.ex. i Helsingfors

Den tredje gruppens svar gällde olika situationer i skolan, t.ex.:

- Q. När man presenterar något arbete i skolan
- R. Om man har föredrag i skolan
- S. I vissa ämnen i skolan t.ex. modersmål, historia

Fördelningen mellan grupperna var jämn även bland könen och flera informanter har också angett flera av dessa alternativ. Det intressanta är att svaren kring standardsvenskans viktighetsgrad tidigare har främst rört sig kring förståelsen (fråga E3 och E4), medan det här framgår att standardsvenskan även verkar ha en statussymbol. Standardsvenskan är viktig "vid finare tillfällen", "med högre personer", "när man har att göra med myndigheter" osv. och hälften av alla informanter ger ett liknande argument för standardsvenska i olika situationer. Standardsvenskan signalerar någon form

av status som dialekten inte har, men som informanterna inte genast ger uttryck för. Den vanliga motiveringen till standardsvenska finns även med här då informanterna menar att den behövs i situationer med utomstående. Slutligen konstaterar många att standardsvenskan behövs i olika situationer i skolan.

Samma fråga för dialektens del får ännu mer homogena svar. 31 av informanterna menar att dialekten behövs i vardagen, med familjen och med vänner. Några tar också upp identitetsaspekten i svaren. Dessutom menar en att man kan tala dialekt med lärare som inte är strikta, två säger att dialekt t.o.m. kan användas i media, medan tre säger att dialekten egentligen inte behövs någonstans. Men det finns en enhetlighet i svaren där standardsvenskans plats är i officiella sammanhang, i skolan och i kontakten med utomstående, medan dialektens plats är bland familj och vänner. Detta visar också på hur informanterna exkluderar sig från standardsvenskan.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att tendenserna är att majoriteten av informanterna har en koppling mellan identitet och dialekt. För det första är dialekten den varietet som används mest av informanterna bland familj och vänner. För det andra visar dialekten tendenser att vara inkluderande, samtidigt som den också exkluderar dem som inte talar dialekt. Standardsvenskan är inte på samma sätt förankrad i den sociala kontexten och fungerar inte som ett sätt att markera tillhörighet. Standardsvenska används då man talar med utomstående ("andra", "finnar", "riks-svenskar") som visar de exkluderande effekterna av dialekten.

5 DIALEKTENS OCH STANDARDSVENSKANS BETYDELSE FÖR IDENTITETEN

Slutsatsen för denna artikel är att dialekten är starkare knuten till identiteten än standardsvenskan för majoriteten av informanterna. Dessutom visar materialet några beaktansvärda saker i fråga om dialektens och standardsvenskans betydelse. Identiteten kopplas främst ihop med dialekten. Däremot finns det någon form av statustanke för standardsvenskan. Dialekten är inte enbart positiv på alla områden, även om informanterna inte explicit ger uttryck för det, utan implicit då de ger standardsvenskan positiva egenskaper till skillnad från dialekten (man kan t.ex. inte tala dialekt med presidenten). Dessa skillnader har att göra med att standardsvenskan verkar uppfattas som finare, högtidligare och mer officiell. Dessa aspekter tar också Einarsson (2004: 208) upp och han menar att det finns en kluven inställning till den egna dialekten. Å ena sidan är det viktigt att vara solidarisk, men å andra sidan kan det finnas behov av att eftersträva status (solidaritets- och statusprincipen). Det är också skymtar av konflikten mellan dessa två som kommer fram i informanternas svar.

Målet för denna artikel var att diskutera dialektens och standardsvenskans roll i identiteten hos en grupp gymnasieelever i Närpes. Jag har undersökt om det finns paralleller mellan språk och identitet och om varieteterna har betydelse för informanterna. Resultaten visar att parallellerna finns för dialektens del trots att det samtidigt förekommer en ambivalens i fråga om solidaritet och status. Detta visar att det kan finnas starka spänningar mellan dialekt och standardsvenska också i förhållande till identiteten. I denna artikel har jag endast skrapat på ytan och det skulle därför vara intressant att i framtiden göra en dylik, men mer djupgående analys av språket som uttryck för identitet.

LITTERATUR

- Abercrombie, Nicholas (2006). *Introduktion till sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, Jan (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fink, Hans (1991). Om identiteters identitet. I: *Identiteter i förändring*, s. 204–226. Red. Hans Fink & Hans Hauge. Århus: Aarhus universitetsforlag.
- Grönberg, Anna Gunnarsdotter (2004). Ungdomar och dialekt i Alingsås. Göteborg: *Acta Universitatis Gothoburgensis*.
- Nyholm, Sara (2007). Dialekt som identitet och attitydskapare. I: *Språk og identitet. Spritt österut. Skrifter frå Ivar Aasen-instituttet*. Nr 26. Volda: Høgskulen i Volda.
- Sernhede, Ove (2002) *AlieNation is my Nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Ståhlberg, Krister (1995). Den finlandssvenska identitetens variationer. I: *Meddelande från ekonomisk-statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi*. Finlandssvensk identitet och kultur, s. 25–76. Red. Krister Ståhlberg. Åbo.
- Trost, Jan & Irene Levin (2005). *Att förstå vardagen – med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Inlåning av finska och engelska ord samt kodväxling i ett samtalsprogram

Anna-Kaisa Penttinen

Östra Finlands universitet

1 INLEDNING

Då olika kulturer står i växelverkan med varandra och nya företeelser samt nya ord och uttryck sprider sig, blir kodväxling och lånord nyttiga teman att undersöka. I Finland fungerar svenskan som känt som minoritetsspråk i kontakt med finskan. Detta leder ibland till att svenskan inlånar ord från finskan. Dessutom är engelska språkets betydelse som långgivare mycket stor, då många språk har lånuttryck från engelskan.

I denna artikel behandlar jag finska och engelska lånord samt kodväxling i ett finlandssvenskt tv-program som heter *Ögonaböj* (2005). Det är ett underhållningsprogram med stå upp-komiker, vilket möjliggör användningen av slangord samt engelska och finska uttryck. Resultaten är tagna ur min pro gradu-avhandling *Om inlåning av finska och engelska ord samt kodväxling i samtalsprogrammet Ögonaböj* (2008). Undersökningsmaterialet består av åtta avsnitt av samtalsprogrammet. I *Ögonaböj* syns både finskans och engelskans inverkan på svenskan tydligt, när deltagarna emellanåt byter språk från svenska till finska eller engelska.

Jag kategoriserade finska och engelska lånuttryck, som förekom i svenskspråkig diskussion med hjälp av Lauttamus (1990) och Knookalas (1982) kriterier. Jag analyserade vidare hurdana funktioner lånuttrycken hade och hur talarna markerade dem i talet. Analyseringen gjordes med hjälp av Löfströms (1995), Sharps (2001), Lampinens (2002a & 2002b) och Hiidenmaas (2003) iakttagelser. Olika metoder för att markera lånuttryck har kategoriserats med metalingvistiska och paralingvistiska medel.

2 MATERIAL OCH METOD

Undersökningsmaterialet består av åtta avsnitt av samtalsprogrammet *Ögonaböj* på Finlands Svenska Television, som visades hösten 2005. I programmet diskuterar fyra personer: Stan Saanila, André Wickström, Heli Roiha och Thomas Perret. Varje avsnitt tar ungefär 35 minuter. Materialet undersöktes genom att titta på dessa bandade avsnitt på TV. Samtidigt antecknades alla svenskspråkiga satser och yttranden, som innehöll finska eller engelska ord. Efter att ha listat upp alla finsk- och engelskspråkiga uttryck, tittade jag på alla avsnitten igen och granskade och analyserade hur

talarna markerade dessa uttryck med metalingvistiska och paralingvistiska medel. Termerna förklaras närmare i kap. 5.

3 OM FINSKT OCH ENGELSKT INFLYTANDE PÅ FINLANDS-SVENSKAN

Ett drag som säkert skiljer finlandssvenskan från sverigesvenskan är ordlån från finska språket. Dessa lån kan delas in i direkta lån och översättningslån. Ett direkt lån är t.ex. *juttu* i stället för *grej*. (Beijar et al. 1998: 61-62.) Nyholm (1978: 49) konstaterar redan på 70-talet att finlandssvenska skolelever använder finska som slang vid sådana tillfällen där det krävs något slags tuffhet.

Engelskans betydelse som långgivare är mycket stor, många språk har lånuttryck från engelskan (Hiidenmaa 2003: 1). Jag anser att det är nyttigt att koncentrera på finska och engelska språkens påverkan just i Finland, inte i Sverige, eftersom undersökningsmaterialet består av ett finlandssvenskt diskussionsprogram. I Finland delar finlandssvenskan samma semantiska miljö med finskan, alltså de båda språken beskriver samma företeelser i samma omgivning. Under 1980- och 1990-talet övergick finska samhället ytterst snabbt till ett urbant, teknologiskt, postmodernt samhälle (Battarbee 2002: 262). I finskan använder man engelska lånord typiskt i fem olika situationer: 1) som egen enhet (t.ex. i jobbbannonser), 2) som slagord i text (bl.a. i annonser där den egentliga informationen är på finska, men i slutet finns det ett fristående uttryck, t.ex.: "*For the way you are*"), 3) i produktnamn, 4) som citatlån i finsk satsstruktur (t.ex. *controlling-tehtävät*), 5) anpassade till finskan (t.ex. *nämä ovat tyypillisiä spinoffeja*). (Hiidenmaa 2003: 93-96.)

4 OM KODVÄXLING OCH LÅNORD

I undersökningen har kodväxlingen indelats i tre kategorier: kodändringar, kodblandningar och citatväxlingar. De två förstnämnda kategorierna är tagna ur Lauttamus (1990) undersökning, där han citerar Gumperz (1982: 66), som talar om *code-changes* och *code-mixes*. Den tredje kategorin, som innehåller citatväxlingar, har jag formulerat enligt Knookalas (1982) undersökning.

Grammatiken i alla dessa tre grupper motsvarar det besökande språket, vilket är finskan eller engelskan i min undersökning. Kodändringar och kodblandningar ingår inte flytande i fraser. Kodändringar förekommer mellan olika satsdelar, men kodblandningar förekommer inom dem. Kodändringar är mångordiga konstruktioner, men kodblandningar är enstaka ord. (Lauttamus 1990: 13.) Ett exempel på kodändring är: "Nu sitter de där och tittar på Ögonaböj och äter. '*Antaa olla!* Choko går dit!'" Och ett exempel på kodblandning är: "Och sen är det den *advanced*, vilka är att man sku bara äta saker som är blå." Citatväxlingar är kodväxlingar som sker då talaren citerar vad någon har sagt på ett annat språk än det som talaren just använder. (Knookala 1982: 35.) Ett exempel på citatväxling är: "För vad som hon frågade, sa de: '*Hilleri!*'"

Lauttamus (1990: 49) kategoriserar lånord enligt Gumperz (1982: 66) i tillfälliga lån (*nonce loans*) och etablerade lån (*integrated loans*). De båda passar flytande i fraser. De kan åtskiljas så att fonologin av tillfälliga lån kommer från det besökande språket. Jag har använt *Finlandssvensk ordbok (FSOB)* (2008) och *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket (SAOL)* (2006) för att skilja dem från varandra. Om finska och engelska lånord finns i *FSOB* eller i *SAOL*, är de etablerade lån. Exempel på ett tillfälligt och ett etablerat lån i en och samma mening är: "Riksdagen borde koncentrera sig på att stifta lagar mot *hackare* och *krackare* i stället för att [...]". Det etablerade lånet *hackare* finns redan i *SAOL*, men det tillfälliga lånet *krackare* har ännu inte hunnit etableras i svenskan enligt det kriterium som används här.

5 HUR MARKERAS SPRÅKVÄXLING?

Sharp (2001: 157) talar om metalingvistiska och paralingvistiska markeringsmedel. Metalingvistiska och paralingvistiska markeringar reflekterar att talaren vill ta avstånd från uttryck, han är osäker om det är lämpligt att använda främmande ord. Det verkar som om talaren ursäktade sig för att han använder det främmande uttrycket.

Metalingvistiska kommentarer fäster lyssnarens uppmärksamhet på det främmande ordvalet, och således blir belägget markerat (Sharp 2001: 157-158). I denna undersökning har tvekort, översättningar och förklaringar betraktats som metalingvistiska markeringsmedel. Här är ett exempel ur *Ögonaböj* där det finns både tvekortet *liksom* och den svenska översättningen *tokig*: "Terry Gilliam som ska vara liksom *crazy* och *tokig* [...]". Ett exempel på en förklaring efter lånordet är: "Du har alltså inga *clown-auditions*? Alltså, nå visa vad du kan [...]".

Paralingvistiska markeringsmedel förekommer som icke-lexikala egenskaper i tal (Sharp 2001: 167). De paralingvistiska markeringsmedel som har observerats i denna undersökning är ändringar i röst, skratt och gester. Här är ett exempel där alla de ovannämnda markeringsmedlen förekommer i en mening: "Och sen sprang han runtom lägenheten och skrek: '*Mä oon Heli-man! Mä oon Heli-man!*'" I exemplet imiterar talaren en liten pojkes röst, viftar med händerna för att symbolisera springandet och skrattar då citatet kommer.

En kategori formas av pauser, vilka kan anses höra både till metalingvistiska och till paralingvistiska markeringsmedel. Pauser kan delas in i lexikaliserade och tysta pauser. Lexikaliserade pauser kan fungera som verbala fyllnader i diskursen. De ger talaren mer tid att planera eller tänka på sitt yttrande utan att han förlorar sin tur medan han letar efter ett passande uttryck. Lexikaliserade pauser används ofta med tysta eller fyllda pauser. (Sharp 2001: 159-160.) Här är ett exempel på pauser i bruk: "[...] jag tänker att dom borde börja köra med såndär telefon... [paus] vad heter det... [paus] ööö... [paus] *marketing*...". En paus har blandats ihop med tvekortet *vad heter det*, och därtill finns det också en paus ööö i samma fras.

6 LÅNORD OCH KODVÄXLING I ÖGONABÖJ

I tabell 1 nedan presenteras antalet finska och engelska uttryck samt deras procentuella andel i undersökningsmaterialet. Sammanlagt finns det 223 belägg på lånord och kodväxling i undersökningsmaterialet. Talarna syftas till med stora bokstäver i början av varje exempel. S står för Stan Saanila, A för André Wickström, H för Heli Roiha och T för Thomas Perret. Den sistnämnda talaren använder inga finskspråkiga yttranden, eftersom han talar sverigesvenska. Efter varje exempel finns datumet när meningen har förekommit i programmet. Några meningar har skrivits på två eller flera rader när det har funnits två eller flera belägg i samma mening. Detta har gjorts för att det ska vara lättare att räkna varje lånord som ett belägg. Datum finns då i slutet av hela meningen.

Tabell 1: Antalet lånord och kodväxling i undersökningsmaterialet.

	KODVÄXLING						INLÅNING				totalt	
	kod-ändringar		kod-blandningar		citativväxlingar		tillfälliga lån		etablerade lån		antal	%
	antal	%	antal	%	antal	%	antal	%	antal	%		
finska uttryck	12	20,7	5	8,6	15	25,9	16	27,6	10	17,2	58	100
engelska uttryck	69	41,8	29	17,6	10	6,1	19	11,5	38	23,0	165	100
totalt	81	36,3	34	15,2	25	11,2	35	15,7	48	21,5	223	100

Det finns 12 finska och 69 engelska kodändringar i undersökningsmaterialet. Procentuellt betyder det att det finns 20,7 % finska kodändringar i hela det finskspråkiga materialet och att det finns t.o.m. 41,8 % engelska kodändringar i hela det engelskspråkiga materialet. I exempel (1) förändrar talaren sin röst då han imiterar hur en utlänning skulle tala finska, och i exemplen från (2) till (6) finns det en längre kodväxlingssekvens, där talarna helt byter språk till engelska:

- (1) S: Nån intresserad?! Chockopplattor? *Halu ostaa? Onko?* (10.10.2005)
- (2) A: Man vill inte själv gå till den här stor svart liksom gangster: *"Excuse me, do you call me shitty-looking white boy? You know what, you take it back now."* (7.11.2005)
- (3) S: *"You yourself have very large pants."* (7.11.2005)
- (4) A: *"You are shitty-looking. So, now you say you pardon me and then you go on with your day and I go to Macy's. Want to play one-on-one on basketball, I show some tricks. I'm a mean shooter."* (7.11.2005)
- (5) S: *"Back in Paippis I was a legend."* (7.11.2005)
- (6) A: *"I was a legend. A basketball legend. You know Harlem Globetrotters was actually my idea. At the time."* (7.11.2005)

Det förekommer bara fem finska belägg, som kan räknas som kodblandningar. Det finns däremot 29 belägg på engelska kodblandningar. I exempel (7) används det tydligt finsk grammatik, eftersom finskans böjningsändelse används i belägget, och i exempel (8) används engelskans pluralisändelse *-s*, vilket markerar att det är frågan om en kodblandning.

- (7) H: Det finns såna new age-affärer där finns såna där valsångsskivor. Tänk om en platta skulle heta Mussång. *Hiirilaulua*. (14.11.2005)
- (8) S: Du har alltså inga clown-*auditions*? Alltså, nå visa vad du kan... (17.10.2005)

Citatväxlingar är den enda kategorin där det finns färre belägg från engelska än från finska. Finska citat förekommer i 15 belägg och engelska i 10 belägg. I exempel (9) försöker talaren först översätta citatet till svenska, men övergår till finska och formulerar sedan meningen igen på svenska. I exempel (10) citerar talaren en man som ursprungligen yttrat sig på engelska.

- (9) H: När Rasmus hade kommit hem han sa att: "Joo, det här luktar liksom Heli, *tää tuoksuu ihan Heli-tädiltä*, det här luktar liksom moster Heli och luktar vanilj då." (10.10.2005)
- (10) A: Ett gäng av stora svarta killar, så sa en efter jag gick förbi, så en sa: "*Look at that shitty-looking white boy.*" (7.11.2005)

Tillfälliga lån från finska och från engelska är nästan lika många i materialet. Finskspråkiga tillfälliga lån består av 18 belägg och engelskspråkiga av 19 belägg. I exempel (11) är uttalet tydligt finskt och ordet passar flytande in satsen, och i exempel (12) har lånordet böjts enligt svenskans grammatik men motsvarar engelskans fonologi.

- (11) H: Jag tycker att vad som är sorligast för jag som är en gammal *mummo* är det att numera kan man varken virka eller sticka i flygplanet. (28.11.2005)
- (12) S: Vi ska slåss så där *faggigt* så där, vet du, så blir det inte så farligt. (10.10.2005)

Det finns 10 belägg på finska etablerade lån, medan det finns 38 belägg på etablerade engelska lånord i undersökningsmaterialet. I exempel (13) hör ordet grammatiskt, ortografiskt och syntaktiskt så flytande till svenska språket att det nästan låter mer som svenska än finska, och det har också listats i *FSOB*. I exempel (14) har det engelska ordet *blog* fått ett *g* till för att se morfologiskt mer svenskt ut och exemplet finns upptaget i *SAOL*.

- (13) H: Ni förstör alltid mina *juttun*. (10.10.2005)
- (14) som är en *blogg* som skrivs alltså på finska och svenska... (10.10.2005)

7 MARKERING AV SPRÅKVÄXLING I ÖGONABÖJ

Sammanlagt finns det 223 finska och engelska lånuttryck och kodväxling i undersökningsmaterialet. Av dessa markeras 144 belägg med olika markeringsmedel och 79 är ommarkerade. Det betyder att 64,6 % av alla finsk- och engelskspråkiga belägg markeras och 35,4 % används utan markeringsmedel. Ibland markeras ett belägg med flera markeringsmedel. I tabell 2 nedan anges markerade och ommarkerade finska och engelska belägg räknade i antal och procent. I tabell 3 nedan presenteras olika markeringsmedel räknade skilt i olika kategorier av lånord och kodväxling. Jag har kategoriserat markeringsmedlen skilt i kodändringar, kodblandningar, citatväxlingar, tillfälliga lån och etablerade lån för att det ska vara lättare att jämföra olika typer av lånord med markeringsmedlen. Antalen är större i tabell 3 än i tabell 2, eftersom det ofta finns fler än ett markeringsmedel för att markera ett belägg.

Tabell 2: Markerade och ommarkerade lånord och kodväxling.

		kod-ändringar	kod-blandningar	citatväxlingar	tillfälliga lån	etablerade lån	totalt
		antal	antal	antal	antal	antal	antal
markerade	finska	10	4	15	7	2	38
	engelska	66	24	6	6	4	106
totalt		76	28	21	13	6	144
ommarkerade	finska	2	1	0	9	8	20
	engelska	3	5	4	13	34	59
totalt		5	6	4	22	42	79
totalt av finska och engelska		81	34	25	35	48	223

Tabell 3: Metalingvistiska och paralingvistiska markeringsmedel.

	i kod-ändringar	i kod-blandningar	i citatväxlingar	i tillfälliga lån	i etablerade lån	totalt	%
tvekord	4	8	0	4	3	19	8,7
översättningar och förklaringar	6	5	8	1	1	21	9,6
ändring i rösten	59	12	15	8	2	96	44,0
skratt	13	2	2	0	0	17	7,8
gester	30	10	7	6	2	55	25,2
lexikaliserade och tysta pauser	4	4	0	1	1	10	4,6
totalt	116	41	32	20	9	218	100
%	53,2	18,8	14,7	9,2	4,1	100	

Lånuttryck tenderar hellre att markeras än lämnas utan markeringsmedel, men det finns dock skillnader mellan olika kategorier samt mellan finska och engelska. Resultaten visar att det är sällsyntare att markera engelska lånuttryck, eftersom 106 av hela 165 engelska belägg, vilket utgör 64,0 %, blir markerade. Dessutom markeras 38 av hela 48 finska lånuttryck, vilket gör 79,0 %. Talarna tenderar också att markera lånuttryck hellre då det är fråga om kodändringar, kodblandningar och citatväxlingar, men lämnar dem omarkerade när det gäller tillfälliga lån och etablerade lån. I undersökningen består metalingvistisk markering av tveord, översättningar och förklaringar. Paralingvistiska markeringsmedel innehåller ändring i rösten, skratt och gester. Dessutom finns det lexikaliserade och tysta pauser, som är svåra att skilja åt och markeras båda med metalingvistisk och paralingvistisk markering. Talarna använder metalingvistiska medel 40 gånger för att markera finska och engelska lånord. Det är 18,3 % av alla markeringsmedel sammanlagt, vilket betyder att det är ovanligare att markera lånuttryck med metalingvistiska markeringsmedel än med paralingvistiska. Paralingvistiska markeringsmedel förekommer 168 gånger som markeringsmedel, vilket utgör 77,1 % av alla markeringsmedlen. Tysta och lexikaliserade pauser markerar 10 lånuttryck, vilket är 4,6 % av alla lånuttrycken.

Det mest använda markeringsmedlet är ändring i rösten, som förekommer vid 96 lånord. Det är 44,0 % av alla markeringsmedel. I materialet förekommer det olika slags ändringar i röst: betoning, imitering, sänkning eller höjning av rösten och sjungande. Kodändringar har de flesta ändringar i rösten, det finns 59 kodändringar som markeras genom ändringar i rösten. I exempel (15) finns det en kodändring, som markeras genom imitering:

- (15) A: Man vill inte själv gå till den här stor svart liksom gangster: *"Excuse me, do you call me shitty- looking white boy? You know what, you take it back now"*. (7.11.2005)

Det näst mest använda markeringsmedlet är gester, som används för att markera 55 belägg. Det utgör cirka en fjärdedel (25,2 %) av alla markeringsmedlen. Gester som förekommer kan indelas i två grupper: gester som är klart knutna till orden och gester som minskar spänningen. I exempel (16) byter talaren till finska och visar samtidigt musklerna för att härma styrka.

- (16) S: Där var en bild av en tjur och sån där bodybuilderkille och sen sjöng de sån där sång om buljong: *"Buljong! Siitä tulee vahva!"* (24.10.2005)

Den tredje största gruppen av markeringsmedlen består av översättningar och förklaringar. Det finns 21 lånuttryck markerade genom dessa medel, vilket utgör 9,6 % av alla markeringsmedel. Talarna kan översätta eller förklara finska och engelska uttryck till svenska. Ibland kan det också gå tvärtom så att talaren först använder ett svenskt ord, men översätter det sedan till finska eller engelska, såsom i exempel (17):

- (17) S: Byoriginal. Ja, respekt åt originalen. *Respect the original*. (24.10.2005)

Det finns 19 belägg som markeras genom tvekord, vilket är 8,7 % av alla markeringsmedel. Tvekord förekommer emellanåt tillsammans med tvekningspauser, och då är det svårt att skilja åt dem. I exempel (18) förekommer det tre tvekord *såna här*, *liksom* och *vad heter det*:

- (18) S: Ibland misslyckas också såna här liksom *practical jokes* och skämt, vad heter det... (21.11.2005)

Skratt är det näst minst använda markeringsmedlet i undersökningsmaterialet. Det finns 17 lånuttryck som markeras genom skratt, vilket är 7,8 % av alla markeringsmedlen. Talarna skrattar nästan hela tiden i *Ögonaböj*, vilket gör det svårt att veta om det har med lånuttrycket att göra eller om talarna skrattar av någon annan anledning. Det finns några fall där talarna markerar sin nervositet genom skratt när de t.ex. inte kan minnas ett lämpligt ord eller är osäkra på ett främmande uttal liksom i exempel (19):

- (19) H: Ja, den heter på, det här är också från USA, "*the tingler, the ultimate head massager*". (31.10.2005)

Pauser förekommer som markeringsmedel bara i 10 lånuttryck. Det är 4,6 % av alla markeringsmedel. Pauserna i undersökningen täcker lexikaliserade och tysta pauser. De förekommer ofta tillsammans, och lexikaliserade pauser blandas ibland med tvekord. Lexikaliserade pauser kan vara tvekord som sägs långsamt eller tvekljud som förevisar att talaren hesiterar. Tysta pauser är klara avbrott mellan orden. I exempel (20) finns det en lexikaliserad paus som blandas ihop med tvekorden *den där*:

- (20) S: Jag blir här och väntar den där [paus] *brainytåget*. Är det okej?" (17.10.2005).

8 DISKUSSION

Det har framgått att lånord och kodväxling inte är samma sak, utan lånprocessen från ett språk till ett annat kan ses som ett kontinuum från kodändringar till kodblandningar, från kodblandningar till tillfälliga lån och från tillfälliga lån till etablerade lån. (Lauttamus 1990: 9.) I åtta avsnitt av *Ögonaböj* förekommer det sammanlagt 223 lånord och kodväxlingar, varav 58 lånuttryck är finska och 165 engelska.

Det finns särskilt gott om engelska kodändringar. Ofta uttrycker de talarens känslor eller attityder, t.ex. *What a guy!* eller *Never again!* Kodblandningar i undersökningsmaterialet är oftast sammansatta ord eller delar av sammansättningar, t.ex. *Marianne-karkkeja*, *hiirilaulua*, *foxy ladies* och *practical jokes*. Talarna kan också använda citatväxling för att citera någonting som någon annan tidigare har sagt: *För vad som hon frågade, sa de: "Hilleri!"* Exempel på finska och engelska tillfälliga lån som förekommer i materialet är *mummor*, *tavaror*, *head tingler* och *statement*. I undersökningsmaterialet förekommer det t.ex. sådana etablerade lån som *kavera*, *roskis*, *chans* och *sajt*.

Talarna markerar 144 av alla lånuttryck och 79 står omarkerade. De tenderar att markera lånuttryck hellre då det är fråga om kodändringar, kodblandningar och citatväxlingar, men lämnar dem omarkerade när det gäller tillfälliga lån och etablerade lån. Metalingvistisk markering innehåller tvekord, översättningar och förklaringar i undersökningen. Paralingvistisk markering i undersökningen innehåller ändringar i rösten, skratt och gester. Pauser betraktas som en egen kategori, eftersom det är svårt att säga om de hör till metalingvistiska eller paralingvistiska markeringsmedel.

I föreliggande undersökning har jag presenterat hurdana finska och engelska lånuttryck som förekommer i ett finlandssvenskt diskussionsprogram. Det kan antas att finlandssvenskan mestadels har fått inflytande från finska språket, som talas i samma omgivning som finlandssvenskan. Trots detta visar resultaten engelskans tydliga dominans. Cirka tre fjärdedelar av lånuttrycken i undersökningsmaterialet är på engelska och cirka en fjärdedel på finska. Engelska har en stark ställning som ett världsspråk som sprider sig och engelska lånuttryck kommer troligen att öka också i finlandssvenskan. Trots detta har finskan alltid varit och är fortfarande i kontakt med finlandssvenskan. Det är talarna som får bestämma, vilka ord och uttryck som får leva i språket som de talar.

UNDERSÖKNINGSMATERIAL

Ögonaböj

Avsnitten på TV2: 10.10.2005, 17.10.2005, 24.10.2005, 31.10.2005, 7.11.2005, 14.11.2005, 21.11.2005 och 28.11.2005.

LITTERATUR

- Battarbee, K. 2002. Finnish. I: Görlach M. (red.) *English in Europe*. New York: Oxford University Press Inc. 261-276.
- Beijar, K., Ekberg H., Eriksson S. & Tandefelt M. 1998. *Ett land, två språk – den finländska modellen*. Esbo: Schildts.
- Finlandssvensk ordbok*. 2008. af Hällström-Reijonen C. & Reuter M. (red.) Esbo: Schildts.
- Gumperz, J. J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hiidenmaa, P. 2003. *Suomen kieli – who cares?* Keuruu: Otava.
- Knookala, T. 1982. *En beskrivande studie över tvåspråkighet bland finska invandrare – kodväxling och interferens*. FUMS Rapport Nr 105. Uppsala.
- Lampinen, K. 2002a. Om finlandssvenskt radioprat. I: Alanen K., Johansson C.-E., Nikula K. (red.), *Från ord till handling – språkliga, kulturella och historiska artiklar*. Tammerfors 2003: Juvenes Print. 119-133.
- Lampinen, K. 2002b. Om ordvalet i finlandssvenskt radioprat. I: Sorvali I. & Rossi P. (red.), *Svenskan i Finland 7*. Uleåborg 2003: Oulu University Press. 83-89.
- Lauttamus, T. 1990. *Code-Switching and Borrowing in the English of Finnish Americans in an Interview Setting*. Kielitieteellisiä tutkimuksia Nr 20. Joensuu yliopisto. Joensuu: Joensuu yliopiston monistuskeskus.

- Löfström, J. 1995. Språk och attityder bland helsingforssvenska ungdomar. En projektpresentation. I: Saari M. & Lindström J. (red.), *Svenskan Finland 3*. Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Nyholm, L. 1978. Svenskan i Helsingfors. I: Laurén C. (red.), *Finlandssvenskan – fakta och debatt*. Borgå: Söderströms. 39-56.
- Penttinen, A.-K. 2008. Om inlåning av finska och engelska ord samt kodväxling i samtalsprogrammet Ögonaböj. Pro gradu-avhandling. Joensuu universitet.
- Sharp, H. 2001. *English in Spoken Swedish. A Corpus Study of Two Discourse Domains*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in English. Göteborg: Elanders Novum.
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. 2006. Utgiven av Svenska Akademien. Stockholm: NordBook.

Svenska i vår omgivning

Irma Sorvali

Uleåborgs universitet

1 INLEDNING

Syftet med mitt arbete är att redogöra för på vilket sätt svenska språket är synligt i olika typer av kontexter i det tvåspråkiga Finland. Jag vill med andra ord studera hur svenskan syns i den vardagliga omgivningen när man rör sig på olika ställen i landet. Det som jag valt att närmare analysera är mer eller mindre självupplevt.

Materialet består av ett varierande urval av texter som får belysa autentiska situationer. Detta studerar jag med tanke på kommunikativa, temporala och lokala dimensioner. I de material och kontexter som jag analyserar finns det också exempel på processer mellan olika teckensystem. Dessa belyser jag ur semiotisk synpunkt med speciell tanke på kulturella aspekter. I detta arbete väljer jag en bit ur vardagen, den som möts här och nu, och jag intresserar mig för det spontana och äkta i omgivningen.

2 SVENSKOMRÅDENA PÅ KARTAN

Frågeställningen kan formuleras med hjälp av Peirces triadiska modell. En karta över Finland med svenskområdena markerade med speciella färger (se Reuter 2008: 21) är en miniatyrkopia av den språkliga situationen i Finland, och samtidigt är kartan ett ikoniskt tecken, likt sitt original. Denna karta kan också anses vara ett symboliskt tecken, då den visar att svenska språket används i kommunikationen på de markerade ställena. De nationella språken, finska och svenska, har båda sina symbolvärden (om nationella symboler, se Tarasti 1990: 201). Det är också fråga om ett index, ett tecken som har konsekvenser, vilket innebär att markeringarna på kartan visar att det finns svenskkunnig personal och man får sitt ärende uträttat på svenska. (Se Peirce 2009 www.)

3 MATERIAL MED TRE DIMENSIONER

Inom projektet *Vardagsspråk* har jag studerat språket i olika vardagliga situationer (t.ex. Sorvali 1995, 1999, 2001a, 2001b, 2004 och 2006). Materialet för projektet har jag samlat in under ca fyra decennier, dvs. från 1970-talet till året som går (2009). Den

aktuella analysen innehåller tre olika dimensioner, kommunikativa, temporala och lokala. Dimensionerna, som överlappar varandra, använder jag som utgångspunkt för presentation och diskussion av det insamlade materialet. Däremot studerar jag inte några speciella finlandssvenska drag i mitt material.

Det är fråga om kommunikation mellan olika partner, och den kommunikativa dimensionen gäller texter som är avsedda för människor som skall läsa dessa texter och använda dem i kommunikativa syften. Texten är enligt Lotman inte bara en realisation på ett enda språk, utan en komplicerad struktur med varierande koder och med förmåga att ändra på meddelanden och producera nya (informationsgenerator). I stället för att hävda att en konsument tolkar en text är det även möjligt att säga att konsumenten är i kontakt med texten. (Lotman 1989: 155.)

Bachtin arbetar med en kronotop, en viktig ömsesidighet "som råder i relationerna mellan tid och rum och som litteraturen tillägnat sig konstnärligt" (Bachtin 1991: 14). I ordagrann översättning betyder denna kronotop 'tidrum'. Bachtin vill föra termen till litteraturvetenskapen som något av en metafor, och enligt honom bestämmer kronotopen också bilden av människan i litteraturen, och denna bild är väsentligen kronotopisk. Han betonar den oupplösliga enheten mellan tid och rum, där tiden är rummets fjärde dimension. (Bachtin 1991: 14; se också Sandywell 1998: 206).

Det är den kronotopiska människan och hennes vardag som står i fokus i mitt arbete, där jag koncentrerar mig på språket i vardagliga situationer sett från en helhetssynpunkt, vilket innebär det språk som människor använder i olika kommunikationer på olika ställen under olika tider. I detta sammanhang utgörs det kronotopiska materialet av följande tre grupper: 1) förpackningar för mat och fyrverkeriraketer, 2) småtryck och gratisutdelat material och 3) informativa texter i akademiska arbetsmiljöer. Lagstiftningen reglerar språket i texterna speciellt i den första gruppen, medan texterna i de två övriga grupperna kan formuleras friare.

4 PÅ PROMENAD I OMGIVNINGEN

När man promenerar längs gatorna i en stad lägger man normalt märke till olika saker, exempelvis till förbipasserande människor och deras klädsel samt skyltfönster och gatunamn. Pantzar talar om rytmer i vardagen, vilket han vill studera utgående från allmän evolutionsteori (2009: 16–23). Enligt honom börjar exempelvis vissa produkter synas i stadsbilden och sälja sig själva åt nya konsumentgrupper (Pantzar 2009: 20). Stora reklamtexter och -bilder ute på gatorna är också mycket synliga (se Seliger 2009). Vardagsspråket i sådana omgivningar ser jag som en helhet som inte skall isoleras från sitt naturliga sammanhang. De är på sätt och vis kulturella ingredienser i vår vardag, och det är fråga om något som Stier kallar för kulturmöten (Stier 2009). Detta påminner också om de essäer som semiotikern Barthes skrev och publicerade under rubriken *Mytologier* (svensk översättning 1970).

Som utgångspunkt för de tre ovannämnda dimensionerna (se föregående kap.) gjorde jag sommaren 2009 tre promenader i centrum av Helsingfors, Uleåborg och Joensuu och skrev ned firmanamn som var synliga och som jag utan svårigheter kunde observera. Med hänvisning till kartan med svenskområdena kan man inte

vänta sig så mycket svenska under rundvandringarna inne i landet. De slumpmässigt observerade namnen i de tre städerna är följande: *Femma, delingua Language Service, Valio kenkäkauppa, Boutique Sandra, Bisquit Stash* (Helsingfors), *City Muotitalo, Coffee House, Mick's, Ravintola Torero, Nappi-Kikka* (Uleåborg) och *Centrum, Old Dog Irish Pub, Clas Ohlson, S Market, Pub fever* (Joensuu). Hos namnen kan man se engelska och finska ingredienser, och bland dem finns ett enda namn på svenska. De typografiska formerna av namnen varierar också mycket.

Här kan det ytterligare nämnas att Stockmanns varuhus i Uleåborg skriver gatunamnen vid båda utgångarna både på finska och svenska, dvs. *Kirkkokatu – Kyrkogatan* resp. *Kauppurienkatu – Köpmansgatan*. I Helsingfors kan man notera en intressant historisk kvarleva i och med att ett gatunamn ges på tre språk, på svenska (*Södra Röddäldsgatan*, nu *Röddäldsgatan*), på finska (*Etelä Notkonkatu*, nu *Punanotkonkatu*) och på ryska. Moderna lösningar inom marknadsföringen är däremot restaurangerna *Salutorget* (Helsingfors), *Uleåborg 1881* (Uleåborg) och *Smör* (i Åbo) (se Nars 2009).

Samtidigt som man promenerar på gatan är man på ett eller annat sätt i kommunikation med sin omgivning. Någon har skapat de texter man möter där, och dessa har för syfte att kommunicera med omgivningen. Torop i sin tur ser också kommunikationen i samband med översättning så att textskaparen kommunicerar med sin publik och sig själv, och detsamma gäller för en kollektiv textskapare. Alla texter från olika kulturella sfärer och kulturer ser han ytterligare som en helhet, vilket framgår av följande citat:

All the texts of different cultural spheres and all the advertisements, reviews, annotations, translations, studies, screen and stage adaptations, and lectures make up culture as a whole, offering, as an integrated unity, to the society a possibility for self-control and learning, balance between mass and elite culture, but also enforcing certain official or average ways of perception and understanding (Torop 2008: 393).

Med denna helhetssyn i minnet går jag nu över till en presentation av de tre typerna av materialet.

4.1 Konsument och förpackning – ”Bröd och skådespel”

När det gäller förpackningar, som här representeras av livsmedel och fyrverkeriraketer, kan den kommunikativa dimensionen sammanfattas med imperativen *Köp!*

På livsmedelsförpackningar som saluförs i Finland måste texten anges på finska och svenska. I kommunikation mellan konsument och reklam/förpackning är det fråga om att förmedla information. En förpackning fungerar också själv som kommunikationsmedel (se Sorvali 2006: 318–320). Att kunna läsa reklam är inte bara ett abstrakt begrepp eller en abstrakt teori, utan personlig kunskap, förmåga, en typ av förståendet (Malmelin 2003: 191). Därför är det viktigt att informationen är helt korrekt på båda språken.

Eftersom jag tidigare studerat förpackningar i olika sammanhang (t.ex. Sorvali 1995, 1999, 2001a, 2001b, 2004 och 2006), nöjer jag mig med att i all korthet konstatera

att förpackningarna tack vare vår lagstiftning talar också svenska. De obligatoriska uppgifterna, t.ex. ingredienser, näringsvärde, vikt och *Bäst före*, som konsumenterna måste få information av, anges ofta parallellt på båda språken.

Förpackningar av fyrverkeripjäser eller -raketer har ett annat utseende och syfte än livsmedelsförpackningar. De anses representera "skådespel" i detta sammanhang. Det är speciellt vanligt i Finland att hälsa det nya året välkommet med fyrverkeri precis efter tolvslaget på nyårsnatten. Jag har samlat in annonser för fyrverkeriraketer från år 1999, 2002 och 2003. På detta sätt fick jag totalt drygt 200 annonser. Annonserna från år 1999 utgjorde ett speciellt intresse därför att man då förberedde sig för att fira millennieskiftet. Förpackningarna är visuella, medan själva fyrverkeriet är en visuell, auditiv och multimodal företeelse. Fyrverkeriet utgör en del av helheten (kommunikationen) med tid och rum.

Millennieskiftet syns mycket tydligt hos namnen från år 1999. Exempel på detta är sådana namn som *Millenium*, *Suomi 2000*, *Jätti-Finlandia* och *Special Finlandia*. Det första och sista namnet bygger på engelska och/eller på svenska.

Form, färg och ljud verkar för övrigt ha fungerat som kriterier vid namngivningen, som nästan undantagslöst följer finska språket. Till det visuella utseendet hör sådana namn som *Tuli ja leimaus*, och visuella namn är vanligare än sådana som beskriver ljud, t.ex. *Jymypaukku*. Namnen hänvisar ofta till naturen (*Ampiainen*) eller till rymden (*Apollo II-raketti*). De kan vidare ha en anknytning till historia (*Viaporin [sic!] pamaus*), och det finns också hänvisningar till ortnamn (*Battle of New Orleans*). Mera sällsynta är namn med syftning på sport (*Vau Mika Vormula*), film (*Likanen Harry*), närområden (*Yöjuna Keravalle*) och hin onde (*Paholaisen urut*). En kunglig person har en gång fått komma med (*Vicky - unelmiäns prinsessa*). Bland beläggen finns också helt finska uttryck som dåför tiden var populära (*Äimän käki* och *Siperian opetus*).

Med tanke på språkriktighet möter man oegentligheter, och flera av namnen är felstavade eller har fått en annars avvikande form. Allt som allt kan man se att svenska språket är så gott som helt osynligt i dessa namn. En enda allusion till svenskan finns hos smeknamnet *Vicky*, som sägs vara drömmarnas prinsessa.

Avslutningsvis kan det konstateras om det ovan presenterade materialet att "brödet" är tvåspråkigt i Finland, medan "skådespelet" meddelas på finska. Man måste veta vad man får i sig när man äter bröd, medan fyrverkeriet mestadels bygger på visuell njutning.

4.2 Läsare och material – "Nytta och nöje"

Att ge information om kulturella evenemang (konserter, utställningar o.dyl.) innebär också kommunikation mellan sändare och mottagare. Materialet består av småtryck med kulturellt innehåll och gratisutdelade tidningar. Det är således fråga om material till nytta och nöje.

Med småtryck menas smärre trycksaker som har getts ut i Finland. Ett antal utvalda bibliotek har fått motta den här typens tryckta alster, som sedan klassificerats enligt bibliotekets egna principer och som ofta saknar ett ISBN-nummer. Småtrycken anses i allmänhet ha en mindre betydelse. För att belysa den språkliga fördelningen i en provundersökning gick jag igenom alla småtryck som under åren 1993 och 1994

mottagits och sorterats under rubriken *Kielitiede, kirjallisuus, kirjallisuuden historia* på universitetsbiblioteket i Uleåborg (Sorvali 1995). Allt som allt blev det drygt ett hundra stycken småtryck. Största delen av dem (ca 87 %) var skrivna på finska och endast en minoritet (ca 13 %) på svenska (Sorvali 1995: 204). Småtrycken med svenska bestod dels av texter skrivna på svenska och dels av texter med lika eller olika långa partier på svenska och finska. De helt svenska texterna utgjorde ca 3 % av alla texter.

Det andra materialurvalet består av gratisutdelade tidningar från 1993 och 2009. Den tidsmässiga skillnaden mellan urvalen är således drygt 15 år. Den här typen av material började jag samla in i de tre städerna år 1993. De tidningar som jag då valde var *Kantakaupungin alueutiset* (Helsingfors), *Oulu-lehti* (Uleåborg) och *Karjalan Heili* (Joensuu). Dessa innehöll mestadels annonser och reklamer, lokala nyheter, smärre artiklar, insändarspalter och presentationer av skilda slag. Det var helt väntat att materialen från Joensuu och Uleåborg innehöll enspråkigt finska texter. Endast två texter med svenska ord parallellt med finska förekom i Helsingfors-materialet. Den ena av dem innehöll endast ett fåtal svenska ord, medan den andra hade något längre sammanhängande bitar av text på svenska. (Se Sorvali 1995: 202–204.)

Materialet från år 2009 består också av lokala tidningar som är följande: *Metro* 3.9.2009 (Helsingfors), *Oulu-lehti* 6.9.2009 (Uleåborg) och *Heili* 6.9.2009 (Joensuu). Av dessa är *Metro* helt väntat den enda tidningen som innehåller något svenskt, nämligen en annons med rubriken *Billiga gym lockar mest* (på s. 4). Här är det Hufvudstadsbladet som är annonsören. Även ett annat finskt blad från huvudstadsregionen (*Helsingin Uutiset* 2.9.2009) innehåller en annons på svenska. Bakom denna står Lilla Teatern.

Sammanfattningsvis kan det sägas om materialet "Nytta och nöje" att svenska språket finns på ett eller annat sätt med i de genomgångna texterna. Att de svenska beläggen dock är få är inte oväntat.

4.3 Lärare och arbetsmiljö – "Information och kontakter"

Man kan vandra omkring på olika ställen, t.ex. på sin arbetsplats, och göra observationer. Själva processen går under benämningen "artig icke-observation". Detta innebär att man vandrar obemärkt och låtsas att man inte observerar. (Se Bauman 1999: 86–87.) I sin vardagliga arbetsmiljö möter man skrivna informativa texter på olika ställen.

Det talas alltjämt om hur viktigt det är att studenterna i nordisk filologi och i nordiska språk skall uppmuntras till att använda svenska i alla möjliga sammanhang. Av forskningsetiska skäl kan man naturligtvis inte utan vidare studera kommunikationssituationer mellan lärare och studenter, men det som är lättare att analysera är den nämnda informationen som finns i korridorerna, på och bredvid dörrarna till tjänsterummen. Att man exempelvis är bortrest, brukar man informera om på en liten lapp på dörren.

Vad innebär uttrycken "Undervisningen inställd i dag" och "Opetus peruttu tänään", "På tjänsteresa" och "Työmatkalla" eller "Kommer strax" och "Palaan pian" på en dörr? Det språk man väljer att använda har en viss betydelse i detta sammanhang. En text på svenska är avsedd för kolleger och studenter i ämnet, medan en text på

finska eller engelska är avsedd för utomstående som kanske inte kan svenska alls. Här är det fråga om förutom språkliga också kulturella fakta. Hos de enstaka orden och uttrycken som man då lägger märke till kan man försöka se något kulturellt i enlighet med det som Barthes konstaterat: "The pleasure of the sentence is to a high degree cultural" (1975/1994: 51). Man kan hitta belägg på detta också i de vardagliga texterna i vår omgivning.

De som också utan etiska svårigheter kan studeras är universitetets telefonkatalog. I Uleåborgs universitets telefonkatalog från år 2005 fanns sammanlagt ca 2400 namn. (Beläggen har samlats in av svenskämnets praktikant Sanna Heikkinen år 2005.) Av dessa var majoriteten, ca 1900 finska namn, ca 180 svenska namn och ca 290 övriga namn. Detta innebär att ca 79 % av namnen är finska, ca 8 % svenska och ca 13 % övriga namn. Vad de svenska namnens andel angår, kan man konstatera att den klart överskrider andelen svensktalande befolkning. Detta förklaras till en del av att också finstalande har svenska namn. Det svenska namnet kan ha gått i arv, det kan man ha fått genom giftermål eller av andra skäl. Namnet hänger som bekant inte ihop med modersmålet eller det språk man kan använda.

Av de svenska namnen är ett tjugotal enkla namn, t.ex. *Berg*, *Fink* och *Törn*. De sammansatta namnen är dock vanligare, t.ex. *Snellman*, *Hedberg*, *Eriksson* och *Axelsen*. Det är också intressant att konstatera att ca 15 av alla namn slutar på *-ius*, på det ursprungligen latinska suffixet, t.ex. *Fabritius*, *Vallius* och *Wendelius*. Sammanlagt tio namn slutar på *-in*, t.ex. *Harlin*, *Träskelin* och *Wallin*, och några stycken på *-er*, t.ex. *Kiljander*, *Helander* och *Siljander*. I och med att det inte framgår av något dokument vid universitetet vad personalen har för modersmål kan man inte få information om förhållandet mellan namn och modersmål. Man kan således inte automatiskt börja tala svenska i telefon med en person som har ett svenskt efternamn. Namnlistor på anställda vid vilken arbetsplats som helst ger i alla fall intressanta synpunkter på fördelningen mellan finska och svenska namn.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det ovan diskuterade materialet ger anledning till endast några enstaka iakttagelser. I stora mängder kan denna typ av material bli utslagsgivande om man vill studera de synliga språken på en arbetsplats.

5 DISKUSSION

Mina promenader i Helsingfors, Uleåborg och Joensuu har utgjort ett preludium för mina analyser av hur synligt svenska språket är i olika omgivningar i Finland. Det som jag ovan studerat gäller språk och kommunikation i tid och rum, men man skulle kunna studera också annat hos en människa. Då kan det gälla hela hennes omgivning, dvs. vad hon läser, ser, hör, njuter av, avskyr, m.a.o. upplever med alla sina sinnen.

Tolkningen av materialet innebär alltid subjektiva omdömen. Så länge det gäller mänskligt språk och mänskligt beteende kan man inte räkna med att man får objektiva svar på de frågor man känner intresse för. Det är därför viktigt att man från början inser detta och inte ens försöker göra det mera objektivt än det av naturen kan bli. "Tolkningens kontext skapas när en läsare läser texten. Vid detta tillfälle sam-

manlänks textens historia med läsarens historia”, hävdar Nieminen och Pantti (2005: 115). Läsaren har sin egen kontext som består av hennes livshistoria, och det är ålder, social bakgrund, uppfostran, utbildning, kön och livssituation som påverkar läsarens förmåga att tolka texten. Tolkningen är vidare beroende av hela kontexten i tolkningssituationen. (Nieminen & Pantti 2005: 115.) I mitt arbete är det kort sagt fråga om ett språkligt panorama av vardagen som jag försökt tolka. Materialet i autentisk omgivning har gjort det möjligt för mig att utgå ifrån kommunikativa, temporala och lokala synpunkter.

Som en tillbakablick vill jag nämna en liten skrift som jag för ca 30 år sedan blev ombedd att skriva om svenskan i Finland. Under rubriken *Svenskan i gränsmarkerna* konstaterade jag bl.a. följande: ”Hur det hela slår ut kan vi egentligen bedöma först efter 30–40 år” (Sorvali 1980: 2). Hur det nu ligger till kan vi se på den ovannämnda kartan. Debattsajter mullrar om finlandssvenskans framtid enligt Thelander, men han har en positivare syn på saken i resonemanget:

Detta förefaller onekligen bakvänt i en tid då de kulturella regionerna i EU får allt större betydelse på bekostnad av nationalstaterna, då toleransen och intresset för språklig variation i medierna hela tiden ökar och då fler och fler länder börjar inse värdet av den rikedom som språklig och kulturell mångfald representerar. Om svenskan i Finland fortsätter att tappa mark är det alltså olycklig tajming och något av en paradox när man betänker att språkets infrastruktur samtidigt är starkare än någonsin tidigare. (Thelander 2009: 19.)

LITTERATUR

- Bachtin, Michail (1991). *Det dialogiska ordet*. Övers. Johan Öberg. Bråbo: Anthropos.
- Barthes, Roland (1970/1994). *Mytologier*. Övers. Elin Clason. Boc-serien. Uddevalla: Bo Cavefors Bokförlag.
- Bauman, Zygmunt (1999). *Sociologinen ajattelu*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Lotman, Juri (1989). *Merkkien maailma. Kirjoitelmia semiotiikasta*. Suom. Erkki Peuranen, Paula Nieminen & Jukka Mallinen. Helsinki: Painokaari.
- Malmelin, Nando (2003). *Mainonnan lukutaito. Mainonnan viestinnällistä luonnetta ymmärtämässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nars, Kenneth (2009). Nordiskt matfrieri på Salutorget. *Hufvudstadsbladet* 11.9.2009.
- Nieminen, Hannu & Pantti Mervi (2005). *Medierna på marknaden. En introduktion till massmedier och massmedieforskning*. Övers. Anni Söderlind. Helsingfors: Loki-Kirjat.
- Pantzar, Mika (2009). Kulutuksen rytmit ja arkisten käytäntöjen evoluutio. *Tieteessä tapahtuu* 6/2009, 16–23.
- Peirce, Charles Sanders (2009): The Commens Dictionary of Peirce's Terms. I: *Peirce's Terminology in His Own Words*. Red. Bergman, Mats & Sami Paavola. <http://www.helsinki.fi/science/commens/dictionaryterms.htm>. Hämtat 16.9.2009.
- Reuter, Mikael (2008). Därför lever svenskar fortfarande i Finland. *Språktidningen* 3/2008, 18–21.

- Sandywell, Barry (1998). The Shock of the Old: Mikhail Bakhtin's Contributions to the Theory of Time and Alterity. I: *Bakhtin and the Human Sciences. No Last Words*, 196–213. Red. Bell, Michael M. & Michael Gardiner. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Seliger, Marja (2008). *Katujen galleriat. Ulkomainonnan visuaalista retoriikkaa Helsingissä vuosina 2004–2005*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 85. Helsinki, Jyväskylä: Gummerus.
- Sorvali, Irma (1980). Svenskan i gränsmarkerna. *Helsingin yliopiston tiedotuslehti*. Mars 1980, 2.
- Sorvali, Irma (1995). Ilmaisjakelulehdet – aikamme viestintää? I: *Kielten väliset kontaktit. AFinLA:n vuosikirja 1995*, 195–206. Red. Muikku-Werner, Pirkko & Kyösti Julkunen. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja no. 53.
- Sorvali, Irma (1999). Original Texts and their Translations in a Postmodern Society. I: *Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000. Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*, 607–609. Red. de Graça Pinto, Maria, João Veloso & Belinda Maia. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Sorvali, Irma (2001a). Information Given on Bread Packages. I: *ISI Congress Papers. Nordic-Baltic Summer Institute for Semiotic and Structural Studies*. Part III. June 12-21, 2000 in Imatra, Finland, 280–304. Ed. Eero Tarasti. Imatra: International Semiotics Institute.
- Sorvali, Irma (2001b). Leipäpakkausten viestejä. I: *Puhe ja kieli, Tal och språk*. 21:3, 103–113.
- Sorvali, Irma (2004). Livsmedelsförpackningar i ord och bild. I: *Text, bild, samhälle*, 227–242. Red. Nikula, Kristina, Kaisa Alanen & Harry Lönnroth. Nordistica Tampereensia A 4. Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Sorvali, Irma (2006). Förpackningar talar svenska. I: *Svenskans beskrivning 28. Förhandlingar vid Tjugoåttonde sammankomsten för svenskans beskrivning Örebro den 14–15 oktober 2005*, 313–321. Utg. Ledin, Per, Lena Lind Palicki, Christina Melin, Gunvor Nilsson, Karolina Wirdenäs & Håkan Åbrink. Örebro: Örebro universitet. Humanistiska institutionen.
- Stier, Jonas (2009). *Kulturmöten. En introduktion till interkulturella studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Tarasti, Eero (1990). *Johdatusta semiotikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Thelander, Mats (2009). Delad vårdnad och dubbelt medborgarskap – svenskans lott under 2000 år. I: *Historiska och litteraturhistoriska studier 84*, 7–20. Red. Forssell, Pia & Derek Fewster. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Torop Peeter (2008). Translation as communication and auto-communication. I: *Sign System Studies*. Vol. 36.2, 373–397. Tartu: Tartu University Press.

Platsannonsernas dynamik genom tiderna: En semantisk-lexikalisk studie av egenskaper som krävs av arbetstagare

Pirjo Söderholm

Östra Finlands universitet

1 BAKGRUND

En duglig kokerska får plats. Sökanden bör vara gladlynt, kunnig i matlagning för sjuka och i tillredning av ryska rätter, i pianospelning samt i svenska, franska och tyska språken. Lön 80 mark per månad. Hotell Continental Viborg. (14.2.1909)

Mitt intresse riktas mot platsannonser i dagstidningen *Hufvudstadsbladet (Hbl)* från dess första utgivningsår 1864 fram till våra dagar. Det har skett en enorm utveckling i samhället och arbetslivet under denna period, vilket framträder bl.a. i rekryteringen av arbetskraft för olika yrken genom tiderna. Gamla yrken har dött ut och nya har kommit i stället. Ändå finns det vissa drag hos arbetstagaren, som man så gott som alltid har krävt av honom eller henne och som löper som en röd tråd genom platsannonserna från olika tider. Till dragen hör bl.a. flit, arbetserfarenhet och ordentliga levnadsvanor. Det sistnämnda ges numera inte uttryck för i platsannonser direkt, eftersom man tänker sig att det är en självklarhet.

I de första årgångarna av *Hbl* kunde vem som helst fritt betala in en annons i tidningen för att rekrytera arbetskraft och samtidigt ge uttryck åt sina önskemål gällande arbetstagaren. Idag får man vara försiktigare i sina ord, eftersom det finns lagstiftning som tillämpas t.ex. på rekrytering av arbetskraft. Se närmare nedan i kap. 4 Likabehandling och jämlikhet i arbetslivet. Vid sidan av privata annonsörer annonserade också kommissionsbyråer, ett slags arbetskraftsbyråer, efter arbetsfolk. Deras annonser var kortfattade listor, där man räknade upp lediga platser och mera sällan nämnde hurdana egenskaper som önskades.

I medlet av 1800-talet, då *Hbl* började utkomma, var platsannonserna fåtaliga, men de har ökat genom årtiondena. I våra tider är annonserna inte så flertaliga av den anledningen att dagens annonser kan breda sig över flera spalter och vara tiotals centimeter höga med bilder och logon. Detta kan orsaka att det inte ryms så många annonser i tidningen. Dessutom har man övergått till att annonsera på internet. Det ligger givetvis stora samhälleliga och kulturella förändringar bakom användningen av olika egenskaper i platsannonserna, som inte kan behandlas närmare i detta sammanhang.

2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Min avsikt är att undersöka hur man uttryckte färdigheter och personliga egenskaper m.m. i äldre platsannonser i jämförelse med nyare. Som ovan konstaterats var platsannonseringen inte så avancerad som den är idag och dessutom hade man större frihet att gå rakt på sak och ge uttryck åt sina krav på en viss typ av arbetskraft. I platsannonser från olika tider nämns ett flertal olika egenskaper och de bildar ett mönster som jag presenterar närmare i kapitel 6.

Tyngdpunkten av undersökningen ligger på platsannonser som gäller kvinnor, men några iakttagelser har också gjorts över platsannonser som riktas till män. I äldre platsannonser var denna skillnad inte en lika känslig fråga som den är idag. I moderna dagstidningar kan det ibland vara svårt att veta om arbetsgivaren önskar anställa en kvinna eller en man eller om båda kan få platsen. På 1800-talet förekommer det endast några annonser där man letar efter "en person" i stället för uttryckligen en kvinna eller en man. I de tidigaste årgångarna förekom platsannonser för kvinnor och män i samma spalt under rubriken *I tjänst åstundas*, senare lydde rubriken *Manliga* och *Kvinnliga* med egna spalter för bägge könen.

3 MATERIAL OCH METOD

Materialet består av enstaka nummer (se nedan) av *Hufvudstadsbladet* av olika årgångar, dvs. årgångar mellan 1864-2009. De tidigaste årgångarna finns på Nationalbiblioteket i Finland i Digitala samlingar (Historiska tidningsbiblioteket), nyare årgångar efter år 1900 har avlästs på mikrofilmrullar och de färskaste årgångarna har granskats i pappersform. Jag har insamlat material på det sättet att det vore så representativt som möjligt och eftersträvat att undersöka ungefär vartannat årtionde under nämnda tidsperiod. Från dessa årtionden har ungefär 10 nummer av *Hbl* per årtionde granskats. Eftersom utrymmesfrågan alltid är aktuell i platsannonser uttrycks egenskaperna mestadels i form av framför- eller efterställda adjektivattribut, såsom i följande exempel: *En snygg och ärlig yngre flicka, litet wan wid matlagning, får tjänst [...].* (14.09.1890). Jag har i ett annat sammanhang undersökt också yrkesnamn och benämningar på kvinnor i platsannonser och det har framgått att exempelvis benämningen *flicka* har många inneboende betydelser.¹ Dessa har varit så klara för olika parter vid rekrytering att arbetsgivaren har kunnat annonsera helt lakoniskt: *En flicka får arbete. Högbergsg. 30 in på gården 2:dra våningen.* (8.6.1909) utan att räkna upp vilka egenskaper han önskar sig av flickan.

Eftersom materialet är omfattande, har jag valt modern lagstiftning som gäller rekrytering av arbetskraft som utgångspunkt. Denna lagstiftning presenteras i följande kapitel. I lagen om likabehandling räknas det upp olika egenskaper hos arbetstagaren, som kan orsaka diskriminering i arbetslivet, såsom ålder, etniskt eller nationellt ursprung, nationalitet, språk, religion, övertygelse, åsikt, hälsotillstånd,

¹ SAOB ger lexemet *flicka* bl.a. följande betydelser, som aktiveras i platsannonserna: a) barn av kvinnligt kön (från födelsen till uppnåendet av kroppslig mognad), flickebarn; ung giftasvuxen, men ogift kvinna; äv.: (ngns) dotter; b) (vard) tjänsteflicka, tjänarinna, piga, "jungfru" (1662-).

funktionshinder, sexuell läggning eller någon annan orsak som gäller arbetstagarens person. Jag har granskat platsannonser där man söker arbetskraft genom att nämna önskade egenskaper, såsom bl.a. i följande exempel: *En snygg och ordentlig portgumma. Helsingfors Gästhem.* (18.8.1899). Beläggen har kategoriserats på basis av i lagen nämnda egenskaper med tillägg av speciella drag som nämns i platsannonserna från olika tider.

Många egenskaper, som presenteras i platsannonserna i form av adjektivattribut till ett huvudord, är eller har varit polysema, vilket gör att man inte alltid kan vara riktigt säker på vilken egenskap som aktualiseras i platsannonsen.

4 SEMANTISK FLERTYDIGHET

En fråga som dykt upp i undersökningen är den semantiska flertydigheten vid många av de beskrivande adjektiven. Många egenskaper har flera betydelsekomponenter (se Norén 1994) i äldre tider i jämförelse med modern tid och i några fall kan man inte vara riktigt säker på vilken betydelse som avsetts. Min fetstil i exemplen. En egenskap som nämns ofta i platsannonserna är *stadig*:

- (1) En medelålders, **stadig** tjenstjungfru, wan wid enkel matlagning, kan erhålla stadigwarande tjenst som hushållerska för mindre familj. (22.1.1878)

Det är högst sannolikt att man här med *stadig* avser 'stadgad' och 'stabil' i stället för 'kraftig' eller 'robust' (SAOB), även om dessa egenskaper också var nyttiga i de tunga hushållssysslorna. Den första betydelsen i NE är 'som har kraftig konstruktion och inte lätt rubbas eller ändras', och också den första betydelsenyansen hänvisar speciellt till kroppsbyggnaden. I synnerhet vid tjänstefolk efterlyses också egenskaper som enkelhet och snällhet. Adjektivet *enkel* betyder unefär detsamma som 'anspråkslös' i platsannonser, även om SAOB också ger flera andra betydelser åt ordet. *Snäll* kan enligt SAOB också ha betydelsen 'snabb', men den betydelsen aktualiseras nog inte i platsannonser. Adjektivet används ofta tillsammans med 'beskedlig', vilket torde styra betydelsen i riktning mot foglighet.

Adjektivet *nykter* används i två olika betydelser i platsannonser: 'opåverkad av alkohol' och 'klart och lugnt bedömande utan känslomässig inblandning' (NE). Hos manliga arbetstagare är nykterhet mycket ofta ett krav (se ex. (2) nedan), medan samma ord används också för kvinnor, men förmodligen i den andra betydelsen:

- (2) En **framförallt nykter** och ordentlig dräng, som är wan att sköta häst, erhåller nu genast tjenst, då han anmäler sig i gården n:0 9 Östra Henriksgatan, till wenster om porten. (Hbl 10.4.1880)
- (3) En äldre, ordentlig, **nykter** köksa erhåller plats från 1 Januari i landsortsstad, kunnig i rysk matlagning, talande något ryska. (21.12.1900)

Vid många egenskaper används förstärkningsord som *verkligt* och *absolut*, vilket kan leda till följande formulering:

- (4) En ärlig, **absolut** och ordentlig dräng, helst från landet, får nu genast tjänst hos [...]. (31.7.1892)

Det som avsetts är troligen *absolut nykter*, men kanske har nykterheten fallit bort på grund av brist på utrymme. I synnerhet i det äldsta tidningsmaterialet kan det således med moderna ögon vara svårt att säga riktigt exakt vilken egenskap arbetsgivaren avser, dvs. vilken meningspotential som aktualiseras i olika sammanhang (se Norén & Linell 2006).

5 LIKABEHANDLING OCH JÄMLIKHET I ARBETSLIVET

Av utdraget ur Arbets- och näringsbyråns redogörelse över *Lagen om likabehandling* (1.2.2004) och arbetsavtalslagen framgår att arbetsgivaren har ganska bundna händer då han rekryterar arbetskraft i dagens Finland. Detta i jämförelse med läget t.ex. på 1800-talet. De moderna bestämmelserna orsakar att platsannonserna bör formuleras med viss försiktighet.

De bestämmelser om likabehandling som ska följas i arbetslivet finns i lagen om likabehandling och i lagstiftningen om arbets- och tjänsteförhållanden. Bestämmelserna om jämställdhet mellan könen finns i lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män (den s.k. jämställdhetslagen). Diskriminering i samband med anmälning om arbetsplats, anställning av arbetstagare och under anställningsförhållandet är straffbart som diskriminering i arbetslivet.

I lagen om likabehandling förbjuds såsom ovan konstaterats diskriminering på grund av ålder, etniskt eller nationellt ursprung, nationalitet, språk, religion, övertygelse, åsikt, hälsotillstånd, funktionshinder, sexuell läggning eller någon annan orsak som gäller arbetstagarens person. [...] Också i arbetsavtalslagen finns det en bestämmelse enligt vilken arbetstagare inte utan godtagbart skäl får särbehandlas på grund av ålder, hälsotillstånd, handikapp, nationellt eller etniskt ursprung, nationalitet, sexuell inriktning, språk, religion, åsikt, övertygelse, familjeförhållanden, fackföreningsverksamhet, politisk verksamhet eller någon annan därmed jämförbar omständighet. Skyldigheten till opartiskt bemötande och förbudet mot diskriminering tillämpas vid anställning av arbetstagare, under anställningsförhållandet eller när ett anställningsförhållande hävs. (*Arbets- och näringsbyrån*, hämtat 12.10.09.) Arbetsavtalslagen är striktare än lagen om likabehandling, eftersom där nämns också t.ex. fackföreningsverksamhet och politisk verksamhet (se ovan). Många av de uppräknade egenskaperna och omständigheterna går att finna i äldre platsannonser.

6 ÖNSKADE EGENSKAPER HOS ARBETSTAGAREN I PLATSANNONSERNA

De önskade egenskaperna som finns utskrivna i platsannonserna behandlas nedan i samma ordning som de nämns i arbetsavtalslagen. Därutöver tar jag fram några drag som är framstående i annonserna. Följande önskade drag hos arbetstagaren granskas närmare: ålder och hälsa, språkkunnighet, livsåskådning och övertygelse samt familjeförhållanden. Förutom dessa egenskaper fäster arbetsgivaren uppmärksamhet också vid följande: utseende, personliga egenskaper och samarbetsvilja.

6.1 Ålder och hälsa

I synnerhet i äldre platsannonser meddelas i så gott som varje annons hur gammal arbetstagaren borde vara. Den lägsta åldern för flickor som nämns i platsannonserna i det undersökta materialet är 10 år. För de yngsta flickorna erbjöds nämligen arbete som barnflickor. Enligt *Nainen ja naisen työ Suomessa* (1893: 66) var det oftast flickor i åldern 12-13 år eller äldre kvinnor mellan 50 och 60 år som fungerade som barnpigor. På landet fick småflickor på 6-7 år börja sköta sina yngre syskon (ibid. 1893: 13). Det fanns rikligt med platser som piga, eftersom det var otänkbart att ett herrskapshem, tjänstemannahem eller handlarhem inte hade åtminstone en piga (*Naiskuvista todelisuuteen* 1984). Till skillnad för dagens arbetsmarknadspolitik var även äldre kvinnor eftertraktad arbetskraft. I många annonser efterlyser man medelålders kvinnor, ibland också äldre (se t.ex. *portgumma* i kap. 3 ovan). Nedan följer några exempel på annonser med utsatt ålder:

- (5) En flicka **om 10 à 12 år** kan få tjänst att efterse ett barn. Adress [...]. (5.12.1865)
- (6) En **minderårig** tjensteflicka kan ifrån den första nästkommande November få sig tjänst om hon anmäler sig i gården nr 27 [...]. (14.10.1873)
- (7) Välrek., absol. kunnig och vänlig hushållerska, **ej under 30 år** erh. god plats från 1/3 i 3 pers. direktörsfamilj. (13.2.1949)
- (8) Bildad musikalisk dam (**ej överstigande 40 år**) att sköta hushåll åt änking med 2 barn. (19.9.1922)
- (9) **Medelålders** svensktalande tjänarinna önskas till landet att sköta två personers hushåll. (1.10.1922)
- (10) Är Ni en kvinna, om vilken det kan heta: **UNG, UTVECKLINGSDUGLIG** kontorist, kunnig i maskinskrivning och fakturering. – I så fall [...]. (6.2.1949)

Såsom framgår av exemplen uppskattade arbetsgivarna också äldre personer på arbetsmarknaden. Det märks en tydlig skillnad mellan äldre och nyare platsannonser i och med att man inte längre ger uttryck åt önskemål om ålder i dagens platsannonser. Exemplet ovan ligger på gränsen till det "tillåtna" sett med dagens ögon. Begreppet åldersdiskriminering har ju blivit allt vanligare i samhället, vilket gör att man knappast ser platsannonser av följande typ i moderna dagstidningar:

- (11) Ett **medelålders eller äldre** fruntimmer want att förestå mindre hushåll [...]. Societetshuset. (15.6.1890)
- (12) Kokerska välrekommenderad, kunnig även i inläggningar, **helst icke över 50-årig**, får plats. [Bergsrådinnan...] (27.2.1949)

Hälsotillståndet hos arbetstagaren kommer ganska sällan fram i platsannonser, det kan i förbifarten nämnas att denne borde vara "frisk". En yrkesgrupp utgör dock ett undantag. Som känt anlidade man ammor förr i världen. I synnerhet i äldre annonser på 1800-talet och in på 1900-talet finns det platsannonser där man söker ammor. I så gott som alla annonser förutsätts det att amman är frisk, vilket är förståeligt.

6.2 Språkkunnighet

Ända från de första utgivningsåren av *Hbl* blir det klart att arbetsgivarna behöver språkkunnig personal. De vanligaste språken som arbetstagarna förutsätts kunna är svenska, finska, ryska, ibland tyska, engelska eller franska. Nedan presenteras ett par exempel:

- (13) Önskas en **ryska och tyskatalande** bonne för en gosse. Närmare Konstantinsgatan 6. (29.10.1899)
- (14) Ett yngre biträde kunnigt i **svenska, finska, ryska eller tyska** får anställning å kolonial- & delikatessaffär, om goda referenser presteras. (25.7.1909)

I de senare undersökta årgångarna blir finska och svenska de främsta språkraven, ryskan faller bort på bekostnad av engelskan.

- (15) Försäljningssekreterare som får följande uppgifter: [...]. Nödvändiga kvalifikationer: - sekreterarutbildning, - goda språkkunskaper krävs i **svenska, finska och engelska**, övriga språkkunskaper är till fördel. (13.4.1990)

Förutom givetvis finska och svenska, så behövdes kunskaper i ryska, och som sagt ibland också i franska eller tyska. Det frekventaste utskrivna språkravet är ändå "svensktalande" och detta förekommer i så gott som alla yrkesgrupper i *Hbl* av olika årgångar.

6.3 Livsåskådning och övertygelse

Livsåskådningen hos arbetstagaren efterfrågas med formuleringen "kristligt sinnad". Önskemålet förekommer ganska sällan och det gäller tjänarinnor, jungfrur eller lärarinnor:

- (16) Lärarinna till landet [...] under märket "**kristligt sinnad**". (18.8.1899)
- (17) **Kristligt sinnad** tjänarinna [...]. (5.9.1922)

I några fall räcker det med att arbetstagaren är "allvarligt sinnad", vilket ser ut att användas ungefär synonymt med "kristligt sinnad", se i synnerhet det senare exemplet nedan:

- (18) **En allvarligt sinnad**, snygg och van äldre sköterska för litet barn önskas. (28.3.1900)
- (19) **En allvarligt sinnad** kvinlig farmaceut kan erhålla anställning å Diakonissanstalten [...].(21.3.1900)

Allvarligt sinnad kan vidare förkortas till *allvarlig*, som torde betyda ungefär detsamma. Förutom kristna värden så förutsätter man också vissa politiska åsikter i platsannonserna, beläggen är inte många, men de är likadana:

- (20) Fruntimmer från bildadt hem, **svensksinnadt**, med förmåga och vilja att delta i alla i ett hem på landet förekommande husliga sysslor, erhåller tjänst från den 15 september. Svar till "P.P. 169" [...]. (25.8.1907)
- (21) Hemlärarinna, **svensksinnad**, studentska eller en som genomgått utbildningsläroverket, undervisningsvan och musikalisk sökes för en gosse till landet. (25.7.1909)

I båda exemplen ovan är det fråga om bildad arbetskraft, men då man söker annan arbetskraft ger man inte uttryck åt dylika politiska åsikter.

6.4 Familjeförhållanden

Här behandlas också familjeförhållanden i platsannonser i korthet av den anledningen att det är något som upptas i arbetsavtalslagen (se ovan kap. 5). Familjeförhållandena kommer tydligt fram i många platsannonser i slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet. Detta gäller inte bara kvinnor utan också män. I platsannonser för män nämns ofta att man önskar anställa en gift karl. Orsaken till detta är att man då kan få frun på köpet att sköta hushållet o.d. eller så kan man räkna med att en gift arbetstagare kanske lever ett mer stadgat liv. Se följande exempel:

- (22) En nykter och ordentlig **gift** dräng (hälst från landet) erhåller plats från 1 maj. Närmare å H:fors Mäjeri's kontor, Brunnsgatan 8. (15.04.1900)

I annonser för kvinnor sägs det inte så ofta rakt ut något om kvinnans civilstånd, det kan uttryckas med *fröken* eller exempelvis med ålder + benämningen *flicka*, som får betydelsen 'ogift ung kvinna' genom denna konstruktion:

- (23) Ordentlig och välrekommenderad **flicka mellan 20-30 år** får plats som husa på Molnby gård. (20.4.1949)
- (24) **Ett stadgadt fruntimmer (ej fröken)** får plats å mindre handel om hon äfven är villig sköta ensam mans hushåll. Svar till [...]. (10.10.1909)

I exempel (24) kan man fundera på vilka avsikter handelsmannen kan ha haft. En del arbetsgivare har önskemål också gällande flickans eller kvinnans föräldrar eller deras föräldrahem och dess läge. Man kunde önska sig att flickan eller kvinnan kom från "ett bildadt hem" (se ovan ex. 20) eller att hon var "från landet" eller motsatsen "från staden". En flicka som hade sitt föräldrahem i staden kunde övernatta hemma och arbetsgivaren behövde inte t.ex. inackordera henne i huset. Det var ju fråga om unga flickor, som måste börja förtjäna pengar vid unga år ofta på grund av fattigdom i familjen.

6.5 Utseende

Krav på utseendet ställs sällan, men då det förekommer är det oftast fråga om serveringspersonal eller så framgår det inte alls hurdant arbete det gäller:

- (25) En flicka (helt svenska) **med fördelaktigt utseende**, kan nu genast få plats som upppasserska om hon anmäler sig å Thölö wärdshus. (23.09.1865)
- (26) 2:nne unga buffet-mamseller **med fördelaktigt utseende** kunna erhålla plats nu genast om de anmäla sig a nedra Thölö wärdshus.(4.01.1867)
- (27) En ung flicka **med fördelaktigt utseende** får genast plats om man hänvänder sig Broholmen 31, ingång lilla porten från kl. 6 e.m. (22.3.1900)

Det önskade fördelaktiga utseendet kan också formuleras på olika sätt. Nedan presenteras exempel på platsannonser med adjektivattributet *nått* kombinerat med övriga önskade egenskaper:

- (28) En 14-16 års snäll och **nått** flicka får plats S. Magasinsgat. 4, in på gården, öfwersta vån. (09.01.1891)
- (29) En ung **nått** flicka erhåller genast plats på buffett, Norra Esplanadgatan. (11.3.1893)
- (30) En **nått**, anständig flicka, van vid servering, erh. plats, adress.. (2.2.1893)
- (31) En ung svenskatalande **nått** flicka med föräldrahem i staden erh. lätt tjänstgöring om anmälan göres Anneg. 18. (4.10.1906)
- (32) Ung, snygg och **nått** flicka med prima referenser erhåller plats från 1 maj på brödbutik... (12.04.1906)

I så gott som alla belägg där utseendet spelar en roll för arbetsgivaren är det som sagt fråga om något serveringsarbete. Av ex. (28) och (31) framgår inte hurdant arbete det är fråga om, man kan bara gissa att det kan vara fråga om t.ex. barnpassning. En sådan annons kunde inte komma på fråga i dagens tidningar. Som framgår också av exemplen anställde man gärna flickor för diverse hushållsarbeten. Ändå är det litenhet som man efterlyser, inte styrka. Adjektivet *nått* har ju den inneboende betydelsen 'näpen', 'liten'. I annonser där man söker manlig arbetskraft skriver man ofta att mannen borde vara fysiskt stark.

6.6 Personliga egenskaper

De personliga egenskaperna hos arbetstagaren är en invecklad fråga. Som tidigare konstaterats finns det många självklara drag, som man förutsätter finnas hos arbetstagaren. I det tidiga materialet förekommer det rikligt med olika personliga egenskaper som nämns och som återkommer i annonserna såsom *ordentlig, anständig, kunnig, wan, villig, skicklig, snygg, anspråkslös, trevlig*. I moderna ögon är många av egenskaperna ganska frispråkiga och kan låta stötande med tanke på arbetsökandens integritet. Dessutom kan några egenskaper vara svåra att mäta, såsom t.ex. "smak" eller "gott sätt".

- (33) **En i allo ordentlig, höflig** och i matlagning samt andra göromål fullt kunnig medelålders tjenarinna får plats [...]. (25.5.1890)
- (34) **Ärlig, kunnig, anständig** tjänarinna erh. plats i landsortsstad. [...] Okunniga och odugliga besväre sig ej. (17.5.1906)

Anständighet var något som önskades eller krävdes av all kvinnlig arbetskraft. Det uttrycktes också med adjektivet "ordentlig". Se närmare nedan ex. (39) och (40).

- (35) **Snygg och trevlig** svensk- och finskatalande servererska får plats på kafé. (12.9.1922)
- (36) Hushållerska med **gott lynne och sätt**, inkommen i alla i ett hushåll förekommande arbeten, får god anställning i ett hem där husmor saknas, hos en äldre herre. [...] Sign. "No smoking". (6.2.1949)
- (37) Blomsterförsäljerska **med smak och gott sätt** får genast plats hos SUOJA. (2.2.1949)
- (38) Barnkär, yngre ensamtjänarinna, **som trives hemma**, med goda rekomm. får förmånl. Plats i H:fors i mindre häradshövdingfamilj. (8.2.1949)

Det märks också i annonserna att det fanns gott om arbetskraft. I ex. (34) visar arbetsgivaren nonchalans och påpekar att "okunniga och odugliga" ska hålla sig borta. I exempel (38) undrar man varför tjänarinnan borde trivas hemma, är det kanske för att hon alltid ska stå till tjänst vid behov, utan exakta arbetstider? Samma sak kan också uttryckas med ett adjektivattribut: *daghembitråde, hemkärt och matlagningskunnigt* (6.2.1949).

Den kanske frekventaste önskade egenskapen är snällhet, i synnerhet hos flickor, vilket önskas också av andra än barnflickor:

- (39) **En liten snäll, ärlig och ordentlig** flicka antages för ärendens uträttande i Modeaffär [...]. (14.09.1890)
- (40) **En verkligt snäll, ärlig och ordentlig** landsflicka får plats i familj. (27.9.1922)

Egenskapen är frekventare i äldre annonser och blir sällsyntare på 1940-talet, då man kan uttrycka sig lakoniskt som i följande exempel, då snällhet kan övergå i att personen i fråga bör vara "barnkär" eller ha andra egenskaper:

- (41) Spädbarnssköterska **kursgången**, får genast god anställning. Hembitråde finnes. Telefon [...]. (13.2.1949)

Förutom snäll ska arbetstagaren vara *anständig*. Kravet gäller inte endast flickor, dvs. tjänsteflickor, utan också andra kvinnliga arbetstagare. Lagstiftningen kring lösdri- veri var strikt i Finland på 1800-talet (se Nygård 1998).

I några annonser vill arbetsgivaren understryka någon egenskap genom att han använder förstärkande attribut (se också ex. (33)) och (40) ovan):

- (42) **Abs. samvetsgrant** svensktalande hembitråde anställs hos familj med 2 barn i Munkshöjden. (11.2.1962)

Om det gäller marknadsföring av hundmat hos Snellmans i Jakobstad så påpekar företaget att det är en fördel om den sökande själv är hundägare:

- (43) [...] söker vi en Marknadsförare. Vi förutsätter: merkantil utbildning, kunskaper i båda inhemska språken, erfarenhet av dagligvaruhandel och **om du själv är hundägare så är det en fördel**. [...] (12.4.1990)

I denna modernare annons syns också den typ av formulering som man ofta använder i platsannonser idag speciellt eftersom också arbetsgivaren måste marknadsföra sig själv och berätta närmare om sig själv. I detta exempel är det inte fråga om något adjektiv i attributiv ställning utan stilen är mera pratig. Då fördelen med att ha hund nämns i annonsen så kan företaget tillämpa hundägandet i praktiken som önskad egenskap vid rekrytering och samtidigt kan arbetstagarens sinne för humor testas.

6.7 Samarbetsvilja

I modern svenska är *samarbetsvilja* en viktig egenskap, vilket ofta betyder att man är redo att arbeta i grupp.

- (44) Vi söker en växeltelefonist. [...]. Vi förutsätter:
- flytande kunskaper i finska, svenska och engelska
- övriga språkkunskaper är en fördel
- **samarbetsförmåga** [...]. Oy Evli Ab. (8.4.1990)

Denna egenskap efterlyses i nyare platsannonser, medan egenskapen inte alls nämns i 1800- och det tidiga 1900-talets platsannonser. Det motsatta, dvs. självständighet, poängteras både i äldre annonser (*wan att tjena ensam*) och i nyare annonser. Se följande exempel på ett vanligt uttryckssätt i äldre platsannonser:

- (45) En medelålders tjänsteflicka, **duglig att tjena ensam** i ett mindre hus-håll, erhåller tjänst från 1 september [...]. (14.8.1886)

Kravet gäller vanligen tjänstefolk, dvs. tjänstejungfrur eller så kallade ensamjungfrur. Dessa krav leder kanske till olika arbetsformer: den förstnämnda arbetar med andra och delar på arbetsbörda och ansvar, medan den senare nämnda drar hela lasset ensam. I synnerhet vid betjäningsyrken, som var så vanliga under den undersökta perioden, uppgav man gärna i annonserna den omständigheten att t.ex. jungfrun eller tjänarinnan skulle arbeta ensam, eftersom ingen annan arbetskraft hade anställts i huset:

- (46) Rask, snygg flicka, kunnig i enkl. matlagning erh. pl. **som ensam**. (10.10.1909)

Även följande typer av annonser kunde förekomma där man med moderna ögon kunde missförstå budskapet i annonsen

- (47) En **ensam** svenskatalande tjänarinna, enkel och ordentlig samt barnkär, erhåller plats från 1 nov. hos ingenjörskan Lindblad. (26.10.1909)

Det är inte fråga om att tjänarinnan i och för sig skulle lida av ensamhet, utan ovan beskrivs arbetsförhållandena på arbetsplatsen. Det är fråga om en plats som ensamtjänarinna, där yrkesbeteckningen har splittrats upp och ett attribut har skjutits in mellan delarna i sammansättningen.

7 SLUTSATSER

Det har framgått av undersökningen att man var betydligt frispråkigare i sina formuleringar i platsannonser i de första årgångarna av *Hufvudstadsbladet*. Man kunde helt fritt annonsera efter en "minderårig" flicka för pigsysslor eller skriva ut önskad ålder. Det fanns ingen lagstiftning som hindrade detta och ingen kom att tänka på att det kunde vara diskriminerande. Karaktärsdrag som *anständig* eller *anspråkslös* kommer knappast i fråga i dagens annonser, man frågar sig ju ofrivilligt hur arbetsgivaren hade tänkt sig mäta dessa egenskaper. Många av de äldre annonserna kan anses som kränkande då man läser dem med moderna ögon och avspeglar de önskade egenskaperna mot nyare lagstiftning. Annonserna var korta och man försökte med endast några ord få sagt det som man önskade sig av arbetstagaren. Kännetecknande för de äldre annonserna är också att arbetsgivaren inte berättar just något om sig själv. I bästa fall står endast adressen angiven. Enligt mitt material började arbetsgivarna berätta mera om sig själva småningom på 1940-talet. I slutet på 1900-talet är många platsannonser stora med rikligt med information om företaget som anställer personal. Som konstaterades ovan är internet numera den främsta källan för arbetsplatser.

Det har visat sig att det finns ett visst mönster i de egenskaper som nämns i platsannonser från olika tider. Man kan också tänka sig att arbetsgivarna tagit ef-

ter andras formuleringar i platsannonser och fått tips av personalen på tidningsredaktionen. Detta har gjort att det under olika tider funnits olika traditioner i platsannonseringen i *Hbl*.

UNDERSÖKNINGSMATERIAL

Olika årgångar av *Hufvudstadsbladet* 1864-1990. Nationalbiblioteket, Digitala samlingar. <http://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/secure/main.html>.

LITTERATUR

Arbets- och näringsbyrån, http://www.mol.fi/mol/se/02_anstallningsfragor_lagar/012_likabehandling/index.jsp.

Nainen ja naisen työ Suomessa. 1893. Red. Uniooni, naisasialiike Suomessa. Helsingfors.

Naiskuvista todellisuuteen: Tutkimusnäkökulmia naishistoriaan. 1984. Red. Päivi Setälä. Helsingfors: Gaudeamus.

Nationalencyklopedin 2010. (NE). <http://www.ne.se>.

Norén, Kerstin. 1994. *Tre uppsatser om lexikalisk flertydighet (polysemi) i tvärspråkligt perspektiv*. Meddelanden från Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. MISS 1. Göteborg.

Norén, Kerstin & Linell, Per. 2006. *Meningspotentialer i den språkliga praktiken*. Meddelanden från Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. MISS 54. Göteborg.

Nygård, Toivo. 1998. *Erilaisten historiaa. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa*. Jyväskylä: Atena.

SAOB. Svenska Akademiens ordbok digitalt. <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>.

Finlandssvensk medieanvändning i ett jämförande perspektiv

László Vincze¹

Helsingfors universitet

1 INTRODUKTION

I tvåspråkiga kontexter, där det finns en ständig tävlan mellan språken, kan medierna spela en avgörande roll. Folk använder vanligen medierna mer än 5 timmar per dag och det är inte detsamma på vilket språk de gör det. Under de senaste åren har flera forskare fäst uppmärksamhet vid den bristande kunskapen om relationerna mellan språkidentitet och medieanvändning inom språkminoriteterna (Cormack 1998, 2004, 2007; Busch 1999, 2004; Abrams et al. 2002; Moring 2007). Den här studien diskuterar hur den etnolingvistiska vitaliteten (Giles et al. 1977) påverkar medieanvändningen i fyra tvåspråkiga regioner i Europa: i Nyland och Österbotten, samt Sydtyrolen i Italien med tyska som minoritetsspråk och Transsylvanien i Rumänien med ungerska som minoritetsspråk.

2 TEORETISK BAKGRUND

Medierna kan påverka språkidentiteten hos språkminoriteter på olika sätt. Å ena sidan kan minoritetsmedier som produceras av språkgrupperna på egen hand och för egna syften skapa och fördjupa känslan av samhörighet inom gruppen genom att forma dess egna offentliga sfär, sända nyheter, sprida kultur och diskutera dess egna frågor (Baker and Jones 1998; Cormack 2004, 2005). Som Cormack (2004: 2) påpekar, kan minoritetsmedierna ha en viktig symbolisk roll i att minoritetsspråket och språkgruppen är duktig på att fullständigt handskas med den nutida världen, istället för att helt enkelt vara en del av ett förlegat arv.

Å andra sidan, i en bredare mening, erbjuder medierna som fungerar på minoritetsspråket – oavsett om de produceras av språkminoriteten eller utanför den – ett tillfälle för minoritetsspråkstalande att träffa och använda sitt språk dagligen som en läsare eller lyssnare av språket (Grin et al. 2003: 214–215). Det här resonemanget innebär att man inte fokuserar på budskapet från Lasswells "media-kanal-budskap-

¹ Forskningen finansierades av Svenska litteratursällskapet i Finland och fortsätter inom ramen för projektet "Tvåspråkighet, Identitet och Medierna" finansierat av Finlands Akademi.

publik” modell (1948) utan på kanalen: språket. Som den illustrerande frasen i mediekologin framhåller: ”språk är medium” och ”kultur är budskap” (se Strate 2004; Logan 2007) som reflekterar. Enklare uttryckt, det är inte elektromagnetiska vågor eller pappersark som bär budskapet till publiken utan språket.

Den här infallsvinkeln kan organiskt kopplas till representationsteorin i kulturvetenskapen (Hall 1997; Webb 2009) som framför att språket producerar mening och kultur på ett kognitivt sätt, medan identiteten kan ses som ett slags ”strukturerad representation” (Hall 1991:21). Även om kulturvetarna inte med språk avser endast verbala språk utan alla tecken som kan bära och uttrycka mening inkluderande visuella/bilder och ljud, och i vilka begrepp, idéer och känslor kan vara representerade, är de medvetna om att det verbala, mänskliga språket är det mest komplexa och sammansatta systemet av tecken på grund av dess arbitrariet (se Hall 1997: 20). Därutöver, som Barthes (1982: 28) observerar, baserar sig förståelsen av bilder också på språket, det vill säga vår förmåga att kunna verbalisera dem. Med andra ord: vår kunskap om världen kan nås bara genom språket därför att vårt konceptuella system är kodat i det (Schröder 1995). Representationens funktion gör att användning av medier inte innebär enbart ett slags repetition av grammatiska och lexikala strukturer utan mycket mer är en process i vilken individer producerar mening och kultur genom språket som kontinuerligt konstruerar mänskors identitet.

Eftersom identitet inte anses vara någonting fastställt utan någonting plastiskt som kontinuerligt formas över tid (Barker 2004: 211), kan man förmoda att olika (verbala) språk producerar olika mening och bidrar till identiteten på olika sätt. Detta perspektiv innebär att somliga betydelser konstrueras vid användning av medierna på ett språk och andra vid användningen av ett annat språk; samtidigt kan samma medieinnehåll på ett visst språk producera olika betydelser för individer med olika språklig bakgrund.

Samtidigt som betydelse produceras av språket och cirkulerar i språket, spelar representationen en essentiell roll i all slags kommunikation. Och medan medierna bär språket, fungerar genom språket och utvecklar språket (Moring 2007), bidrar de ständigt till identiteten på ett aktivt sätt.

3 ETNOLINGVISTISK VITALITET

Den etnolingvistiska vitaliteten (Giles et al. 1977) erbjuder ett konceptuellt redskap för analys av sociostrukturella variabler som influerar språkens styrka i tvåspråkiga miljöer. Vitaliteten av en etnolingvistisk grupp kan definieras som ”that, which makes a group likely to behave as a distinctive and collective entity within the intergroup setting” (Giles et al. 1977: 308). Teorin hävdar att ju större vitalitet en etnolingvistisk grupp har, desto mer sannolikt är det att gruppen överlever och mår bra som en kollektiv enhet i en tvåspråkig kontext (Bourhis & Barrete 2006). En språkgrupps etnolingvistiska vitalitet bygger på tre dimensioner: statusmässiga (ekonomisk, politisk, språklig prestige), demografiska (populationens absoluta och relativa storlek, andel av tvåspråkiga familjer, geografisk utbredning), och institutionellt stöd för språket (religion, kultur, utbildning, media).

I Finland minskar både antalet och andelen av den svenska språkgruppen långsamt men kontinuerligt; idag talar omkring 285,000 finska medborgare svenska som modersmål (Finnäs 2007). Den undersökning jag här presenterar inriktade sig på Österbotten och Nyland. Regionerna skiljer sig genom att i den förra utgör de svensktalande en majoritet, medan i den senare en minoritet. De tvåspråkiga familjernas andel av den svenskspråkiga befolkningen är 40 procent och det är välkänt att deras andel är högre i Nyland än i Österbotten (Finnäs 2007). Bland de respondenter som deltar i vår undersökning i Österbotten kommer 29 procent från tvåspråkiga familjer medan andelen i Nyland är 52 procent. Eftersom svenska har officiell status åtnjuter språket också ett starkt institutionellt stöd. Det svenska medielandskapet kan ses som rikt med åtta dagstidningar, två tredagstidningar, två radiokanaler och en TV-kanal; därtill har svenskspråkiga i Österbotten tillgång också till de rikssvenska medierna (Moring och Husband 2007). Trots att svenskan är ett av Finlands nationalspråk används ordet "minoritetsspråk" i den här artikeln, eftersom här hänvisas framförallt till språkgruppens relativa storlek och detta gör jämförelsen med andra språkgrupper lättare.

I Sydtyrolen i Italien har 70 procent av befolkningen tyska som modersmål. Den demografiska situationen hos de tyskspråkiga är märklig: medan det år 1920 fanns 220 000 tyskspråkiga i regionen, finns det idag 330 000. Enligt en förordning offentliggörs inte folkräkningarnas uppgifter om blandäktenskap sedan 1981. Vid denna tidpunkt var 7 procent av de sydtyrolska familjerna tvåspråkiga. I materialet är 17 procent av respondenterna från tvåspråkiga familjer. Provinsen har regional autonomi och är idag det rikaste landskapet i Italien med en bruttonationalprodukt på 31 700 euro per capita och enbart 2.6 procent arbetslöshet². I Sydtyrolen är italienska och tyska jämlika språk. Tyska språkets höga status är sammankopplad med ett brett institutionellt system. Det tyska medielandskapet i Sydtyrolen kan ses som mycket rikt. Det finns åtskilliga regionala medier på tyska: två dags- och fem veckotidningar, sex radiokanaler och en TV-kanal som sänder två timmar per dag. I jämförelse med framförallt södra Finland är den största skillnaden dock tillgången till utländska mediekällor från Österrike, Tyskland och Schweiz, som spelar en betydande roll. Tillgången är till stor del beroende av *Rundfunkanstalt Südtirol* som är en *public broadcasting service* för Sydtyrolen vars uppgift är att sända markbundna *public broadcasting-program* från Österrike, Tyskland och Schweiz, både analogt och digitalt.

I Transsylvanien i Rumänien uppgår den ungerska minoriteten till närmare en och en halv miljon. Den finns i två delar av regionen; i den ena delen överskrider dess andel 80 procent, medan den varierar mellan 10 och 40 procent i den andra. Enligt uppgifter från folkräkningen 2001 lever 18 procent av de ungersktalande i tvåspråkiga familjer. I mitt material är 12 procent av respondenterna från tvåspråkiga familjer. Då två årtionden har förflutit sedan kommunismens fall har Rumänien en av de svagaste ekonomierna i den Europeiska Unionen med en BNP på 11 800 euro per capita (IMF World Economic Outlook Database, October 2009). Det ungerska språket har inte officiell status i Transsylvanien men det finns ett ungerskt skolnätverk i regionen och ungerskan är också livskraftig i kulturlivet. Medieutbudet på ungerska

² Südtirol in Zahlen (2008), Landesinstitut für Statistik Autonome Provinz Bozen – Südtirol, s. 28.

kan anses vara relativt brett: det finns 14 ungerska dagstidningar och flera veckotidningar samt omkring två dussin privata ungerska radiokanaler. Trots att den här stora språkgruppen inte har en statligt finansierad television på sitt språk har den tillgång till 5-10 ungerska TV-kanaler från Ungern.

4 MATERIAL OCH METOD

Urvalet av regionerna motiveras av att det å ena sidan är karakteristiskt i alla regioner att den språkliga distansen mellan de lokala språken är relativt stor (till skillnad från t.ex. Katalonien). Å andra sidan befinner sig alla regioner nära en annan stat där detta minoritetsspråk är majoritetsspråk och språkminoriteterna kan därför ha tillgång också till de gränsöverskridande medierna. På grund av de betydande historiska, samhällliga och ekonomiska skillnaderna mellan Finland, Italien och Rumänien används i denna undersökning strategin *“most different systems design”* (Przeworski & Teune, 1970), med andra ord söks det liknande tendenser i olika situationer.

I de fyra regionerna insamlades totalt 3 400 frågeformulär bland gymnasister (Nyland N=650, Österbotten N=550, Sydtyrolen N=950, Transsylvanien N=1250). Respondenterna grupperades i två kategorier: enspråkiga vars familj bara använder minoritetsspråket hemma; och tvåspråkiga, vars familj använder både minoritetsspråket och majoritetsspråket hemma. Dessutom behandlade undersökningen den lokala vitaliteten hos språkgrupperna också som bakgrundsvariabel och skilde på sex olika grader av lokal vitalitet beroende på minoritetsgruppens andel i kommunerna (1-16%, 17-33% osv.).

För de traditionella medierna mättes mediespråket med en femgradig skala där 1 betydde att respondenten använder medierna *“enbart på majoritetsspråket”* och 5 *“enbart på minoritetsspråket”*. Trots att internetanvändning mestadels innebär många olika aktiviteter inkluderade enkäten bara en fråga om internet, nämligen på vilket språk gymnasisterna använder internet mest. Svartalternativen var minoritetsspråk, majoritetsspråk eller engelska. Sålunda hänvisar de här kategorierna inte till en enspråkig internetanvändning utan en internetanvändning som är dominerad av ett språk men inte utesluter användning av andra språk. Graden av den statistiska samvariationen mellan variablerna mättes med sambandsmåtten Cramérs V.

5 RESULTAT

Tabell 1 bygger på data om användningen av de traditionella medierna; siffrorna betecknar genomsnittlig medieanvändning. Resultaten visar att Sydtyrolen är den starkaste och Nyland den svagaste regionen ur ett minoritetsspråksperspektiv, medan Transsylvanien och Österbotten ligger mellan de här två. Det tyska språket dominerar absolut medieanvändningen i Sydtyrolen. Svenskan i Österbotten och ungerskan i Transsylvanien har något svagare position i denna jämförelse, medan nylänningarna orienterar sig mer emot det finska språket när de använder medierna. Det är betecknande för alla regioner att de enspråkiga gymnasisterna använder medierna mer

på minoritetsspråket än de tvåspråkiga. Dessutom kan det observeras att minoritetsspråkets ställning i allmänhet är starkast i tidningsläsningen i de flesta grupperna, medan den språkliga flexibiliteten är större när det gäller de elektroniska medierna.

Tabell 1. Mediespråk.

		Tidningsspråk	TV-språk	Radiospråk
Sydtyrolen	Tyskspråkiga	4.6	4.5	4.7
	Tvåspråkiga	3.8	3.6	3.8
Transsylvanien	Ungerskspråkiga	4.3	3.9	3.9
	Tvåspråkiga	3.5	3.2	3.1
Österbotten	Svenskspråkiga	4.6	4.0	3.8
	Tvåspråkiga	3.5	2.7	2.5
Nyland	Svenskspråkiga	4.0	2.4	3.0
	Tvåspråkiga	3.0	1.8	2.1

1 = enbart på majoritetsspråk

2 = mer på majoritetsspråk

3 = lika mycket på båda språken

4 = mer på minoritetsspråk

5 = enbart på minoritetsspråk

Nästa diagram (diagram 1) visar de språk som används mest på internet. Det framgår att användningen av tyska även här dominerar i Sydtyrolen, varken engelska eller italienska verkar vara rivaliserande språk i detta sammanhang. I Transsylvanien är majoritetsspråket inte heller ett konkurrerande språk på internet, däremot har engelskan denna ställning. I Österbotten är finskan inte avgörande för svenskspråkiga, däremot är det det första språket på internet för en tredjedel av de tvåspråkiga. Däremot har finskan en ganska stark ställning i Nyland tillsammans med engelskan. Det är anmärkningsvärt att bara 7 procent av de tvåspråkiga i Nyland uppger att de huvudsakligen använder svenska när de är online.

De statistiska analyserna visade att det finns ett signifikant samband mellan bakgrundsvariablerna familjespråk och lokal vitalitet och den beroende variabeln mediespråk. Detta tyder på att familjens språkliga sammansättning och kommunernas språkliga sammansättning influerar mediespråksvalet. Som redan har visats tenderar tvåspråkiga att använda medierna mer på majoritetsspråket än de minoritetsspråkiga; å andra sidan, ju större andel som talar majoritetsspråket som modersmål i kommunen, desto mer använder gymnasisterna medierna på majoritetsspråket. Kommunerna kan rankas enligt majoritetsgruppens andel i kommunen och parallellt enligt användningen av majoritetsspråket i medierna. Dessutom är det märkligt att det i alla fyra regioner finns ett statistiskt signifikant samband bland både en-

språkiga och tvåspråkiga gymnasisterna mellan språk som används i olika medietyper. Med andra ord, språket som används i en viss medietyp korrelerar positivt med språket som används i de andra medietyperna.

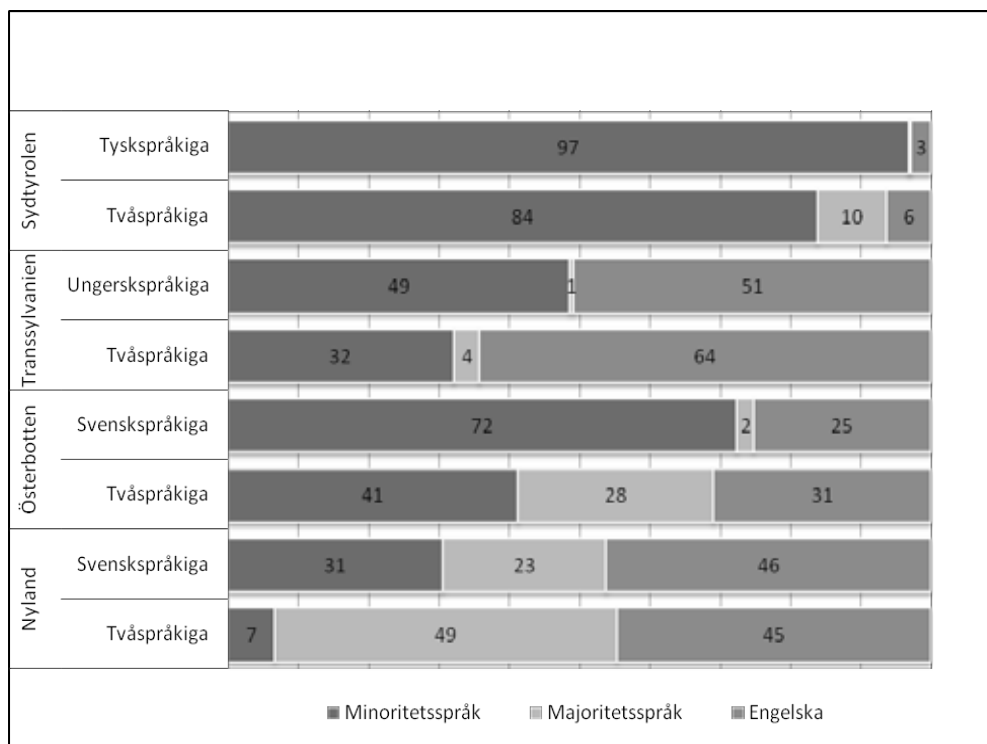


Diagram 1. Huvudspråket på internet.

6 DISKUSSION

Resultaten visar att det finns betydande skillnader i språkanvändningen i medier mellan de olika regionerna. Minoritetsspråket spelar den största rollen i Sydtyrolen och den minsta i Nyland. Mediespråket påverkas mest av familjens språkliga sammansättning och den lokala vitaliteten, det vill säga kommunernas språkliga sammansättning. Man kan med andra ord säga att valet av mediespråk beror på hur ofta gymnasisterna har kontakt med majoritetsspråket och på deras kompetens i majoritetsspråket (Moring & Husband 2007). Det faktum att nylänningarna använder internet mera på finska än österbottningarna trots att de har samma utbud på svenska till sitt förfogande kan förklaras först och främst av att nylänningarna är mer socialiserade till finskan än österbottningarna.

Därtill är det institutionella stödet, det vill säga medieutbudet, utslagsgivande beträffande valet av mediespråk (Moring 2007). Medieutbudet på minoritetsspråket kan påverka medievalet på olika sätt: för det första påverkas medievalet av huruvida medielandskapet på minoritetsspråket är institutionellt komplett, det vill säga om

alla medieinnehåll och genrer är tillgängliga på samma sätt på minoritetsspråket som på majoritetsspråket; för det andra påverkas medievalet av hur stort medieutbudet är på minoritetsspråket som absolut mängd men också som relativ mängd jämfört med utbudet på majoritetsspråket; för det tredje påverkas medievalet av hur publiken uppfattar kvaliteten av medierna på minoritetsspråket i jämförelse med medierna på majoritetsspråket.

Medan de här faktorerna påverkar valet av mediespråk i hög grad, verkar andra objektiva variabler – såsom regionernas ekonomiska situation, det sociohistoriska läget eller språkens status – vara mycket mindre betydelsefulla. Ett av de mest iögonfallande utfallen är i detta avseende att man i det ekonomiskt svaga/efterblivna Transsylvanien, där ungerskan inte har någon officiell status, använder medierna mycket mer på minoritetsspråket än i Nyland.

Med tanke på detta tyder resultaten på att det finns ett samspel mellan språkkompetens och medieutbud. Frågan är å ena sidan hur språkkompetensen i minoritetsspråket och i majoritetsspråket relaterar till varandra; och å andra sidan hur medieutbudet på minoritetsspråket och på majoritetsspråket relaterar till varandra. Växelverkan mellan de här två faktorerna kan tolkas som att ju bättre man kan majoritetsspråket, det vill säga ju närmare varandra kunskaperna i de båda språken är, desto mindre roll spelar språken och desto större roll spelar medieutbudet i mediespråksvalet.

LITTERATUR

- Abrams, Jessica, O'Connor, Joan & Giles, Howard (2002). Identity and Intergroup Communication. In: *Handbook of International and Intercultural Communication*, 225-241. Red. Gudykunst, William B. & Mody, Bella London: SAGE.
- Baker, Colin & Jones, Sylvia Prys (1998). *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barker, Cillin (2004). *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. Beverly Hills: SAGE
- Barthes, Roland (1982) *A Barthes Reader*. New York: Hill and Wang.
- Bourhis, Richard Y. & Barrette, Geneviève (2006). Ethnolinguistic vitality. In *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol. 4, 246-249. Red. Keith Brown, Anne H. Anderson, Laurie Bauer, Margie Berns, Graeme Hirst och Jim Miller, Amsterdam: Elsevier.
- Busch, Brigitta (1999). Von Minderheitenmedien zu Medien in multilingualen and multikulturellen Situationen. Versuch eines Überblicks über das Forschungsfeld. *Medien Journal* 2/1999, 3-12.
- Busch, Brigitta (2004). *Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften*. Klagenfurt: Drava.
- Cormack, Mike (1998). Minority Language Media in Western Europe. Preliminary Considerations. *European Journal of Communication*, 13: 1, 33-52.
- Cormack, Mike (2004). Developing Minority Language Media Studies. *Mercator Media Forum*, 7, 3-12.
- Cormack, Mike (2005). The Cultural Politics of Minority Language Media. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 1: 1, 107-122.

- Cormack, Mike (2007). The Media and Language Maintenance. I: *Minority Language Media: Concepts, Critiques and Case Studies*. Red. Cormack, Mike & Hourigan, Niamh. Clevedon: Multilingual Matters Ltd England, 52-68.
- Finnäs, Fjalar (2007). *Finlandssvenskarna 2005 – en statistisk översikt. Finlandssvensk rapport nr. 37*. Helsingfors: Svenska Finlands Folkting.
- Giles H., Bourhis, R.& Taylor, D. (1977). Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations. I: *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Red. Howard Giles. New York: Academic Press, 307-349.
- Grin, Francois & Moring, Tom, med Gorter, Durk, Häggman, Johan, Ó Riagáin, Dónal och Strubel, Miquel (2003). *Support for Minority Languages in Europe*. Final Report on a project financed by the European Commission, <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/langmin/support.pdf>.
- Logan, Robert (2007). *The Extended Mind: The Emergence of Language, the Human Mind and Culture*. Toronto: University of Toronto Press.
- Moring, Tom (2007). Functional Completeness in Minority Language Media. I: *Minority Language Media: Concepts, Critiques and Case Studies*. Red. Mike Cormack & Niamh Hourigan. Clevedon: Multilingual Matters.
- Moring, Tom & Husband, Charles (2007). The Contribution of Swedish-speaking Media in Finland to Linguistic Vitality. *International Journal of the Sociology of Language*, 187/188, 75-101.
- Przeworski, Adam & Teune, Henry (1970) *The Logic of Comparative Social Inquiry*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Schröder, Konrad (1995). Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Eine Analyse aus sprachenpolitischer Perspektive. *Sociolinguistica* 9, 56-66.
- Strate, Lance (2004). A Media Ecology Review. *Communication Research Trends* 23:2, 2-48.
- Webb, Jen (2008). *Understanding Representation*. London: SAGE.

Del II: Språkinläring

Mogen för mognadsprovet?

Bodil Haagenen

Vasa universitet

1 INLEDNING

Alla finländska studenter som avlägger en lägre eller högre högskoleexamen ska enligt examensförordningen (794/2004) visa att de behärskar sitt skolbildningsspråk. I praktiken kontrolleras detta med hjälp av ett mognadsprov där skribenten ska visa att han behärskar sitt modersmål (svenska eller finska) och att han är insatt i det ämnesområde som behandlas i avhandlingen. Mognadsprovet skrivs i samband med att studenten skriver sin kandidat- eller magisteravhandling. Handledaren granskar innehållet medan en modersmållärare granskar språkdräkten.

Bland lärare som ansvarar för språkgranskning vid våra universitet har det uttryckts en oro över en växande språklig osäkerhet hos studenter som skriver mognadsprov. Jag har därför valt att studera ett antal mognadsprov skrivna på svenska vid Vasa universitet för att granska ifall också dessa skribenter uppvisar osäkerhet när de skriver på sitt modersmål. Jag lyfter fram de aspekter som visar sig utgöra de största utmaningarna för skribenterna. Resultatet av studien kan därefter ligga som grund för utformningen av undervisningen i skriftlig framställning.

Studenterna skriver numera mognadsproven i samband med sin kandidatexamen (jfr ovan), dvs. vanligen under sitt tredje läsår vid universitetet. Detta kan jämföras med tiden före den senaste examensreformen, den s.k. Bologna-reformen, då studenterna vanligen skrev sitt mognadsprov innan de avlade sin filosofie magisterexamen. Både bland handledare och bland modersmållärare har man varit intresserad av att studera ifall nivån i mognadsproven, både vad gäller innehåll och språk, påverkats av att provet numera skrivs i ett tidigare skede av studierna.

2 MATERIAL

Jag presenterar i min artikel en analys av 18 mognadsprov skrivna under åren 2003–2009. 9 av mognadsproven är skrivna efter att studenterna skrivit sin kandidatavhandling medan de övriga proven är skrivna i samband med att studenterna skrivit sin pro gradu-avhandling. Samtliga prov är godkända av såväl handledare som språkgranskare. Studenterna i testgruppen har olika huvudämnen: modersmålet

svenska, engelska, tyska, finska, ekonomi och teknik. Jag har valt texter skrivna av skribenter med olika huvudämnen för att se ifall skribentens studieinriktning har något samband med den språkliga nivån i mognadsproven. Min studie är alltför begränsad för att jag ska kunna dra några mera djupgående slutsatser. Det är ändå troligt att de studenter som ägnat mera tid åt studier i svenska språket, dvs. studenter med svenska som huvudämne, uppvisar större säkerhet än t.ex. teknologer och ekonomiestuderande som deltagit enbart i den obligatoriska kursen i kommunikation (5 sp). Studenter som ingår i den tredje gruppen, som jag valt att kalla språkstudierande, kan ha en varierande bakgrund vad gäller antalet avlagda kurser i svenska. Vissa studenter läser svenska som biämne medan andra endast studerat svenska i samband med den obligatoriska kursen i kommunikation. Jag antar ändå att studenter som ägnat en längre tid åt språkstudier eventuellt kan uppvisa större säkerhet när de skriver på svenska i jämförelse med de studenter som inte valt en studieinriktning inom humaniora. De 12 skribenterna som studerar humaniora är alla kvinnor medan skribenterna som har ekonomi eller teknik som sitt huvudämne är män.

I denna artikel använder jag följande förkortningar: huvudämnet modersmålet svenska (MO), huvudämnet språk (SP), huvudämnet teknik eller ekonomi (TE), kandidatnivå (K) samt magisternivå (M). Förkortningen KSP1 efter ett exempel innebär således att exemplet är hämtat ur en text skriven av en språkstudierande i samband med kandidatavhandlingen.

3 INSTRUKTIONER TILL STUDENTERNA

I humanistiska fakultetens studiehandbok 2009-2010 (Humanistinen tiedekunta. Opinto-opas. Studiehandbok 2009-2010: 28) kan studenterna ta del av de krav som ställs på mognadsprov. Kraven har varit de samma under den tidsperiod som min studie omfattar, dvs. åren 2003-2009. Mognadsprovets längd är ca ett konceptark (fyra sidor, ca 500 ord). I handboken uppges att handledaren vanligen ger två rubriker med anknytning till avhandlingens ämnesområde. Skribenten ska välja en av dessa rubriker och skriva en analytisk och välstrukturerad uppsats där han presenterar och analyserar avhandlingens material, forskningsmetoder och resultat. I handböckerna som de ekonomiska och tekniska fakulteterna samt Språktjänst publicerat nämns inte att studenterna i mognadsprovet ska redogöra för sitt avhandlingsarbete utan det sägs endast kortfattat att skribenten ska uppvisa en förmåga att uttrycka sig på sitt skolbildningspråk om sitt eget ämnesområde (Kauppatieellinen tiedekunta. Opinto-opas 2009-2010, Kielipalveluiden opinto-opas 2009-2010 Studiehandboken för språktjänst 2009-2010, Teknillisen tiedekunnan opinto-opas 2009-2010).

Skribenterna får följande råd i humanistiska fakultetens studiehandbok 2009-2010 (Humanistinen tiedekunta. Opinto-opas. Studiehandbok 2009-2010: 28):

1. Handstilen skall vara läslig, stora och små bokstäver samt ordgränser skall kunna särskiljas.
2. Uppsatsen skall ha rubrik. Innehållet skall överensstämma med rubriken.
3. Texten skall ha tydlig styckeindelning.

4. Rättskrivning och skiljetecken skall vara korrekta.
5. Förhållandet mellan sats och mening skall tydligt framgå.
6. Ordföljden skall vara entydig och i harmoni med presenterad information.
7. Stilen är sakprosa.
8. Texten framställs i språklig form, inte med hjälp av t.ex. tabeller, diagram och figurer.
9. Texten skall vara en strukturerad och sammanhängande helhet.
10. Läsaren skall kunna förstå texten. Skribenten kan inte anta att läsaren tidigare bekantat sig med hans/hennes avhandling.

Det finns en strävan efter enhetliga instruktioner för mognadsproven inom landets högskolor. Därför har det grundats arbetsgrupper som behandlat mognadsprov skrivna på svenska respektive på finska. Samma förutsättningar gäller för samtliga mognadsprov som skrivs i vårt land, men när det gäller den språkliga nivån har det varit ändamålsenligt att arbeta parallellt inom respektive språkgrupp. Arbetsgruppen som behandlade språkgranskningen av mognadsprov skrivna på finska verkade som ett delprojekt (LAAKEA) inom FINEL (ett nätverk för språkcentren vid universiteten i Finland). År 2009 publicerades en samling råd och instruktioner som berör språkgranskning av mognadsprov (se Ohjeita ja suosituksia kypsyysnäytteiden kielentarkastukseen. LAAKEA-osahanke 2008). Innehållet i arbetsgruppens instruktioner motsvarar de diskussioner som förts i den svenska arbetsgruppen.

4 ANALYS AV MOGNADSPROVEN

I min studie har jag valt att inledningsvis studera rubriceringen av mognadsproven och provens längd. Sedan övergår jag till att studera texterna utgående från de råd som ges i humanistiska fakultetens studiehandbok 2009-2010 (Humanistinen tiedekunta. Opinto-opas. Studiehandbok 2009-2010: 28). Jag diskuterar därefter mitt material ur följande synvinklar: struktur, stil, meningsbyggnad, ordval och uttryck, användning av prepositioner samt särskrivning.

5 RUBRICERING

Handledaren ska enligt humanistiska fakultetens studiehandbok 2009-2010 (Humanistinen tiedekunta. Opinto-opas. Studiehandbok 2009-2010: 28) ge två förslag till rubrik för mognadsprovet, och studenten ska därefter välja en av dessa rubriker. Det är intressant att notera att det inte framkommer på vilket språk handledaren ska formulera rubrikerna.

En studie av handledarnas rubrikförslag och studenternas rubricering tyder på en viss osäkerhet både bland handledarna och bland skribenterna vad gäller rubrikerna i mognadsproven. I mitt material visar det sig vara vanligast att handledaren ger endast en rubrik som skribenten förväntas skriva under. Några handledare ger emellertid även skribenten möjligheten att välja mellan två rubriker såsom det före-

slås i instruktionerna i studiehandboken. De handledare som är verksamma inom humanistiska fakulteten har använt sig av ett korrekt språkbruk i sina rubriker med undantag av en felstavning. Exempel på osäkerhet vid formuleringen av rubriker fann jag i mognadsprov skrivna i samband med två kandidatavhandlingar vid de tekniska och ekonomiska fakulteterna. I ett fall erhöll skribenten två rubrikförslag på finska, och skribenten formulerade själv en välfungerande översättning av den finska rubriken.

I ett annat prov har handledaren gett rubrikerna både på finska och svenska, medan alla instruktioner är på finska. I instruktionerna kan man något överraskande läsa att skribenten *kan* skriva sitt mognadsprov på svenska. Jag finner denna kommentar något märklig, eftersom mognadsprovet uttryckligen ska skrivas på studentens skolbildningsspråk. Studenten har valt att skriva på svenska men har haft svårigheter med rubrikformuleringen. De två rubrikerna är nämligen skrivna på en undermålig svenska och innehåller bägge flera språkfel. Skribenten har valt att utelämna rubriken till sin text vilket handledaren även kommenterar. Han har valt att godkänna texten trots avsaknad av rubrik. Det kan även tilläggas att den person som godkänt innehållet i mognadsprovet inte är studentens handledare utan en person som verkar som assistent på institutionen. Orsaken till detta arrangemang kan vara att handledaren bedömde att hans kunskaper i svenska inte räckte till för att bedöma ett mognadsprov skrivet på svenska.

Utgående från exemplen ovan är det viktigt att för handledarna betona syftet med mognadsprovet och hur rubrikerna ska formuleras. Den osäkerhet handledarna uppvisar kan bero på att de inte tidigare sammanställt mognadsprov, eftersom de före Bologna-reformen skrevs i samband med pro gradu-avhandlingen. Det handlar om en ny grupp handledare som borde upplysas om vilka förutsättningar som gäller. Det är olyckligt ifall studenterna ges oklara instruktioner när de ska skriva mognadsprovet eller ifall rubrikerna inte är skrivna på korrekt svenska.

6 LÄNGD

Texterna ska enligt instruktionerna i studiehandboken bestå av fyra sidor text eller ca 500 ord. Studenterna i min studie har skrivit texter av varierande längd. Den kortaste texten i materialet består av 427 ord medan den längsta texten består av 870 ord. Båda texterna är skrivna av teknologer som skrivit sin kandidatexamen. I genomsnitt bestod mognadsprov skrivna i samband med kandidatavhandlingen av 618 ord, medan de mognadsprov som skrevs i samband med pro gradu-avhandlingen är något längre, i genomsnitt 639 ord. Variationen är liten bland pro gradu-skribenterna, medan variationen bland dem som skrivit sin kandidatexamen är något större.

7 STRUKTUR

I instruktionerna i humanistiska fakultetens studiehandbok för läsåret 2009-2010 (Humanistinen tiedekunta. Opinto-opas. Studiehandbok 2009-2010: 28) är anvis-

ningarna angående textens struktur allmänt hållna. Texten bör enligt anvisningarna vara en strukturerad och sammanhängande helhet. I de nya instruktionerna betonas att texten till sin struktur inte får vara ett tentamenssvar samt att en vetenskaplig essä bör innehålla en inledning, avhandling och en avslutning (Ohjeita ja suosituksia kypsyysnäytteiden kielentarkastukseen. LAAKEA-osahanke 2008). Bland de 18 texter jag analyserade kan 10 definieras som tentamenssvar. Det framkommer inte i texterna att skribenten skriver sitt mognadsprov utgående från sitt eget avhandlingsarbete. Ingen av studenterna från de ekonomiska och tekniska fakulteterna nämner uttryckligen sin egen studie i mognadsprovet, vilket kan ha flera förklaringar. Rubrikerna är formulerade som tentamensuppgifter vilket medför att studenterna väljer att skriva inom denna genre som är synnerligen bekant för dem. En annan förklaring till att skribenterna inte uttryckligen diskuterar sin egen studie kan vara den att de följer de instruktioner som ingår i deras studiehandböcker som grundar sig på den praxis som råder inom deras läroämnen. Det kan noteras att man i de nya instruktionerna understryker att det kan råda olika normer vad gäller t.ex. strukturen i texter inom olika branscher. Språkgranskaren borde visserligen ta hänsyn till dessa skillnader, men i huvudsak ska samtliga mognadsprov bedömas enligt samma kriterier.

8 STIL

Stilen i mognadsproven beskrivs som "sakprosa" (Humanistinen tiedekunta. Opinto-opas. Studiehandbok 2009-2010: 28) och genren mognadsprov beskrivs i de nya instruktionerna som en essä (Ohjeita ja suosituksia kypsyysnäytteiden kielentarkastukseen. LAAKEA-osahanke 2008). I 11 texter av de 18 texter som ingår i min studie finns det exempel på stilbrott. I samtliga fall använder skribenterna vardagliga ord och uttryck på ett sätt som inte är lämpligt i genren. Det kanske är något förvånande att stilbrotten är mera förekommande på magisternivå än på kandidatnivå. Man kunde kanske ha väntat sig att skribenter med mera erfarenhet av vetenskapligt skrivande hade haft en säkrare stilkänsla än de mera oerfarna skribenterna, men så är alltså inte fallet i mitt material. Det är kanske också något förvånande att teknologer och ekonomi-studerande i min studie uppvisar större stilsäkerhet än humanisterna. Detta kan kanske bero på att teknologer och ekonomi-studerande, vars texter mycket påminde om tentamenssvar, skrev texter inom en genre som är synnerligen bekant för dem sedan tidigare. Humanisterna verkar inte vara lika medvetna om hurudan stilnivån bör vara i en essä.

En text skriven av en modersmålsstuderande på magisternivå avviker klart från de övriga texterna i mitt material vad gäller stilnivån. Skribenten använder genomgående en något kåserande stil som mycket påminner om stilen i en skoluppsats, vilket exempel (1) nedan visar. Skribenten karakteriserar här situationen för vuxna med läs- och skrivsvårigheter:

- (1) Vissa personer kanske blev kriminella eller annars osociala. Andra kanske har lyckats få ett tillfälligt jobb här och ett annat där. (MMO1)

I de övriga texter som innehåller prov på stilbrott avviker skribenterna vid något eller några tillfällen från den förväntade stilnivån. Jag har i exemplen kursiverat uttryck där stilnivån inte är lämplig. MMO3, som är en av de säkraste skribenterna i materialet, förklarar förekomsten av en viss grammatisk struktur i de texter hon studerat:

- (2) *Boven i dramat* är som ifråga om meningslängden översättningsaspekten. (MMO3)

En annan skribent ställer frågan:

- (3) Hur ser det då ut *på den finlandssvenska fronten?* (MMO2)

Hon syftar här på den finlandssvenskan skolan och de läseböcker som används. En av skribenterna presenterar på ett initierat sätt sin studie av två amerikanska romaner, men hennes användning av uttrycken "medaljens groteska baksida" och "X mal på sida efter sida om sina statussymboler..." (KSP2) stör helhetsintrycket.

9 MENINGSBYGGNAD

Skribenternas personliga skrivstilar framkommer speciellt klart i denna del av analysen. En skribent (MSP3) visar prov på tre meningar som kan karakteriseras som långa. Enligt Liljestrand och Arwidson (1979: 73) består en normallång mening i svenskan av ca 15-30 ord, så meningen i exempel 4 bestående av 43 ord är betydligt längre än en genomsnittlig svensk mening.

- (4) I samband med skrivprocessen vore det även bra att lära eleverna använda både upprepning och variation i sina texter på rätt sätt, dvs. tyngdpunkten i undervisningen kunde läggas mera på synonymi i språksystemet så att eleverna även får öva mera på detta. (43 ord)

Meningen har korrekt meningsbyggnad men kunde med fördel delas upp i två meningar. Syftningen kunde också vara något klarare, nu får läsaren själv tolka vad ordet *detta* i slutet av meningen syftar på.

I 7 av de analyserade texterna finns prov på mindre lyckad meningsbyggnad. I exempel (5) blir syftningen direkt oklar pga. den olyckliga meningsbyggnaden:

- (5) I min avhandling har jag undersökt tre finlandssvenska läroböcker, i vilken betoningen delvis lagts på de språkliga aspekterna. (MMO2)

De exempel på felaktig ordföljd som finns i mitt material berör främst ordföljden i bisatser såsom i exempel (6) där adverbet *därmed* placerats efter i stället för framför det finita verbet. Tendensen i talad svenska är att att-satser ofta får huvudsatsordföljd. Enligt språkvårdarna bör man emellertid i skrift undvika att-satser med huvudsatsordföljd, eftersom de ger ett talspråkligt intryck (*Språkriktighetsboken* 2005: 294-303).

- (6) Faran med dålig modularisering är att komponenterna inte är kompatibla och att helheten fungerar därmed dåligt. (MTE3)

Skribenten har i exempel (7) placerat adverbet *mer* sist i satsen:

- (7) Måhända eleverna skulle ha velat komma i kontakt med svenskan mer. (KMO1)

10 ORDVAL OCH UTTRYCK

I exemplen nedan har skribenten valt ett ord eller ett uttryck som inte är det mest lämpliga alternativet. Inom parentes finns mitt förslag till ordval.

- (8) Det finns inte någon allmänt *godkänd (accepterad)* teori om hur en person lär sig ett främmande språk. (KSP1)
- (9) [...] där berättaren tycks helt *separat (isolerad)* från sin omgivning. (KSP2)
- (10) Agenten försöker uppnå sina mål på det sätt som *tyckes (verkar)* bäst eller mest sannolikt att lyckas. (KTE3)

Valet av korrekt ord och uttryck har utgjort den största svårigheten bland skribenterna i min studie, och problemen är störst på kandidatnivå där 8 av de 9 skribenterna vid något tillfälle har använt sig av ett felaktigt ord eller uttryck. Också skribenterna på magisternivå har haft svårigheter på denna punkt, men de har gjort något färre fel än skribenterna på kandidatnivå.

11 PREPOSITIONSUTTRYCK

Drygt hälften av skribenterna (11 av 18) uppvisar i sina texter osäkerhet vad gäller användningen av prepositioner, vilket följande exempel visar. Inom parentes anges den preposition jag själv skulle föredra att använda.

- (11) Som resultat *på (av)* undersökningen fick jag... (KSP1)
- (12) en hög kunskap *av (i)* finska (KSP1)
- (13) sträva *till (efter)*(MSP3)
- (14) sälja *till (med)* en moderat vinst (MTE3)
- (15) konfigurerings minskar *på (ingen prep.)* produktens individualitet (MTE3)
- (16) Centrala teman är även *länder och språks namn (namn på länder och språk)* (KSP1)

Skribenterna har vid flera tillfällen använt ett genitivuttryck när ett prepositionsuttryck eller en omskrivning med fördel hade kunnat ersätta genitivuttrycket såsom i exempel (16) ovan.

12 SÄRSKRIVNING

Särskrivning av sammansatta ord har blivit allt mer frekvent framförallt i texter skrivna av unga skribenter. En förklaring till fenomenet särskrivning kan vara den centrala roll engelskan har i vårt samhälle i dag. Mitt antagande var att de skribenter som läst mycket litteratur på engelska i sina studier samt skrivit avhandlingar på engelska även uppvisar en större benägenhet till särskrivning också i svenska. Teknologer och ekonomi-studerandena har använt mycket engelska i studierna, vilket naturligtvis även gäller de humanister som studerat engelska som huvudämne. Min studie gav även stöd för detta antagande. Jag fann prov på särskrivning hos fem skribenter varav fyra studerade teknik eller ekonomi, medan den femte skribenten studerade engelska. I ett mognadsprov skrivet av en teknolog på kandidatnivå ingår 14 prov på särskrivningar, medan en ekonomi-studerande i stället för särskrivning använder bindestreck inne i sammansättningar.

13 DISKUSSION

Min studie visar att det råder stora individuella skillnader bland skribenterna. Alla skribenter uppvisar egna individuella särdrag, och några uppfyller de stilistiska och språkliga kraven som ställs på ett mognadsprov bättre än andra. Det var intressant att konstatera att det inom gruppen med teknologer och ekonomi-studerande finns två av de säkraste skribenterna men även den svagaste skribenten i studien. En jämförelse av de olika grupperna i min studie ger upphov till några intressanta iakttagelser. Modersmåls-studerandena behärskar meningsbyggnaden bäst av alla, men de uppvisar något överraskande osäkerhet vad gäller stilt-nivån i texterna. Texterna skrivna av språk-studerandena i min studie karakteriseras av god meningsbyggnad och stilkänsla, men en vacklan vad gäller val av rätt ord och uttryck. I den sista gruppen, teknologer och ekonomi-studerande, fanns skribenter som har problem med meningsbyggnaden och prepositions-användningen. Dessa skribenter uppvisar även överlägset flest prov på särskrivningar i sina texter.

Ett av syftena med denna studie har varit att jämföra mognadsprov som skrivits efter kandidatavhandlingen respektive efter pro gradu-avhandlingen för att undersöka ifall det förekommer skillnader vad beträffar studenternas förmåga att uppfylla de krav som ställs på mognadsproven. Den analys jag har gjort av de 18 texterna visar inte på några klara skillnader mellan studenter på kandidat- och magisternivå. Något överraskande är stilkänslan mera vacklande på magisternivå, vilket inte motsvarar mina förväntningar. En mogen skribent förväntas uppvisa en stark stilkänsla, men i min studie är det skribenterna på kandidatnivå som uppvisar en säkrare stilkänsla än skribenter på magisternivå. De sistnämnda är däremot säkrare vad gäller ordval i jämförelse med skribenterna på kandidatnivå även om det i båda grupperna råder en osäkerhet i valet av ord och uttryck.

Jag har i denna artikel diskuterat mognaden hos studenter som skriver sina mognadsprov vid våra högskolor. Utgående från min studie kan jag konstatera att det bland författarna till de 18 texterna finns mogna och säkra skribenter, men i texterna

fann jag även prov på en hel del osäkerhet t.ex. vad gäller stil, meningsbyggnad och ordval. Studenterna borde inom undervisning i skriftlig kommunikation få bekanta sig med texter inom genren sakprosa för att skapa sig en bild av vilka stilistiska krav som ställs på svenska texter inom studenternas egna fackområden. Studenterna bör även under hela sin studietid erbjudas möjligheten att utveckla sitt vetenskapliga skrivande på modersmålet. Skrivträningen bör inte enbart motiveras med ett godkänt mognadsprov utan vi bör även se utanför universitetets väggar och påminna studenterna om kraven på ett gott språkbruk som arbetsmarknaden ställer.

LITTERATUR

- Examensförordningen (794/2004)*: Citerat 15.1.2010: [http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2004/20040794?search\[type\]=pika&search\[pika\]=794%2F2004](http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2004/20040794?search[type]=pika&search[pika]=794%2F2004).
- Hultman, Tor (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Humanistinen tiedekunta. Opinto-opas. Studiehandbok 2009-2010*. (2009) Vaasan yliopisto.
- Kauppatieteellinen tiedekunta. *Opinto-opas 2009-2010*. Citerat 15.1.2010: <http://www.uwasa.fi/midcom-admin/ais/midcom-serveattachment-8977/opus2009-2010.pdf>.
- Kielipalveluiden opinto-opas 2009-2010 *Studiehandboken för språktjänst 2009-2010*. Citerat 15.1.2010: <http://www.uwasa.fi/kielipalvelut/opiskelu/opinto-opaat/kipa09-10/>.
- Liljestrand, Birger & Mats Arwidson (1979). *Skrivstrategi*. Stockholm: Esselte Studium/Akademiförlaget.
- Ohjeita ja suosituksia kypsyysnäytteiden kielentarkastukseen. LAAKEA-osahanke 2008. FINELC. Suomen yliopistojen kielikeskusten verkosto. Citerat 15.1.2010: http://kielikeskus.tkk.fi/fi/opetus/tutkintoon_kuuluvat/kypsyysnayte/.
- Språkriktighetsboken* (2005). Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Teknillisen tiedekunnan opinto-opas 2009-2010*. Citerat 15.1.2010: <http://www.uwasa.fi/tekniikka/opaat/opintoopaat/opus/>.

Yrkeshögskolestuderandenas kunskaper i svenska: Är färdighetsnivå B1 utopi eller verklighet?

Taina Juurakko-Paavola

Tavastlands yrkeshögskola

1 BAKGRUND

Enligt statsrådets förordning om yrkeshögskolor (497/2004) ska en yrkeshögskolestuderande ha "sådana kunskaper i finska och svenska som enligt lagen om de språkkunskaper, som krävs av de offentligt anställda (424/2003) krävs för en tjänst inom ett tvåspråkigt ämbetsdistrikt för vilken högskoleexamen är ett krav och som behövs med tanke på studerandens yrkesutövning och utveckling i yrkesmässigt avseende". Studierna i svenska är de enda vars mål har definierats så exakt i lagstiftningen, annars har yrkeshögskolorna hög autonomi när det gäller målbeskrivningarna för de enskilda kurserna i olika ämnen.

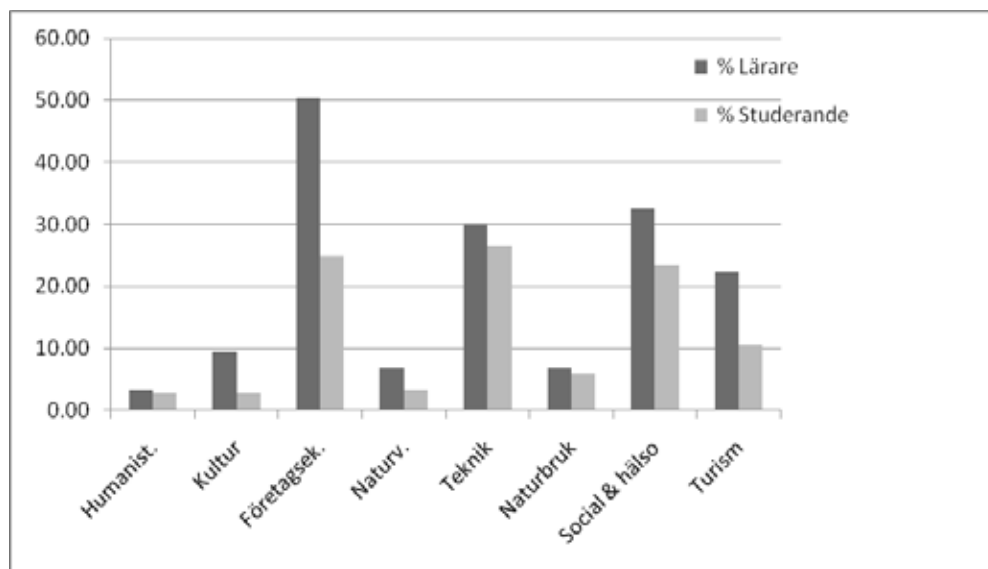
Dessa mål definierades närmare i KORU-projektet (Korkeakoulujen ruotsin kielen suorituksen yhteismitallisuuden kehittäminen = Att enhetliggöra bedömningen av svensk kunskaper vid högskolorna; se närmare Elsinen & Juurakko-Paavola 2006) som finansierades av undervisningsministeriet åren 2003–2006 i samband med lagreformerna som gällde språklagstiftningen. De här lagreformerna trädde i kraft i början av året 2004: språklagen (423/2003), lagen om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda (424/2003) och statsrådets förordning om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen (481/2003). I KORU-projektet bearbetades kriterier för bedömningen av högskolestuderandenas muntliga och skriftliga kunskaper i svenska utgående från de nya lagarna, och kriterierna blev förankrade också med den gemensamma europeiska referensramens nivåbeskrivningar.

Den lägsta godkända färdighetsnivån (*nöjaktig förmåga*) definierades som nivå B1 enligt den gemensamma europeiska referensramen. Denna definition baserar sig på statsrådets förordning om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen (481/2003) där det sägs att nivå 3 i allmänna språkexamina motsvarar nöjaktig förmåga i språkexamina för statsförvaltningen. Enligt samma principer definierades nivå B2 att motsvara *god förmåga*. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 91–92, 97–98.) Att kriterierna för bedömningen är lika vid alla högskolorna är mycket viktigt eftersom det anges i alla examensbetyg från både universiteten och yrkeshögskolorna om studenten i fråga har visat sig ha god eller nöjaktig förmåga i svenska.

2 MATERIAL OCH METOD

Materialet för denna studie samlades i februari 2008 med hjälp av två webbenkäter som hade bearbetats tillsammans med professor Ritva Kantelinen (se närmare Kantelinen 2009) i samband med Nationalspråksutredning-projektet vid Utbildningsstyrelsen. Denna studie utgör således en del av en mera omfattande utredning om studierna i svenska vid yrkeshögskolorna (se närmare Juurakko-Paavola 2009). Sammanlagt fanns det cirka 50 flervals- eller öppna frågor i båda enkäterna, och här behandlas svaren till 13 frågor.

Den ena enkäten var avsedd för svensklärare vid yrkeshögskolorna och den andra för yrkeshögskolestuderande. Till lärarna skickades länken till webbenkäten för det mesta direkt, och lärarna bads skicka länken till studerandenas webbenkät till minst en av sina egna studentgrupper. 116 svensklärare från 24 yrkeshögskolor och 1549 yrkeshögskolestuderande från 22 yrkeshögskolor svarade på frågorna. I Finland fanns det då 25 finskspråkiga yrkeshögskolor, så nästan alla yrkeshögskolor var representerade i materialet. Alla utbildningsområden var representerade både bland lärarna och bland studerandena som framgår av figur 1.



Figur 1. Andelen yrkeshögskolestuderande (N=1549) och svensklärare (N=116) inom olika utbildningsområden.

Typiskt för svensklärarna var att många av dem undervisade i flera utbildningsområden, vilket förklarar att den totala procentuella andelen för deras del överstiger 100 %. Av lärarna var 93,2 % kvinnor, och största delen av dem (54,8 %) var över 50 år gamla, vilket tyder på lång erfarenhet som svensklärare. Av yrkeshögskolestuderandena representerade cirka 26 % teknik (förkortningen för teknik och kommunikation) eller företagsekonomi (förkortningen för det samhällsvetenskapliga, företagsekonomiska och administrativa området), 21,9 % social- och hälsoområdet (förkortningen

för social-, hälso- och idrottsområdet) och 10,8 % turism (förkortningen för turism-, kosthålls- och ekonomibranschen). I denna studie analyseras närmare dessa fyra utbildningsområden som också har det största antalet studerande vid yrkeshögskolorna i hela landet (Utbildningsministeriet 2010).

Av alla studerande var cirka 2/3 kvinnliga. Den mest typiska tidigare utbildningen var studentexamen som 65,3 % av studerandena hade tagit. Yrkesinriktad examen hade 21,9 % av dem som svarade i enkäten och så kallad kombiexamen 9,4 %. I tabell 1 redogörs närmare för könsfördelningen inom olika utbildningsområden och vilken examen studerandena hade avlagt före yrkeshögskolestudierna.

Tabell 1. Studerandenas könsfördelning och avlagda examen inom olika utbildningsområden.

Utbildningsområde	Kön: % av alla		Tidigare examen: % av alla			
	Kvinnor	Män	Yrkes-examen	Student-examen	Kombi-examen	Övriga
Företagsekonomi (N=408)	76	24	16	71	11	2
Teknik (N=406)	25	75	29	60	7	4
Social & hälso (N=340)	94	6	21	67	8	4
Turism (N=167)	87	13	22	63	11	4
Övriga (N=228)	66	34	22	64	10	4

Det finns några tydliga skillnader: andelen manliga studerande var högst inom teknik, 75 %, samt andelen studerande som hade avlagt yrkesinriktad grundexamen (29 %). Inom företagsekonomi var däremot andelen studerande med studentexamen högst, 71 %, och 82 % om studerandena med kombiexamen räknas med.

Materialet kan anses vara ganska representativt: det fanns svar från både svensk-lärare och studerande från nästan alla finskspråkiga yrkeshögskolor och alla utbildningsområden även om antalet studerande var litet utom inom de fyra största utbildningsområdena. Studerandenas fördelning mellan olika tidigare utbildning och mellan könen kan också anses vara representativa jämfört med statistiska data från yrkeshögskolornas studerande (Utbildningsministeriet 2010).

Materialet har analyserats framför allt kvantitativt för denna artikel och här presenteras distributioner och medelvärden för de olika variablerna. De procentuella skillnaderna mellan de olika grupperna har testats med statistikprogrammet SPSS (t-test). För att kunna beräkna medelvärden och utföra statistiska test gavs nivåerna i den gemensamma europeiska referensramen numeriska värden på följande sätt: A1=1, A2=2, B1=3, B2=4, C1=5 och C2=6.

3 FORSKNINGSPRÅGOR

Syftet med denna utredning var att ta reda på hurdana kunskaper i svenska yrkeshögskolestuderande har i genomsnitt. Hur bra kan yrkeshögskolestuderande svenska efter sina svenskstudier vid yrkeshögskolorna enligt självbedömningar och före

och efter sina studier enligt lärarnas bedömningar? Hur bra färdigheter har de att skriva eller prata svenska eller förstå texter som de hör eller läser? Dessutom är det intressant att analysera närmare om det finns några skillnader mellan olika studerande: 1) mellan kvinnliga och manliga studerande, 2) mellan studerande som har avlagt yrkesinriktad examen, studentexamen eller kombiexamen före yrkeshögskolestudierna och 3) mellan studerande som representerar olika utbildningsområden.

4 FÄRDIGHETER I SVENSKA I HELA STUDENTGRUPPEN

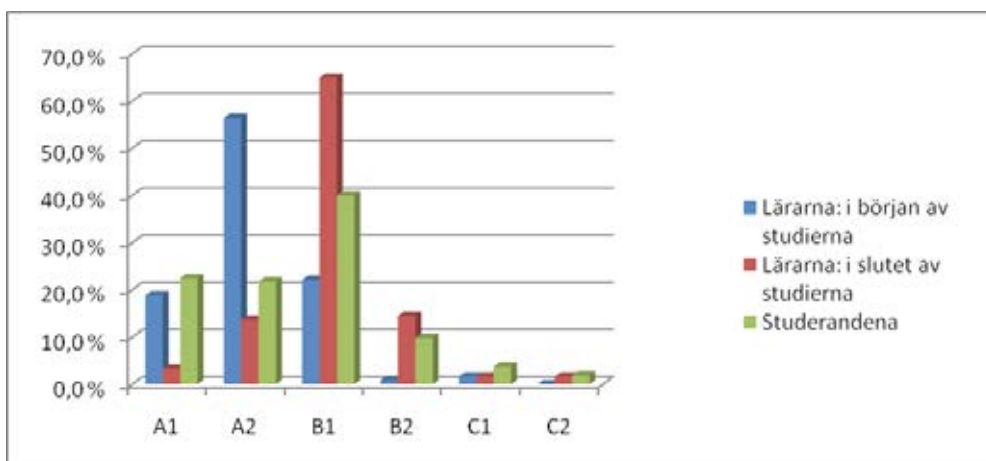
Studerandenas färdigheter i svenska analyserades på två sätt: studerandena fick själva bedöma sina egna färdigheter och lärarna bedömde studerandenas färdigheter i början av svenskstudierna och i slutet av dem. I båda bedömningarna användes den finska versionen av den gemensamma europeiska referensramen (se Eurooppalainen viitekehys 2003).

För det första bads studerandena läsa igenom de globala nivåbeskrivningarna och välja den nivå som bäst skulle beskriva deras egna färdigheter som helhet i svenska just då. 44,4 % av studerandena ansåg att deras färdigheter låg på nivå A1 (22,5 %) eller A2 (21,9 %). Detta resultat innebär att nära hälften av studerandena tyckte att de inte hade uppnått till den nivå som har definierats som gräns för godkänd förmåga, dvs. nivå B1. Å andra sidan ansåg 55,6 % av studerandena att de hade minst färdigheter i svenska på nivå B1 (39,9 %) eller till och med på en högre nivå (15,7 %). Figur 2 illustrerar fördelningarna mellan de olika nivåerna.

Lärarna bads bedöma sina studerandes färdigheter i svenska med samma globala nivåbeskrivningar som studerandena både i början och i slutet av deras svenskstudier vid yrkeshögskolan. Enligt lärarnas bedömningar var medelvärdet på nivå A2 före svenskstudierna, men på nivå B1 efter studierna: det skedde således en stor förbättring under svenskkurserna vid yrkeshögskolan. Lärarna ansåg att hela 75,2 % av deras studerande hade färdigheter i svenska på nivå A1 (18,8 %) eller A2 (56,4 %) i början av sina svenskstudier, men att bara 17,1 % av studerandena stannade på nivå A1 eller A2 efter studierna (figur 2). Största delen av studerandena (82,8 %) uppnådde alltså nivå B1, dvs. den nivå som har definierats som tröskelnivå till nöjaktig förmåga.

Av figur 2 framgår att lärarna hade i genomsnitt en mera positiv uppfattning om studerandenas färdigheter än studerandena själva. En intressant fråga är om det går att hitta någon förklaring till denna skillnad. Studerandena kunde kommentera sina självbedömningar, och i sammanlagt 400 kommentarer fanns det inget svar där det skulle ha funnits någon hänvisning till att uppgiften skulle ha varit för svår. Det kan också antas att studerandena hade gjort några självbedömningar tidigare, eftersom svensklärarna vid högskolorna har uppmuntrats att använda de gemensamma nivåbeskrivningarna också i studerandenas självbedömningar (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 64–66, 99).

För det andra bads studerandena bedöma sina färdigheter i de olika delområdena (muntlig produktion, skriftlig produktion, hörförståelse och läsförståelse) genom att välja en deskriptor som bäst skulle beskriva deras färdigheter. Också lärarna bedömde sina studerandes färdigheter i dessa olika delområden. I tabell 2 presenteras dessa resultat och där anges som jämförelsematerial resultaten från AMKKIA-projektet



Figur 2. Yrkehögskolestuderandenas (N=1549) självbedömningar och svensklärarnas (N=116) bedömningar av färdigheter i svenska enligt den europeiska referensramens nivåbeskrivningar.

som är den enda tidigare nationella undersökningen om yrkehögskolestuderandenas färdigheter i svenska. I AMKKIA användes inte samma nivåbeskrivningar som i denna studie men skalorna kan anses vara jämförbara. (se närmare Juurakko & Takala 2001a, 2001b; Juurakko-Paavola 2005: 238–239.)

Tabell 2. Yrkehögskolestuderandenas självbedömningar och svensklärarnas bedömningar i föreliggande studie jämfört med resultaten i AMKKIA-projektet (Juurakko & Takala 2001a: 18; Juurakko & Takala 2001b: 161).

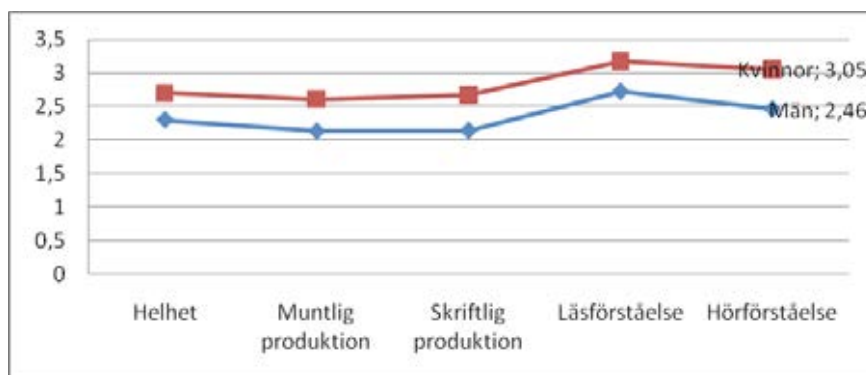
	Studerandenas självbedömningar i denna studie (N=1549)	Studerandenas självbedömningar i AMKKIA (N=357)	Lärarnas bedömningar i denna studie (N=116)	AMKKIA-resultat (N=378-409)
Muntlig produktion	A2/B1 (2,4)	A2+ (2,2)	B1- (2,7)	B1 (3,1)
Skriftlig produktion	A2/B1 (2,4)	A2/B1 (2,4)	B1 (3,0)	B1- (2,8)
Läsförståelse	B1 (2,9)	B1 (3,0)	B1/B2 (3,4)	B1- (2,7)
Hörförståelse	B1 (2,9)	B1 (3,0)	B1+ (3,2)	A2/B1 (2,6)

Om studerandenas självbedömningar jämförs med varandra, kan det konstateras, att medelvärdena ligger mycket nära varandra både i föreliggande studie och i AMKKIA-projektet. Det kan skönjas en klar tendens: studerandenas receptiva färdigheter i svenska tycks vara på nivå B1 i båda fallen. Ytterligare tenderar studerandena undervärdera sina produktiva färdigheter i svenska i båda studierna: enligt sina egna bedömningar når de inte upp till nivå B1 i muntlig eller skriftlig produktion, medan lärarna anser att de når upp till nivå B1 eller åtminstone nära till den i dessa delområden.

5 KVINNLIGA OCH MANLIGA STUDERANDE

De kvinnliga studerandena hade i genomsnitt bedömt sina färdigheter vara på nivå B1- (medelvärdet 2,70), medan de manliga studerandenas medelvärde var nivå A2+ (medelvärdet 2,30). Det fanns alltså en mycket tydlig skillnad mellan könen som också var statistiskt signifikant (t-test, $p=0,000$). Det fanns dock stora individuella skillnader också inom de här grupperna. Andelen kvinnliga studerande som ansåg sig vara på nivå A1 eller A2 var 38,7 %, medan drygt hälften (55,6 %) av de manliga studerandena valde dessa nivåer.

Skillnaderna var likadana också när det gällde färdigheterna i de olika delområdena: kvinnornas medelvärden var genomgående betydligt högre än männens och skillnaderna var också statistiskt signifikanta (t-test, $p=0,000$ i alla fall). Figur 3 illustrerar skillnaderna mellan könen.



Figur 3. Medelvärden för de kvinnliga och manliga studerandenas färdigheter i svenska som helhet och i olika delområden.

Likadana skillnader mellan kvinnliga och manliga studerande upptäcktes också i AMKKIA-projektet (Juurakko-Paavola 2005: 238) och har rapporterats förekomma redan i grundskolan för alla delområden (se närmare Tuokko 2009) och vid yrkesutbildningen när det var frågan om skriftlig produktion och läsförståelse (se närmare Kantelinen 2009). Dessa resultat tyder på att flickorna är bättre på att lära sig svenska än pojkarna, och dessa bättre inlärningsresultat tycks för sin del ha ett klart samband med flickornas högre motivation för att studera svenska jämfört med pojkarnas motivation (se närmare Juurakko-Paavola 2009, Kantelinen 2009, Tuokko 2009).

6 STUDERANDE MED OLIKA TIDIGARE UTBILDNING

Största delen av studerandena med en yrkesinriktad utbildning tyckte att deras färdigheter i svenska var på nivå A1 eller A2 (medelvärde 2,03), medan studerandena med en studentexamen eller kombiexamen i genomsnitt hade bedömt sina färdigheter vara på nivå B1- (medelvärden 2,63 och 2,74). De här skillnaderna mellan studerandena som hade en yrkesinriktad utbildning eller som hörde till de andra

två studentgrupperna var statistiskt signifikanta (t-test, $p=0,000$). När det gällde kvinnliga och manliga studerande skilt, var skillnaderna likadana i båda grupperna. Kvinnorna med yrkesinriktad grundexamen (N=187) hade medelvärdet A2+ (2,17) och männen (N=152) A2- (1,86), medan kvinnorna med studentexamen (N=694) valde i genomsnitt nivå B1- (2,86) och männen (N=318) nivå A2/B1 (2,48) (t-test, $p=0,000$).

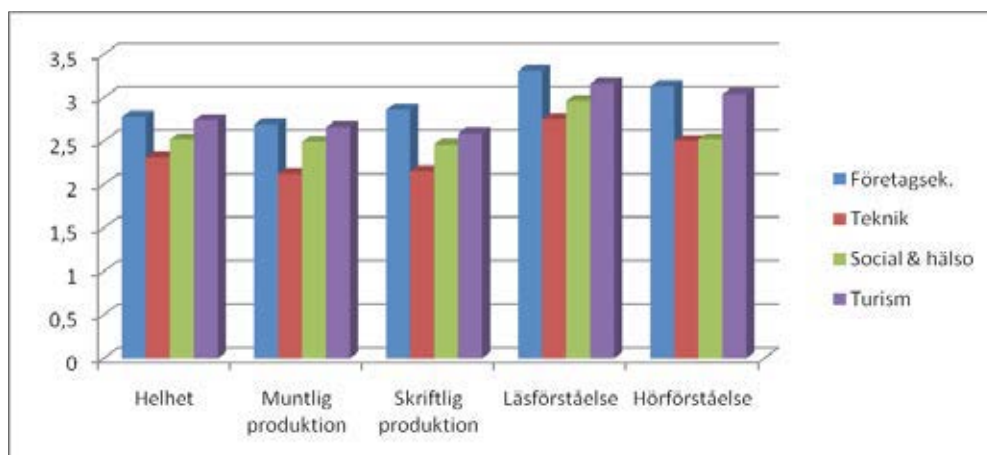
Hela 66.1 % av studerandena med en yrkesinriktad utbildning valde A1 eller A2 som sin färdighetsnivå, medan 38–40 % av studerandena med studentexamen eller kombiexamen bedömde sina färdigheter i svenska vara på nivå A1 eller A2 och en större del av dem (44–46 %) valde nivå B1. Likadana resultat har också rapporterats tidigare om yrkeshögskolestuderande (Jaatinen & Juuso 2008: 21). Detta är i och för sig inte någon överraskning mot den bakgrunden att det finns fem obligatoriska kurser i svenska i gymnasiet (totalt cirka 190 undervisningstimmar), medan det ingår endast en obligatorisk kurs i svenska (cirka 20–30 undervisningstimmar) i yrkesinriktade grundexamina. Intressant är att motsvarande skillnader har upptäckts redan i grundskolan: de elever som tänkte fortsätta i gymnasiet fick bättre resultat i de nationella proven än de som tänkte välja yrkesutbildning (Tuokko 2009).

Tendensen var densamma också när det gällde studerandenas färdigheter i de olika delområdena: studerandena med yrkesinriktad examen hade medelvärdet A2- för de båda produktiva färdigheterna och medelvärdet A2+ för de båda receptiva färdigheterna, medan studerandena med studentexamen hade medelvärdet A2/B1 för muntlig produktion, B1- för skriftlig produktion, B1 för hörförståelse och B1+ för läsförståelse. Alla de här skillnaderna var också statistiskt signifikanta (t-test, $p=0,000$).

7 STUDERANDE INOM OLIKA UTBILDNINGSMRÅDEN

Det upptäcktes också skillnader mellan studerande från olika utbildningsområden. Studerandena inom teknik valde i genomsnitt den lägsta nivån, A2+, medan studerande inom social- och hälsoområdet hade medelvärdet A2/B1 (2,52). Det högsta genomsnittet B1- uppvisades av studerandena inom företagsekonomi samt turism. Skillnaderna mellan de olika utbildningsområdena var statistiskt signifikanta (t-test, $p \leq 0,05$) utom beträffande skillnaden mellan teknik och turism. Figur 1 visar att medelvärden skilde sig avsevärt från varandra i de olika utbildningsområdena också när det gällde studerandenas färdigheter i olika delområden.

Studerandena inom företagsekonomi hade valt i genomsnitt nivå B1: medelvärdet var B1- för de produktiva färdigheterna och B1+ för de receptiva färdigheterna. Däremot var medelvärdet för studerandena inom teknik för de produktiva färdigheterna A2+ och för de receptiva färdigheterna A2/B1. Också resultaten från AMKKIA (Juurakko-Paavola 2005: 238) och motsvarande studie från yrkesutbildningen (Kantelininen 2009) har visat samma tendenser: studerande inom teknik tycks ha de svagaste färdigheterna. En möjlig förklaring till skillnaderna mellan teknik och de andra tre utbildningsområdena är att de hänger samman med skillnaderna mellan könen: andelen manliga studerande var högst inom teknik (75 %), medan de andra utbildningsområdena var kvinnodominerade. Delvis är skillnaderna mellan de olika utbildningsområdena statistiskt signifikanta som det framgår av tabell 3.



Figur 4. Studerandenas färdigheter i svenska som helhet och i olika delområden enligt deras självbedömningar inom olika utbildningsområden.

Tabell 3. Statistiska skillnader mellan olika utbildningsområden i fråga om studerandenas färdigheter i olika delområden: t-test.

Utbildningsområde	Teknik	Social & hälso	Turism
Företagsekonomi	$p \leq 0,001$ i alla delområden	$p \leq 0,001$ utom i muntlig produktion	$p \leq 0,01$ i skriftlig produktion
Teknik	---	$p \leq 0,001$ utom i läsförståelse	$p \leq 0,01$ i skriftlig produktion
Social & hälso	$p \leq 0,001$ utom i läsförståelse	---	$p \leq 0,05$ i läsförståelse

Både inom teknik och företagsekonomi fanns det dock statistiskt signifikanta skillnader mellan de manliga och kvinnliga studerandena (t-test, $p \leq 0,05$ i alla delområden). Dessutom fanns skillnader i medelvärden både bland de kvinnliga och manliga studerandena mellan de olika utbildningsområdena: män som studerade teknik hade i genomsnitt ett lägre medelvärde än de manliga studerandena inom företagsekonomi (t-test, $p \leq 0,05$ i alla delområden) och de kvinnliga studerandena inom företagsekonomi hade ett högre medelvärde än de kvinnor som studerade inom social- och hälsoområdet (t-test, $p \leq 0,01$ i alla delområden).

8 DISKUSSION

Enligt studerandenas självbedömningar var kunskapsnivå B1 utopi med en större sannolikhet för några studerande än för andra studerande. För de manliga studerandena (N=522) var medelvärdet A2+ (2,30). Om den manliga studenten dessutom hade en yrkesinriktad grundutbildning (N=152), blev medelvärdet A2- (1,86). Ännu

längre borta från nivå B1 låg de manliga studerandena (N=101) som dessutom studerade teknik: då var hans nivå A1/A2 (1,67). För dessa studerande var kunskaper i svenska på nivå B1 således bara utopi enligt deras egna bedömningar. Verklighet var kunskapsnivå B1 däremot för kvinnliga studerande, vars medelvärde var B1- (2,70). Om de kvinnliga studerandena hade studentexamen, blev medelvärdet ännu något högre, 2,86, men nivån var densamma, B1-. Till nivå B1 (3,08) uppnådde med största sannolikhet de kvinnliga studerandena som hade studentexamen och som studerade företagsekonomi. Den här analysen visar att man inte ska dra slutsatser utgående från analysen på gruppnivå när det gäller yrkeshögskolestuderandenas kunskaper i svenska. Det kommenterade också lärarna i sina svar till öppna frågor. De ansåg att 82,8 % av studerandena kom upp på minst nivå B1 efter sina svenskstudier vid yrkeshögskolan, men betonade att det finns stora skillnader mellan studerande inom de olika utbildningsområdena.

Enligt lagstiftningen borde dock alla studerande vid högskolorna uppnå nivå B1 i svenska. Hur ser svensklärarna situationen? De frågades på vilket sätt de anser att studier i svenska kunde eller borde utvecklas kvantitativt och/eller innehållsmässigt vid yrkeshögskolorna och bads också motivera sina förslag. I största delen av deras förslag var det centrala budskapet att man ska försäkra tillräckligheten av svenskundervisning vid yrkeshögskolorna genom att ha mera kontaktundervisning i en kurs, flera obligatoriska kurser eller flera valfria fördjupade yrkesinriktade kurser. För det andra föreslog lärarna att man borde utveckla svenskundervisningen vid yrkeshögskolorna. Som exempel kan nämnas att studerandenas färdigheter i början av studierna borde iaktas bättre i undervisningen och att innehållen i kurserna borde vara mera yrkesinriktade. Dessa förslag till möjliga praktiska åtgärder kan betecknas som inga oväntade resultat och är inte heller så nya idéer, men är ändå sådana åtgärder som svensklärarna föreslog i sina svar och som de ser som möjliga lösningar.

Även om lärarna bads kommentera hur man skall utveckla undervisningen vid yrkeshögskolorna kommenterade många av dem svenskundervisningen på andra skolstadier. Enligt mångas åsikter är orsaken till problemen vid högskolorna att eleverna i grundskolan och gymnasiet inte har nått tillräckligt bra inlärningsresultat: bara en liten del av eleverna når upp till den nivå som har definierats som mål i läroplanerna för grundskolan respektive gymnasiet (se närmare Takala 2005, Tuokko 2009). Samma problematik har tidigare diskuterats i KORU-projektet (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006) och i KIEPO-projektet (Pyykkö, Tuomi, Juurakko-Paavola & Fiilin 2007).

Svensklärarna vid högskolorna har en nästan omöjlig uppgift för närvarande: de flesta studerande har i början av sina studier kunskaper i svenska på nivå A1-A2 och i de flesta yrkeshögskolor finns det en kurs på 3 studiepoäng med vars hjälp studerandena borde uppnå nivå B1. Detta kan betecknas som en orimlig uppgift både ur lärarnas och ur studerandenas synvinkel. Eftersom situationen är så svår har det också föreslagits att man kanske borde fundera på nytt på situationen och förändra lagstiftningen. I KORU-projektet föreslogs att man eventuellt kunde fundera på en sådan möjlighet att studenten skulle kunna få också vitsordet bristfälliga kunskaper i svenska i sitt examensbetyg (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 137). Detta är alltså inte möjligt för närvarande, utan detta skulle innebära förändringar i lagstift-

ningen. Men hur länge kan situationen fortsätta som sådan den är nu? Kunskaper i svenska på nivå B1 är nuförtiden säkert utopi för en del yrkeshögskolestuderande. Svensklärare vid yrkeshögskolorna väntar på snabba åtgärder från undervisningsministeriet och utbildningsstyrelsen. I medierna har problematiken också tagits upp flera gånger. Ändå har det inte vidtagits några åtgärder. Detta kan kanske anses som ett tecken på att frågan är mycket känslig: det är frågan om språkpolitik, inte bara om språkutbildningspolitik.

LITTERATUR

- Elsinen, Raija & Taina Juurakko-Paavola (2006). *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. HAMKin julkaisuja 4/2006.
- Eurooppalainen viitekehys* (2003). Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Jaatinen, Päivi & Mia Juuso (2008). *Ammattikorkeakouluopiskelijan kielitaito – kuulu kasvaa, kuka rakentaisi sillan?* Kielten opetuksen kehittämisprojekti. Seurantatutkimuksen 4. osaraportti. Syksyn 2007 lähtötäsoestetit. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja B, raportit 5/2008.
- Juurakko-Paavola, Taina (2009). *Ammattikorkeakoulujen ruotsin ja suomen kielen opinnoista*. Inlämnad, opublicerad rapport för nationalspråksutredningen. (ska publiceras i elektronisk form av Utbildningsstyrelsen under 2010).
- Juurakko-Paavola, Taina (2005). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen kirjallinen taito. I: *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytänteet*, 199–270. Red. Taina Juurakko-Paavola. HAMKin julkaisuja 1/2005.
- Juurakko, Taina & Sauli Takala (2001a). Kohti yhdenmukaisempaa kielitaidon arviointia ammattikorkeakouluissa. I: *Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA)*, 9–24. Red. Taina Juurakko. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja A:16.
- Juurakko, Taina & Sauli Takala (2001b). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsityksiä AMKKIA-pilottikokeista. I: *Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA)*, 153–168. Red. Taina Juurakko. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja A:16.
- Kantelinen, Ritva (2009). *Kansalliskielten opinnoista ja opiskelusta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa*. Inlämnad, opublicerad rapport för nationalspråksutredningen. (Ska publiceras i elektronisk form av Utbildningsstyrelsen under 2010.)
- Lagen om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda (424/2003).
- Pyykkö, Riitta, Ulla-Kristiina Tuomi, Taina Juurakko-Paavola & Ulla-Maija Fiilin (2007). Uutta yhteistyötä ja profiilien terävöittämistä: korkeakoulujen kielikoulutus. I: *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, 123–151. Red. Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Språklagen (423/2003).
- Statsrådets förordning om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen (481/2003).
- Statsrådets förordning om förändring av statsrådets förordning om yrkeshögskolor (497/2004).

- Takala, Sauli (2005). *Ylioppilastutkinnon B-ruotsin arvosanojen ja kielten eurooppalaisen viitekehysten vastaavuutta koskeva tutkimus*. Opublicerad rapport.
- Tuokko, Eeva (2009). *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Oppimistulosten arviointi 2/2009. Opetushallitus. Helsinki Edita Prima Oy.
- Utbildningsministeriet (2010). *Opiskelijat – Alan ja sukupuolen mukaan 2008* [<http://www.minedu.fi>] Koulutus > Ammattikorkeakoulutus > Tilastoja > AMK-tietopalvelu [Hämtat 2.2.2010].

En gång i veckan så hjälper int så mycke: En fallstudie av attityder till svenska språket hos en invandrare i Närpes

Hanna Järvi

Vasa universitet

1 INLEDNING

I dagens finländska samhälle går allt fler finländare i pension och yngre finländare räcker inte till för alla jobb. Därför har temat *invandrare som arbetskraftsresurs* blivit aktuellt (t.ex. Elinkeinoelämän keskusliitto 2008; Arbets- och näringsministeriet 2009). För att kunna arbeta i Finland och klara sig i samhället är det mycket viktigt att invandrare lär sig landets språk. Att lära sig känna hur det finländska samhället fungerar och hurdan kultur vi har befrämjar också integreringen i det nya hemlandet. (Arajärvi 2009: 85–86.) Eftersom språkfärdigheter är viktiga både på arbetsmarknaden och på fritiden kan invandrades språkinläring sägas vara en central framtidsfråga.

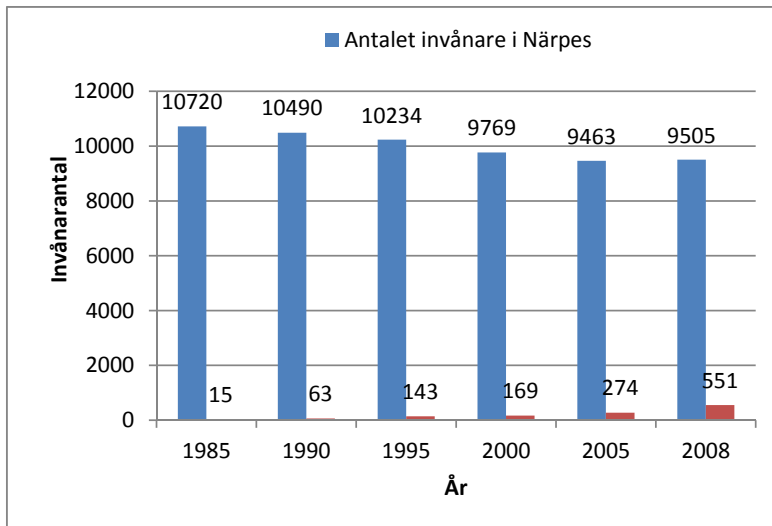
Jag är intresserad av svenskan som en del av den individuella flerspråkigheten. I min blivande doktorsavhandling undersöker jag 12 vuxna invandrades attityder till svenska samt deras färdigheter i svenska för att ta reda på faktorer som kan ha inverkan på deras språkinläring. Undersökningsmaterialet består av informanternas skriftliga och muntliga produktion i form av dagbokstexter och temaintervju. I min undersökning använder jag Colin Bakers modell (se Baker 1992: 45) som utgångspunkt för attitydanalysen. I språkfärdighetsanalysen tillämpar jag den gemensamma europeiska referensramen som i dag används runtom i Europa (se Skolverket 2007). I hela undersökningen använder jag induktiv innehållsanalys som analysmetod.

I denna artikel diskuterar jag en fallstudie av attityder till svenska språket hos en invandrare i Närpes. Före den diskussionen redogör jag för invånarsituationen i Närpes och samtidigt mina orsaker till att välja Närpes som undersökningsort. Jag diskuterar också teori om attityd i allmänhet och teori om attityder till språk som utgör grunden till avhandlingens attitydanalys.

2 INVÅNARSITUATIONEN I NÄRPES

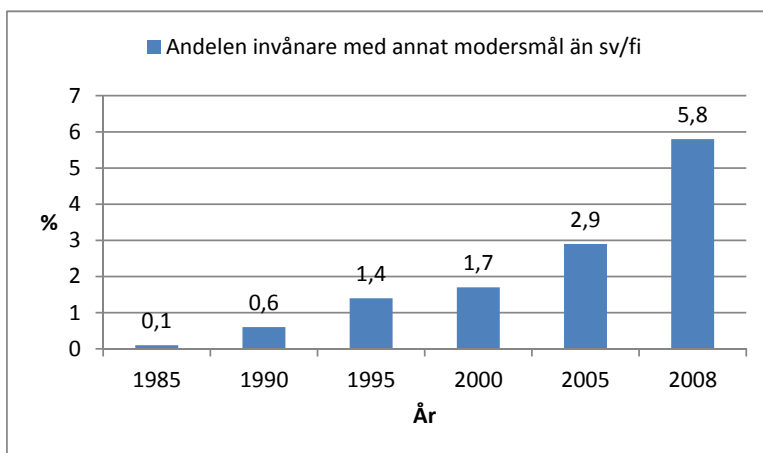
Invandrarsvenska är ett aktuellt tema bl.a. i den officiellt svenskspråkiga staden Närpes som har mest och längst erfarenhet av att ta emot flyktingar i Svenskfinland (Järvistö 2008: 1, 35, 49–50; Närpes stad 2008). I figur 1 kan man se att antalet invåna-

re i Närpes har minskat under åren 1985–2008 från 10720 till 9505 personer, medan antalet invånare som inte har svenska eller finska som modersmål har ökat, speciellt på 2000-talet, från 169 till 551 personer (Statistikcentralen 2009).



Figur 1. Antalet invånare i Närpes och antalet invånare med annat modersmål än svenska eller finska i Närpes under åren 1985–2008 (Statistikcentralen 2009).

För att ytterligare åskådliggöra invånarsituationen i Närpes har jag också räknat andelen invånare som inte har svenska eller finska som modersmål, och utvecklingen i fråga om andelen invandrare från 1985 till 2008 kan ses i figur 2.



Figur 2. Andelen invånare med annat modersmål än svenska eller finska i Närpes under åren 1985–2008 (Statistikcentralen 2009).

Statistiken beaktar endast sådana utländska medborgare som vid årsskiftet (t.ex. 2008–2009) har varit fast bosatta i Närpes. (Statistikcentralen 2009; Statistikcentralen 2010.) Ända till början av 1990-talet har andelen invånare med annat modersmål än svenska eller finska i Närpes varit mindre än 1 %, men år 1995 har andelen redan ökat till 1,4 % och under 2000-talet har andelen stigit tydligt från 1,7 % till 5,8 % (i slutet av 2008 var andelen invånare med annat modersmål än svenska eller finska i hela Finland 3,6 %). Andelarna i figur 2 visar klart att allt flera närpesbor är av utländsk härkomst. Redan i april 2008 skrevs dock i tidningen Syd-Österbotten (Ekman 2008) att de senaste uppgifterna tyder på att det finns närmare 1 000 personer av utländsk härkomst i Närpes. Det är alltså det antal som gäller om man räknar med alla invandrare och inte bara dem som är fast bosatta i Närpes. Det innebär i sin tur att ungefär var tionde närpesbo är av utländsk härkomst. Det är relativt mycket i en stad där det totala invånarantalet var 9 505 i slutet av 2008 (se figur 1).

Invandrare i Närpes lär sig svenska i en flerspråkig miljö där majoritetsspråket är landets minoritetsspråk, dvs. invandrarna i Närpes är en minoritet inom en annan minoritet. Denna situation är speciell och därför har jag valt att undersöka invandrare som bor i Närpes. Förutom denna aspekt har jag blivit intresserad av invandrare i Närpes eftersom staden sägs ha lyckats väl med integreringen (Järvistö 2008: 1).

3 VAD ÄR EN ATTITYD?

Attityd är ett teoretiskt begrepp som används för att beskriva en benägenhet att reagera positivt eller negativt på ett objekt. Man kan inte observera attityder direkt eftersom en människas tankar och känslor är dolda. Därför är attityder också latenta – de kan ses genom det externa beteendets riktning och varaktighet. Attityder är ett bra och effektivt sätt att tolka konsekventa mönster i människans beteende. Med hjälp av attityder kan man också förutsäga beteende. (Baker 1992: 10–11, 15; Ajzen 2005: 3–5.)

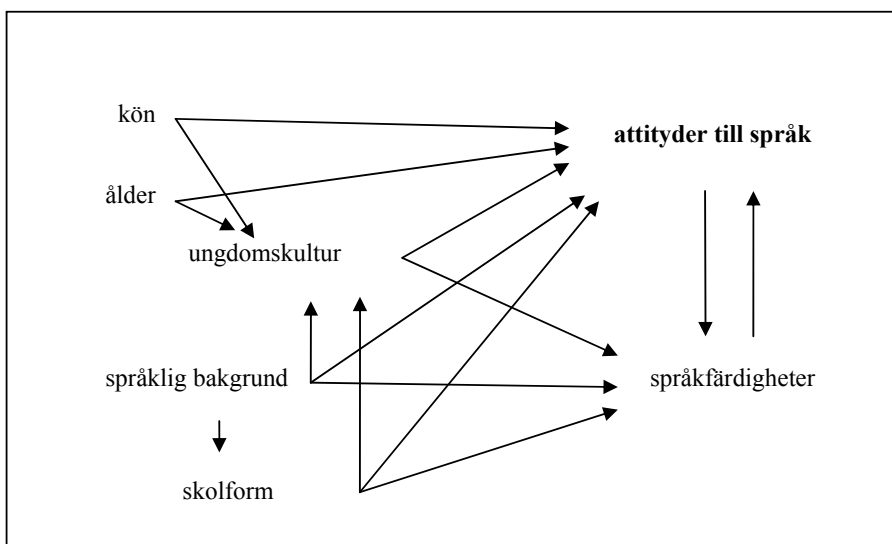
Enligt Platons klassiska modell delar man in attityd i tre komponenter: kognitiv, affektiv och konativ. Den kognitiva komponenten innefattar tankar samt föreställningar om objektet och den affektiva komponenten uttrycker känslor gentemot objektet. Ett exempel på att den kognitiva och den affektiva komponenten inte alltid är i harmoni är att irrationella fördomar och djuprotade känslor av oro samt rädsla ibland kan stå i strid med de föreställningar som man formellt uttrycker. (Baker 1988: 113; Baker 1992: 12–13.) En studerande kan t.ex. officiellt visa en positiv attityd till undervisning i svenska, men i hemlighet kan han ha negativa känslor gentemot svenskundervisningen. Enligt Baker bestäms förhållandet mellan uttryckta och dolda attityder oftast av människans eget försvarssystem och av den respons som man tolkat vara viktig för att vara socialt önskvärd. Den tredje komponenten, dvs. den konativa komponenten innebär beredskap för agerande. (Baker 1988: 113; Baker 1992: 12–13.) Finskspråkiga som har en positiv attityd till svenska språket kan t.ex. prenumerera och läsa svenskspråkiga tidningar för att bli bättre i svenska. Enligt Baker är förhållandet mellan attityd och sättet hur man betar sig dock inte heller klart och enkelt, eftersom man kan göra något som man inte alls tycker om eller tvärtom. Relationerna

mellan de tre komponenterna kan således vara komplicerade och i praktiken kan det vara svårt att kunna skilja dem från varandra eftersom de överlappar varandra. (Baker 1988: 113; Baker 1992: 13.)

Attityder är sällan stabila utan de ändras med tiden. De kan ändras långsamt och gradvis men de kan också ändras mycket snabbt. Social influens av något slag är den vanligaste orsaken till attitydändringar men individers eget tankearbete kan också orsaka attitydändringar. (Baker 1992: 97, 99.) Boendemiljön och dess sociala influens kan ha en stor betydelse för en människa och därför kan de också vara viktiga faktorer i utformningen av attityder.

4 ATTITYDER TILL SPRÅK

Det är klart att många olika komponenter kan påverka individers attityder till språk. Enligt Baker finns det sex komponenter som enligt tidigare undersökningar har konstaterats sannolikt spela någon roll – större eller mindre – i utformningen av elevers attityder till språk. Dessa komponenter är *kön*, *ålder*, *ungdomskultur*, *språklig bakgrund*, *skolform* och *språkfärdigheter*. Varje komponent spelar dock inte lika stor roll i utformningen av attityder till språk och därför har Baker prövat sin modell (se figur 3) där komponenterna och deras hypotetiska relationer till varandra är skisserade. (Baker 1992: 45.)



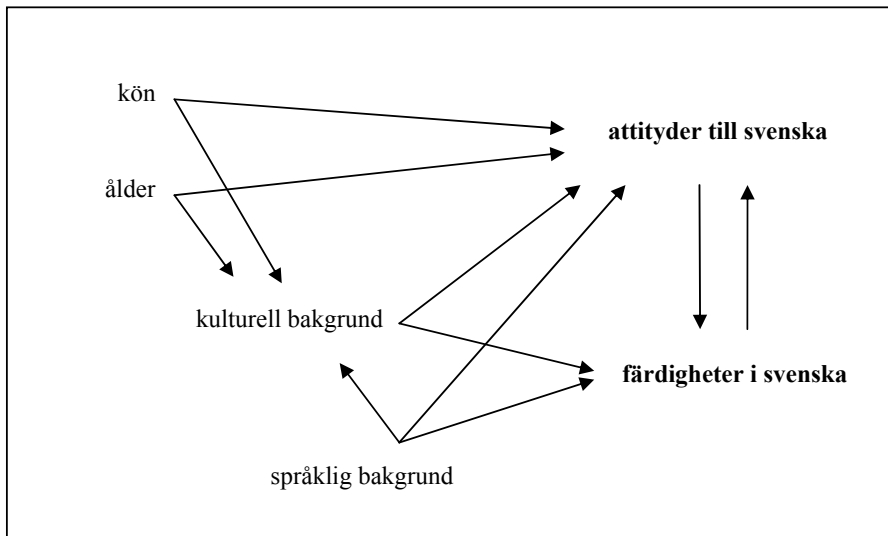
Figur 3. Bakers modell om de komponenter som eventuellt påverkar elevers attityder till språk samt komponenternas hypotetiska relationer till varandra (Baker 1992: 45).

I sin bok *Attitudes and Language* (1992) redogör Baker för två undersökningar där han har testat modellen genom att först undersöka attityder till walesiska bland närmare 800 elever i Wales och efter två år har han undersökt elevernas eventuella attityd-

ändringar till walesiska. Informanterna var enspråkiga (walesiska eller engelska) eller tvåspråkiga (walesiska-engelska eller engelska-walesiska). (Baker 1992: 49, 58, 114–115.)

Enligt Bakers kvantitativa undersökningsresultat är modellen korrekt skisserad. En ändring tycks dock vara nödvändig då man undersöker elever. Enligt Baker bör komponenten *ungdomskultur* delas in i två olika komponenter: *populärkultur* och *walesiska* och *litterär kultur*. Enligt resultaten påverkar komponenterna *walesiska* och *litterär kultur* samt *språklig bakgrund* mest utformningen av attityder till walesiska och komponenten *populärkultur* har en negativ inverkan på attityder till walesiska bland elever. *Kön* och *ålder* påverkar attityderna något, medan *skolform* och *språkfärdigheter* inte har så stor inverkan som de andra komponenterna på utformningen av attityder till walesiska hos elever. (Baker 1992: 72–74.)

I min undersökning använder jag Bakers modell som utgångspunkt för min attitydanalys. Jag har bearbetat hans modell enligt mitt syfte (figur 4). Eftersom jag undersöker vuxna saknas komponenten skolform i min modell.



Figur 4. Komponenter som eventuellt påverkar attityder till svenska och färdigheter i svenska bland vuxna invandrare i Närpes.

I min studie utgår jag från att komponenterna *kulturell bakgrund* och *språklig bakgrund* är primära i utformningen av attityder till svenska bland vuxna invandrare i Närpes och att komponenterna *kön*, *ålder* och *färdigheter* i svenska är sekundära (jfr Baker 1992: 73–74). Komponenterna *kulturell bakgrund* innebär individens aktivitet i samhället, dvs. om man på något sätt visar sitt intresse för både språket och samhället i fråga (se Baker 1992: 44–45). I min studie innebär den att jag undersöker om informanterna har t.ex. deltagit i olika evenemang och i andra aktiviteter i Närpes, om de läser tidningar/böcker/webbsidor på svenska, om de tittar på svenskspråkiga TV-program eller om de har lärt sig känna till lokala traditioner. Jag har inte delat in

komponenten *kulturell bakgrund* i två olika komponenter som Baker gjorde, eftersom mina informanter är vuxna som fritt får välja om de vill delta i den finländska kulturen (jfr elever-läroplaner). Komponenten *språklig bakgrund* innebär både individens egen och andras språkanvändning, dvs. vilket språk som används bland familjemedlemmar, bland vänner, i det lokala samhället, i olika medier på området i fråga osv. (Baker 1992: 44.)

Då man betraktar modellen i Figur 4 märker man att komponenterna *kön* och *ålder* har både direkt och indirekt (via *kulturell bakgrund*) inverkan på *attityder till svenska*. Både *kulturell* och *språklig bakgrund* har direkt inverkan på *attityder till svenska* och *färdigheter i svenska*, men *språklig bakgrund* påverkar dem även indirekt via komponenten *kulturell bakgrund*. Det finns flera undersökningsresultat som talar för att *språkfärdigheter* påverkar *attityder till språk* eller tvärtom, dvs. ju bättre man kan språket i fråga desto positivare *attityd* har man till det, eller tvärtom (se Baker 1992: 44). Därför påverkas *attityder till svenska* och *färdigheter i svenska* inte enbart av de andra komponenterna i figuren utan de påverkar även varandra.

Mina informanter är vuxna som oftast lär sig svenska i informella kontexter. Det är mänskligt att man inte alltid orkar vara aktiv och motiverad i det nya samhället. Om man dock huvudsakligen visar sitt intresse mot svenska språket aktivt tyder det på att man har en positiv *attityd till svenska*.

5 ATTITYD TILL SVENSKA SPRÅKET HOS EN INVANDRARE I NÄRPES

Jag har analyserat en informants *attityd till svenska språket* utgående från informantens *språkliga* och *kulturella bakgrund* i Närpes. De aspekter som påverkade valet av informant var praktiska, dvs. jag valde en sådan informant vars *skriftliga* och *mundliga undersökningsmaterial* redan var *färdigt renskrivet* och *transkriberat*. Alla exempel (1–12) i detta kapitel är direkta citat som är hämtade ur *transkriberingarna*. I fortsättningen då jag analyserar hela undersökningsmaterialet är analysmetoden *induktiv innehållsanalys*, dvs. innehållet i materialet får styra indelningen i olika underkategorier, och då kommer jag också att bearbeta min modell (se figur 4) vidare.

Informanten som jag diskuterar är en kvinnlig invandrare som har bott fem år i Närpes (K5). Hon är 32 år gammal, född i Ryssland och har ryska som modersmål. Hon har flyttat till Finland för fem år sedan för att bilda familj med en finlands-svensk man som bor i Närpes.

Språklig bakgrund: K5 har blivit *högutbildad* i Ryssland och därför har hon lärt sig *engelska* redan i Ryssland. I början talade hon *engelska* med sin make, men snart bytte de *språk till svenska*, eftersom hon ville lära sig det lokala språket. Först studerade hon tre år på en *invandrarlinje* och sedan har hon studerat *svenska självständigt*. Enligt henne har det inte varit så svårt att lära sig svenska (exempel (1)). Hon tycker att hennes *färdigheter i engelska* har hjälpt henne mycket i inläringen av svenska, men hon vet också att det inte är så lätt för alla invandrare att lära sig svenska. Hon nämner t.ex. att invandrare från Asien har svårigheter med att uttala svenska ord. Därför vill de inte använda svenska varje dag som i sin tur leder till att de inte heller blir bättre i svenskan (exempel (2)).

- (1) de va inte så hemsk svårt
- (2) en gång i veckan så hjälper int så mycke

K5 förstår att alla inte orkar studera svenska efter långa och tunga arbetsdagar. Själv vill hon dock lära sig mera hela tiden, hon vill bli bättre i svenska för att få ett bättre jobb, flera bekanta och en studieplats. Hon är tacksam för att närpesbor är vänliga och hjälpsamma så att de hjälper bl.a. med språket. Den enda kritik som hon riktar mot närpesbor är att de talar en dialekt som kan vara svår att förstå.

De tre första åren talade K5 enbart svenska hemma. Nuförtiden använder hon både svenska och ryska för hon har fått barn och hon vill att barnet blir tvåspråkigt. Innan barnet föddes tittade hon oftare på svenska TV-program, men nuförtiden tittar hon oftare på ryska TV-program för att barnet också ska lära sig ryska. K5 arbetar både med infödda finländare och med invandrare och med sina kolleger använder hon antingen svenska eller ryska. På fritiden umgås hon med både svensk- och ryskspråkiga vänner.

Under intervjun och i informantens dagbokstexter framgick också sådana aspekter som hör till både informantens språkliga och kulturella bakgrund. Enligt K5 kan hon svenska så bra att hon i dag klarar sig självständigt och utan ordbok i det finländska samhället (exempel (3)). Att klara sig självständigt på svenska är en orsak till att hon hela tiden trivs bättre i Närpes, men hon trivs bättre också därför att hon i dag vet hur samhället fungerar. Tack vare detta vet hon hur hon ska bete sig i olika situationer (exempel (4) och (5)). Dessutom har hon positiva känslor över att hon har lärt sig svenska så bra att ett par arbetsgivare har erbjudit henne arbete (exempel (6)).

- (3) de har gått bra [...] känns trevligare att man behöver inte bläddra ordboken hela tiden
- (4) ja kan samhället
- (5) nu vet ja hur man ska klara sig me- i olika situationer
- (6) om man bjuder till nåt jobb

Nu då hon kan svenska språket tycker hon också att det är lättare att delta i olika aktiviteter i den svenskspråkiga miljön. Ibland har hon också märkt att hon t.o.m. har funderat på svenska.

Kulturell bakgrund: K5 flyttade till Närpes för att gifta sig med en finlandssvensk man och därför kom hon genast i kontakt med lokala människor och med den lokala kulturen. Den finländska familjen har hjälpt henne att lära känna det lokala samhället och dess traditioner. Hon nämner också att språkpraktiken som hörde till studierna på invandrarlinjen hjälpte henne att lära sig mera om kulturen. K5 är aktiv i samhället genom att hon har flera arbeten och hon deltar aktivt i olika evenemang. Hon läser svenskspråkiga tidningar samt böcker och hon tittar på svenskspråkiga TV-program. Hon vill studera mera för att få sådana arbeten som motsvarar hennes utbildning, hon vill uppnå sina mål (exempel (7) och (8)).

- (7) ja vill komma i mitt yrke
- (8) nu e de mitt mål att ta språkexamen

K5 visar intresse för den lokala kulturen på olika sätt, men hon har ändå kvar en stark rysk identitet. Hon kan säga att hon är närpesbo, men hon kan inte säga att hon är finländare eller någon blandning av identiteter för t.ex. på olika fester kan hon fortfarande känna sig annorlunda. Att komma till den finländska kulturen och till en liten stad från en helt annan kultur och från en storstad kan vara svårt. I Ryssland var K5 van vid att t.ex. gå på caféer eller museer när hon ville, men eftersom det inte finns så mycket att göra i Närpes måste man själv vara aktiv och hitta på någonting att göra. Under intervjun jämförde K5 livet i Ryssland med livet i Närpes och i exempel (9), (10), (11) och (12) ses några av hennes kommentarer om Närpes som boendemiljö.

- (9) de e många saker som fungerar bra här
- (10) alltså ja känner mig tryggt här
- (11) de görs nog mycke så vi kommer att- så vi kommer att trivas här
- (12) språket gäller mycket

Enligt K5 är det positivt att allt fungerar bra i Närpes och att hon kan känna sig trygg i Närpes. Dessutom får alla bra service och olika instanser bryr sig om och hjälper folk.

Under fem års tid har K5 lärt sig svenska så att hon klarar sig självständigt på svenska i olika situationer. Hon vill använda språket aktivt och det gör hon också t.ex. i olika arbeten. Dessutom vill hon hela tiden förbättra sina färdigheter i svenska och då är det bra att hon bor och trivs i en svensksdominerad stad där man hör och kan använda svenska. Kontakt med målspråkssamhället samt erfarenheter av målspråkstalare kan ha en betydelsefull inverkan på språkinläring och samtidigt också på attityder till språket (se Haapamäki 1995: 178; Abrahamsson 2009: 207). Jag tror att informantens attityd till svenska språket baserar sig också på miljön, eftersom hon upplever Närpes som en trygg stad och närpesborna som trevliga och hjälpsamma. Hon har visat intresse både för den lokala kulturen i Närpes och för olika aktiviteter i staden så att hon i dag vet hur det lokala samhället fungerar. På basis av denna attitydanalys har K5 en positiv attityd till svenska språket.

6 SLUTORD

Språkfärdigheter har alltid uppskattats och sagts vara viktiga då man tänker t.ex. på sociala förhållanden. De spelar en mycket stor roll även i dagens finländska samhälle där invandrare ses som en viktig arbetskraftsresurs för landet. Ett tvåspråkigt samhälle kan ställa stora krav på invandrare som inte kan något av de officiella språken. Därför är det viktigt att undersöka både invandrades attityder och språkfärdigheter för att ta reda på faktorer som kan ha inverkan på deras språkinläring.

Med hjälp av min doktorsavhandling vill jag lyfta fram sådana aspekter som har betydelse för vuxna invandrades attityder till svenska samt färdigheter i svenska och som samtidigt kan påverka deras språkinläring. Det är viktigt att invandrare själva får berätta om sina tankar med egna ord, och med hjälp av berättelserna får de andra lära sig och utveckla bl.a. boendemiljöer så att de fyller de krav som ett flerspråkigt och mångkulturellt samhälle ställer i dag.

LITTERATUR

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Ajzen, Icek (2005). *Attitudes, Personality and Behavior*. Second Edition. Berkshire: Open University Press.
- Arajärvi, Pentti (2009). *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut*. Sisäasianministeriön julkaisuja 2/2009. Helsinki.
- Arbets- och näringsministeriet (2009). *87 procent av invandrarna har en bra eller utmärkt arbetsförmåga*. Citerad 8.1.2009: http://www.tem.fi/index.phtml?89507_m=93179&l=sv&s=2467.
- Baker, Colin (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, Colin (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ekman, Mats (2008). *Närpes bokslut bättre än väntat*. Citerad 30.4.2008: <http://www.sydin.fi/story.aspx?storyID=18221&highlight=2008-04-09>.
- Elinkeinoelämän keskusliitto (2008). *Työperusteinen maahanmuutto*. Citerad 12.5.2008: http://www.sosiaaliala.fi/www/fi/tyoelama/tyovoima/tyoperusteinen_maahanmuutto.php.
- Haapamäki, Saara (1995). *"Språk de e som snöre". En studie av tjugo kurders svenska språkfärdighet*. Skrifter från Svenska Institutionen, Åbo Akademi, 2/1995. Åbo.
- Järvistö, Camilla (2008). *Samarbete kring flyktningmottagning i Sydösterbotten. En utredning om erfarenheterna av och förutsättningarna för samarbete kring flyktningmottagning i Kaskö, Korsnäs, Kristinestad och Närpes*. Citerad 30.4.2008: <http://www.svefol.net/soff/eqsv.pdf>.
- Närpes stad (2008). *Allmänt*. Citerad 15.1.2008: <http://www.narpes.fi/staden/>.
- Skolverket (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket, Council of Europe.
- Statistikcentralen (2009). *Befolkningen efter språk samt antalet utlänningar och landareal efter område 1980–2008*. Citerad 17.9.2009: http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/vrm/vaerak/vaerak_sv.asp.
- Statistikcentralen (2010). *Befolkningsstruktur*. Citerad 21.1.2010: http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/index_sv.html.

Systematiskt bruk av inversion i skrift: En indikator på behärskning av verbformer i ett muntligt test?

Sinikka Lahtinen

Åbo universitet

Marika Paavilainen

Jyväskylä universitet

1 INLEDNING

Inom projektet *På väg mot kommunikativ kompetens* kartläggs och följs bl.a. finsk-språkiga elevers utveckling i svenska under högstadiet (se närmare Paavilainen et al. 2009). I föreliggande undersökning har vi som syfte att betrakta huruvida systematiskt bruk av inversion i fri skriftlig produktion implicerar systematiskt bruk av presens, infinitiv i samband med modalt hjälpverb och *har* + supinum i ett muntligt test. Behärskning av inversion kan tänkas vara ett tecken på långt kommen språkutveckling. Eklund Heinonen (2008: 187) exempelvis menar att inversion hör till de kritiska strukturerna som verkar skilja mellan godkända och icke-godkända testdeltagare i Tisus-testet. Enligt processbarhetsteorin (PT) (se t.ex. Pienemann & Håkansson 1999) placeras inversion på nivå 4, medan enkla finita verbformer placeras på nivå 2 och strukturerna modalt hjälpverb + infinitiv och *har* + supinum på nivå 3. Det bör påpekas att PT ursprungligen baserar sig på muntliga data och gäller utvecklingen av naturlig talproduktion. Trots detta har bl.a. Philipsson (2007), Håkansson & Norrby (2007) och Rahkonen & Håkansson (2008) prövat PT även på skriftlig produktion. Håkanssons och Norrbys (2007) resultat pekar i den riktningen att muntlig och skriftlig produktion har samma krav på processningsförmåga: en inlärare är inte i stånd att producera grammatiska strukturer på en högre processbarhetsnivå i skrift än i tal, åtminstone inte om det gäller att kommunicera ett innehåll och inte enbart reproducera inlärd fraser, trots att inläraren i skrift har mer tid att monitorera sin produktion .

Inlärning av verbmorfologi i svenskan har inte studerats i någon större utsträckning. Anders Philipsson (2007) har dock i sin doktorsavhandling granskat bl.a. bruket av verbmorfologi. Hans resultat stöder processbarhetsteorins förutsägelse: enkla finita verbformer inlärs tidigare än sammansatta verbformer, således inlärs presens/preteritum före modalt hjälpverb + infinitiv och före perfekt och pluskvamperfekt.

Philipssons resultat visade också att modalt hjälpverb + infinitiv inlärs före perfekt och pluskvamperfekt.

Inläring av inversion har studerats bl.a. av Hyltenstam (1978), Bolander (1987) och Håkansson (2001). Man har kommit fram till en inlärningsgång som gäller påstå-
endeformade huvudsatser. I initialskedet använder inlärare inte topikaliserings alls utan satserna inleds med subjektet och ordföljden är rak, SVO. På följande stadium börjar inlärare spetsställa element, dock utan att tillämpa inversion (XSV). Till sist produceras satser med topikaliserings och inversion (XVS). Vidare har man visat att inversionsgraden varierar med kontexten. När det topikaliserade elementet utgörs av ett objekt uppträder ofta korrekt ordföljd medan inversion oftare uteblir vid adverbial och bisats. Håkansson (2004: 164) hänvisar till Lindberg (1995) enligt vilken resultaten av de tidigare studierna kan sammanfattas som följande: den mest gynnsamma kontexten för inversion utgörs av initialt objekt, pronomen som subjekt och hjälpverb (t.ex. *henne vill jag träffa*).

Vi inleder med att redogöra för materialet och metoden för föreliggande studie. Därefter granskar vi uppträdande av inversion i de undersökta uppsatserna. Sedan följer en analys av strukturerna på individnivå varefter några intressanta fall diskuteras. Artikeln avslutas med en sammanfattande diskussion.

2 MATERIAL OCH METOD

Vår analys bygger på data från 40 elever, som kommer från tre olika skolor. Dessa finskspråkiga elever läste svenska fr.o.m. åk 7. Två läroboksserier, *Kom med* och *Fritt fram*, användes i undervisningen. Alla de undersökta strukturerna, nämligen presensböjning, verbkedjor med modalt hjälpverb, tempuset perfekt samt inversion behandlas i läroböckerna och i undervisningen under årskurserna 7 och 8.

Inversionsdata kommer från uppsatser som sammanlagt var sex till antalet. Två av de insamlade texterna skrevs i åk 8 och fyra i åk 9. Texterna producerades på lektionstid och varje skrivtillfälle varade ca 45 minuter. Eleverna hade inte tillgång till ord- eller läroböcker som hjälpmedel, däremot hade de möjlighet att be läraren eller forskaren om hjälp vad gällde ordförrådet. Denna möjlighet gavs eleverna för att underlätta skrivprocessen. Speciellt de svagare eleverna hade svårigheter att producera text, vilket visade sig i uppsatsernas korthet. Ordböcker var inte tillåtna, detta för att hindra eleverna från att få hjälp med böjningsformerna.

Uppsatsrubrikerna valdes utgående från läroplansgrunderna och de teman som behandlas i läroböckerna som användes i undervisningen. Rubrikerna handlade således om elevernas eget liv, deras intressen och familj. I åk 8 skrevs den första texten, *Min resa* (1) under höstterminens första svenska kurs efter sommarlovet. Den andra texten som hade rubricerats *Min vän* (2) producerade eleverna under vårterminen. I detta fall och i de tre senare uppsatserna gavs eleverna utöver rubriken frågor som skulle inspirera dem till att skriva. Dessa var av typen *Hur ser han/hon ut?, Vad gör ni tillsammans?* I åk 9 handlade den första skrivuppgiften om musik (*Mitt favoritband/Min favoritsångare* (3)) och den andra, *Min fritid* (4), om elevernas fritid och fritidsaktiviteter. I samband med rubriken *Min fritid* fick eleverna anvisningar om att an-

vända många adjektiv och inleda minst två satser med ett tids- eller rumsadverbial som t.ex. *efter skolan, hemma*. Den sista gemensamma uppsatsrubriken på vårterminen löd *Jag – en niondeklassare!* (5). I den fjärde texten (6) som samlades in under åk 9 var det fråga om korta kommunikativa uppgifter, vilka skilde sig mellan olika skolor, som t.ex. att skriva ett e-brev till en svensk värdfamilj eller till en svensk kompis och berätta om sitt musikintresse. Det muntliga testet från vilket den andra delen av våra data kommer utfördes ungefär samtidigt som eleverna skrev uppsatsen *Min fritid* och därför kommer vi att använda denna text i våra analyser på individnivå.

Längden på uppsatserna varierar mellan fyra och 268 ord. I allmänhet hade eleverna frihet att skriva mycket eller litet, allt efter vilja eller förmåga, endast i den sista uppgiften gavs det instruktioner om antal ord: skriv en text på minst 40 ord eller: skriv en text på ca 50 ord. Den sista uppsatsen från vårterminen i åk 9 var kortast med ett medeltal på 60 ord, medan motsvarande siffra för *Jag – en niondeklassare!* var 88 ord.

I det muntliga testet fanns 13 illustrerade kort varav de fem som saknade text var avsedda för att elicitera presens (*äter, sjunger, sover, skriver och fiskar*). På fyra kort fanns ett modalt hjälpverb och på fyra hjälpverbet *har*, utöver bilden. Verbkedjorna med modalt hjälpverb utgjordes av *kan cykla, måste läsa, vill dricka, får spela* och supinumstrukturerna av *har målat, har simmat, har dansat, har hoppat*. Testledaren ställde frågor som gällde aktiviteten som bilden på kortet beskrev, t.ex. *Mitä tyttö tekee?*. Finska användes för att eleven inte skulle kunna ha testledarens fråga som modell i sitt svar.

I vår analys av verbstrukturer har även målspråksliknande former som exempelvis *sjungar* och *har hoppit* betraktats som korrekta. Denna princip grundar sig på PT: enligt teorin är det viktigaste t.ex. på nivå 2 att det finita verbet uppvisar böjning, huruvida böjningen är målspråksenlig eller inte är av underordnad betydelse.

Som metod i våra analyser på individnivå kommer vi att tillämpa implikationell skalning (se t.ex. Torgerson 1967, Hatch & Farhady 1982, Hatch & Lazaraton 1991, Rahkonen & Håkansson 2008). Med hjälp av metoden kan man återge implikationella förhållanden mellan de olika analyserade grammatiska fenomenen. Enligt Hatch och Lazaraton (1991: 210) måste skalabiliteten vara minst 0,60 och reproduktionskoefficienten minst 0,90 för att det ska anses föreligga implikationella förhållanden. Implikationstabeller belyser även de enskilda informanternas individuella prestationer.

3 UPPTRÄDANDE AV INVERSION I UPPSATSERNA

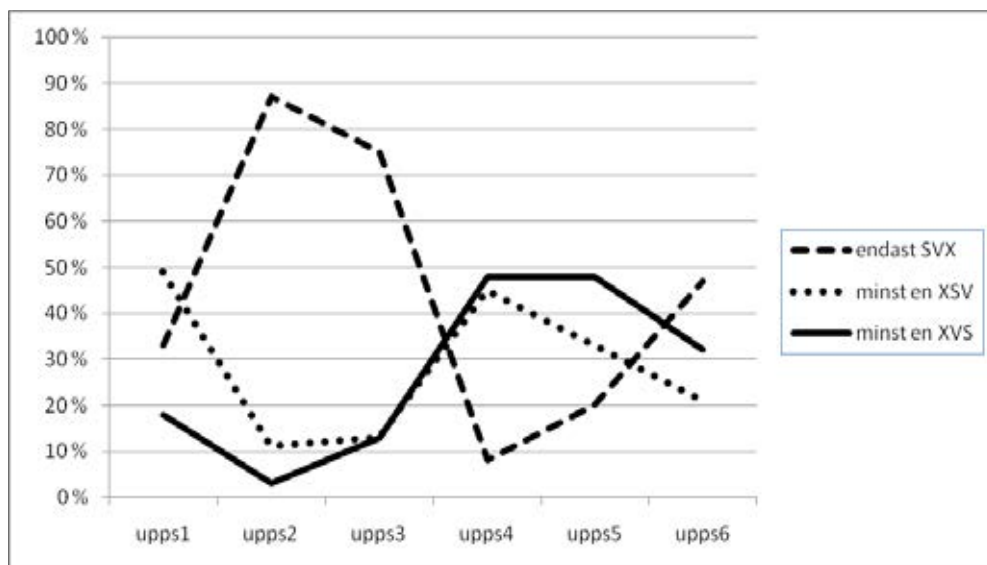
I det följande granskas uppträdande av inversion i de sex undersökta uppsatserna. Det framkom att endast en av de undersökta 40 eleverna inte uppvisade några bevis på inversion, m.a.o. producerade eleven enbart huvudsatser som inleddes med subjekt i samtliga sex uppsatser. I det följande återfinns den uppsats som denna elev skrev utgående från rubriken *Min fritid* som följdes av instruktioner att inleda satser med fraser som *efter skolan, hemma*.

- (1) Jag är med min kompis på min fritid och vi trivs tillsammans. Jag har mycket fritid eftersom jag har inte hobbyer. Men jag spelar gitarr i en band och sjunga i ett annat band. Jag älskar filmer och jag tycker om titta på TV. Jag resa inte mycket men släktingar. (EP14)

Karakteristiskt för denna text är att huvudsatserna inleds med pronomenen *jag* och *vi*. Detta gäller även majoriteten av huvudsatserna i de övriga texterna som eleven producerar.

Ca en tredjedel (30 %) av eleverna uppvisade minst en kontext för inversion, således minst en huvudsats med ett topikaliserat element, i någon av de sex uppsatserna, men använde aldrig omvänd ordföljd. De uppvisade sålunda bevis för icke tillämpning av inversion. Över hälften, 68 % av eleverna, hade minst en sats med både ett spetsställt element och inversion i någon av de sex uppsatserna och uppvisade följaktligen bevis för tillämpning av inversion i någon av texterna de skrev under åk 8 och 9.

Av figur 1 framgår andelen individer med endast SVX, minst en XSV eller minst en XVS uppsatsvis. Andelen individer med endast SVX satser markeras med en streckad linje. Linjen som utgörs av punkter avser andelen individer som uppvisar minst en kontext för inversion men där den omvända ordföljden uteblir. Den svarta linjen avser andelen individer med minst en korrekt inversion.



Figur 1. Andelen individer med endast SVX, minst en XSV eller minst en XVS i de olika uppsatserna.

Av figuren framgår att andelen elever som uppvisar minst en korrekt inversion per uppsats ökar från och med den andra uppsatsen fram till uppsats 4 och 5 för att på nytt minska i den sista texten. Vidare framkommer att andelen elever som endast använder subjektinledda satser är hög, speciellt i de första uppsatserna. Över 80 % av eleverna använder bara SVX ordföljd i uppsats 2 medan andelen sådana elever

är lägst i uppsatserna fyra och fem. Det är möjligt att uppsatsrubriken delvis kan förklara den stora andelen elever med endast SVX satser i den andra (*Min vän*) och tredje uppsatsen (*Mitt favoritband / Min favoritsångare*). I den första texten där eleverna berättar om sin resa använder de i något högre grad varierande satsmönster och inleder huvudsatser också med andra element än subjektet. Bruket av satser som inleds med ett topikaliserat element kan sägas bli mer frekvent med tiden hos en ökande andel elever. Att andelen elever med endast SVX är så liten i uppsats 4 beror troligen på instruktionerna enligt vilka eleverna uppmanades att inleda satser med tids- eller rumsadverbial.

Korrektshetsgraden på gruppnivå stiger från 24 % (uppsats 1) till 56 % (uppsats 4) och 60 % (uppsats 5). I den sista texten sker en liten nedgång till 57 %.

4 ANALYS PÅ INDIVIDNIVÅ

I den följande analysen av systematiskt bruk på individnivå utgår vi från tre kontexter, dvs. om inläraren uppvisar tre eller fler korrekta eller målspråksliknande strukturer (exempelvis tre inversioner), antas han/hon använda strukturen systematiskt (se t.ex. Rahkonen 2008:283). När data från det muntliga testet analyseras för sig, framkommer klara implikationella förhållanden mellan de olika verbformerna ($C_{rep} = 0,91$, $C_{scal} = 0,71$). Behärsknigen av tempuset perfekt förutsätter kontrollen över presensformer, vilket i sin tur förutsätter behärsknigen av infinitivformer i samband med modala hjälpverb. Inlärningsordningen följer inte PT och stöder inte heller Philipssons (2008) resultat. I denna studie är vi emellertid intresserade av huruvida ett implikationellt förhållande föreligger mellan data från det muntliga testet och data från uppsatsen *Min fritid* som skrevs under samma termin som eleverna deltog i det muntliga testet. Enligt PT implicerar systematiskt bruk av inversion systematiskt bruk av verbformerna.

I tabell 1 har alla våra data ordnats implikationellt. Individer som uppvisade mindre än tre kontexter för inversion markeras i tabellen med ett snedstreck. Om strukturen förekom minst 3 gånger ansågs informanten använda den systematiskt, vilket anges med ett plustecken. Om strukturen däremot förekom 0-2 gånger, bedömdes informanten inte använda formen systematiskt vilket anges i tabellen med ett minustecken. Undantag från den idealiska implikationella modellen markeras med ett utropstecken (!). Tabellen är en förenklad implikationstabell där raderna utgörs av grupper av inlärare som var och en klarar av samma strukturer.

Det är endast 12 elever som följer en implikationell ordning, dvs. de behärskade strukturen/strukturerna som presenteras till höger i tabellen men inte alla dem som återges till vänster om denna/dessa. Tyvärr är det så många som 17 (43 %) elever som inte uppvisar tillräckligt många kontexter för inversion. Vidare förekommer många undantag från den idealiska modellen vilka markeras med ett utropstecken. I detta fall uppkommer ingen valid implikationell skala ($C_{rep} = 0,88$).

Tabell 1. Systematiskt bruk av verbformer och inversion på individnivå.

antal informanter	aux i munt. test	pres i munt. test	perf i munt. test	inversion i upps4
9	+	+	+	+
2	+	+	+	-
1	+	-	-	-
1	-	-	-	-
3	+	+	-	+!
1	+	-	+!	+!
2	+	-	+!	-
1	-	+!	+!	-
2	-	+!	-	-
1	-	-	+!	-
5	+	+	+	/
2	+	+	-	/
2	+	-	+!	/
7	+	-	-	/
1	-	+!	-	/

Vår forskningsfråga gällde huruvida de som uppvisar systematiskt bruk av inversion i uppsatserna också behärskar verbstrukturerna i det muntliga testet vilka ligger på en lägre PT-nivå än inversion. I tabell 2 har systematiskt bruk av omvänd ordföljd och verbformerna korstabulerats så att det senare uppfattas som ett fenomen som antingen behärskas (alla +) eller inte (ej syst.). Förkortningen *inv. +* avser de fall där eleverna använt minst tre korrekta inversioner, *inv -* innebär att antalet korrekta inversioner understiger tre och *inv /* att antalet kontexter för inversion inte uppgår till tre.

Tabell 2. Systematiskt bruk av inversion och verbformer.

verbformer	inv +		inv -		inv /		totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
alla +	9	69,2	2	20,0	5	29,4	16	40,0
ej syst.	4	30,8	8	80,0	12	70,6	24	60,0
totalt	13		10		17		40	

Av tabell 2 framgår att största delen av dem som uppvisar systematiskt bruk av inversion (*inv +*) också klarar att producera målspråkliknande verbformer i det muntliga testet (*alla +*). Fyra elever avviker från hypotesen (se tabell 2). Av dem som uppvisar kontexter för inversion men använder rak ordföljd (*inv -*), bevis för icke tillämpning, är det endast 20 % som behärskar alla de tre undersökta verbformerna. 29,4 % av de 17 elever som inte producerade tillräckligt många kontexter för inversion i uppsats 4

(*inv /*) producerar också målspråksenliga verbformer muntligt. Andelen elever med systematiskt bruk av alla undersökta verbformer är störst i den grupp där eleverna också behärskar omvänd ordföljd i uppsats 4.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att systematiskt bruk av inversion i skrift i viss mån tycks implicera behärskning av de tre undersökta verbstrukturerna i det muntliga testet. Andelen elever med felande data (ej minst tre kontexter, se tabell 1) för inversion är dock för stor (43 %) för att några långtgående slutsatser skulle kunna dras.

5 INTRESSANTA FALL

I det följande betraktas närmare de fall där eleven uppvisar systematiskt bruk av inversion i uppsatsen men ej böjning av samtliga undersökta verbformer i det muntliga testet, dvs. som inte följer vår hypotes.

Informant 4 som tycks behärska inversion i uppsats 4 använder infinitiv i det muntliga testet målspråksenligt i aux + inf strukturer (se exempel (2)) men också i presenskontexter (se exempel (3)) vilket resulterar i felaktiga strukturer. Däremot använder hon en målspråksenlig supinumform i samtliga fall i perfekt (se exempel (4)).

(2) Flickan måste läsa.

(3) *Flickan sjunga.

(4) Pojken har hoppat.

Informant 4 uppvisar enligt våra data således systematiskt bruk av strukturer som ligger på nivåerna 3 och 4 men inte systematiskt bruk av en form som ligger på en lägre nivå, nivå 2. Enligt processbarhetsteorin är det inte möjligt att "hoppa över" nivåer. Det framgick av analysen av det muntliga testet att behärskning av infinitiv föregår behärskning av presens hos de finska eleverna. En möjlig tolkning av de avvikande resultaten är att strukturen modalt hjälpverb + infinitiv inte tillhör samma processningsnivå som perfekt, dvs. nivå 3. Analyseras de muntliga data vidare visar infinitivformen sig vara ett slags basform som överanvänds i stället för presens och perfekt.

Tre informanter som uppvisar systematiskt bruk av inversion i uppsatser behärskar också presens och aux + inf kontexter i det muntliga testet. Informanterna 8 och 15 använder dock preteritum i stället för supinum i perfektkontexter (se (5) och (6)). Informant 21 använder i stället infinitiv, preteritum och verbstam i perfektkontexter (se (7)).

(5) *har målade/ *har simmade (inf 8)

(6) *har målade / *har dansade /*har hoppade (inf 15)

(7) *har måla /*har simma /*har hoppade /*har dans (inf 21)

Dessa informanter befinner sig enligt skriftliga data på PT-nivå 4 men uppvisar endast delvis behärskning av nivå 3 i det muntliga testet eftersom de klarar av modalt hjälpverb + inf kontexterna men inte perfektkontexterna.

6 DISKUSSION

Bruket av topikalisering hos elever ökade från årskurs åtta till årskurs nio. Andelen informanter som i uppsatsen använde påståendeformade huvudsatser inledda med något annat element än subjekt steg under den undersökta perioden med undantag av den första och den sista uppsatsen. Resultaten kan delvis förklaras med uppsats-tema, delvis med instruktionerna. Det är sannolikt att uppsatsrubriker som handlar om elevens eget liv förenat med låg färdighetsnivå leder till bruket av satser som inleds med subjektspronomenen *jag/hon/han/vi*. I uppsats 4 där eleverna uppmanades inleda satser med tidsuttryck var andelen elever med enbart SVX-satser den minsta. Korrekthetsgraden för inversion på grupp-nivå ökade från 24 % till ca 60 %.

Systematiskt bruk av inversion i uppsats 4 implicerade i någon mån behärskning av de tre undersökta verbstrukturerna i det muntliga testet. Största delen av dem som uppvisade systematiskt bruk av omvänd ordföljd i skrift behärskade också presens, modalt hjälpverb + infinitiv och perfekt muntligt. Tyvärr uppgick andelen elever med felande data (ej minst tre kontexter) för inversion till 43 %. Vidare återfanns endast få elever som följde en implikationell ordning samt förelåg det alltför många undantag från den idealiska modellen, varför det inte uppträdde någon valid implikationell skala. Man bör dock hålla i minnet att PT ursprungligen är en teori över utvecklingen av naturlig talproduktion.

Det verkar troligt att behärskning av inversion kännetecknar inlärare på mer avancerade nivåer, speciellt vad gäller tal (se t.ex. Eklund Heinonen 2008). Det är också möjligt att detsamma gäller skriftlig produktion. Enligt PT ligger inversion på nivå 4 medan de undersökta verbstrukturerna hör till nivåerna 2 och 3. Våra resultat tycks peka i den riktningen att de finska eleverna kanske inte exakt följer den ordning som processbarhetsteorin förutsäger vad gäller verbstrukturerna. Det är inte heller självklart att våra data som erhållits genom två skilda eliciteringsmetoder, dvs. fri skriftlig produktion och ett muntligt test, är jämförbara (jfr dock Håkansson och Norrby 2007). I uppsatsskrivning har eleven betänketid och kan fokusera på formen, medan han i det muntliga testet är under tidspress och måste utnyttja automatiserade processer. Med tanke på skolundervisning och bedömning vore det intressant att utreda vidare samband mellan behärskning av olika strukturer i tal och skrift och även samband mellan PT och de olika CEFR-nivåerna som beskrivs i läroplanens nivåskala för språkfärdighet.

LITTERATUR

- Bolander, Maria (1987). Nu jag hoppas inte så mycket. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk. I: *Svenska som andraspråk, Volym 1: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion*. Red. Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg, Stockholms universitet, 203–214.
- Eklund Heinonen, Maria (2008). *Processbarhet på prov: Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 78. Uppsala: Uppsala universitet.

- Hatch, Evelyn & Farhady Hossein (1982). *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Cambridge: Newbury House.
- Hatch, Evelyn & Lazaraton, Anne (1991). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
- Hyltenstam, Kenneth (1978). *Progress in Immigrant Swedish Syntax. A Variability Analysis*. Doktorsavhandling. Lunds universitet.
- Håkansson, Gisela (2001). Tense Morphology and Verb-second in Swedish L1 Children, L2 Children and Children with SLI. I: *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 85–99.
- Håkansson, Gisela (2004). Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Red. Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg, Lund: Studentlitteratur, 153–169.
- Håkansson, Gisela & Norrby, Catrin (2007). Processability Theory Applied to Written and Oral Swedish. I: *Second Language Acquisition Research Theory-construction and Testing*. Red. Fethi Mansouri, Newcastle, U. K.: Cambridge Scholars Press, 81–94.
- Lindberg, Inger (1995). I tur och ordning – om inlärningsgångar i andraspråksinläring ur ett skandinaviskt perspektiv. *Nordens språk i Östeuropa*. Nordisk språksekretariat. Rapport 21. Oslo.
- Paavilainen, Marika, Järvinen, Eeva-Liisa, Åberg, Anne-Maj, Lahtinen, Sinikka & Rahkonen, Matti (2009). Vågar att undersöka svenskan hos finska inlärare – datainsamling i ett forskningsprojekt. I: Kristen M. Berg m.fl. (utg.): *En färd i språket. Festskrift till Marketta Sundman på 60-årsdagen den 12 mars 2009*, 144–158. <https://oa.doria.fi/handle/10024/43995>
- Philipsson, Anders (2007). *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish. Theoretical Interpretations of Grammatical Development and Effects of Different Elicitation Techniques*. Stockholm: Centre of Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Pienemann, Manfred (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, Manfred & Håkansson, Gisela (1999). A Unified Approach Towards the Development of Swedish as L2: a Processability Account. I: *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 383–420.
- Rahkonen, Matti (2008). Några morfologiska och syntaktiska strukturer i L2-svenska. I: *Svenskan i Finland 10*. Red. Jan Lindström m.fl., Nordica Helsingensia 11. University of Helsinki, 278–292.
- Rahkonen, Matti & Håkansson, Gisela (2008). Production of Written L2-Swedish: Processability or Input Frequencies? I: *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Red. Jörg-Urban Keßler, Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 135–161.
- Torgerson, Warren (1967). *Theory and Methods of Scaling*. New York: Wiley & Sons.

Att välja rätt preposition i svenskan: Språkkänslan och ordböckerna hjälper eller hur?

Tiina Männikkö

Tammerfors universitet

1 INLEDNING

I den här studien är jag intresserad av hur finskspråkiga universitetsstudenter löser problem med svenskans prepositioner med hjälp av ord- och grammatikböcker. Studerandena får i uppgift att rätta sina egna prepositionsfel och för att synliggöra arbetsprocessen får de också motivera korrigeringarna utgående från de källor som de använder. Mitt syfte är att studera för det första om studerandena har tillräckliga språkkunskaper för att använda ord- och grammatikböcker när de har problem med prepositioner och för det andra hurdan information ordböckerna ger i fråga om prepositioner ur studerandens synvinkel. Jag diskuterar i det här sammanhanget också eventuella orsaker till prepositionsfel hos studerandena, bland annat utgående från Nyströms (1995) studie av orsaker till prepositionsfel hos finlandssvenska abiturienter.

2 ATT LÄRA SIG OCH LÄRA UT SVENSKANS PREPOSITIONSBRUK

Det är svårt att lära sig använda rätt preposition i svenskan därför att det finns så få fasta regler för användning av prepositioner. Därtill finns det regionala skillnader i prepositionsbruk och enligt Montan och Rosenqvist (1982: 5) kan bruket av prepositioner variera t.o.m. mellan olika generationer människor. Prepositioner förorsakar ofta problem för finska inlärare, som måste lära sig för det första när man ska använda preposition och för det andra vilken preposition man i så fall ska välja (Juurakko 1997: 1; Sundman 2009b: 5; Källström 1985: 47). (Prepositioner kan dock vara viktiga med tanke på kommunikationen och i vissa fall är det just prepositionsval som avgör betydelsen i en fras (t.ex. Juurakko 1997: 61).)

Rätt användning av prepositioner är ett svårt ämne även ur svensklärares synvinkel och hur man borde lära ut prepositioner har diskuterats t.ex. av Juurakko (1997) och Sundman (2009a). Man kan lära ut användning av prepositioner med hjälp av befintliga regler, men då uteblir det ändå mycket av sådant prepositionsbruk som inte följer dessa regler (t.ex. Juurakko 1997: 49-58). Sundman (2009a) diskuterar hur långt prepositionerna kan undervisas som helfraser, dvs. helhetsinlärda prepositionsfraser som ofta upprepas i läromedlen. Att lära sig prepositioner i form av helfraser

leder dock till att när inläraren når en viss språklig nivå och börjar variera sitt språk, ökar andelen av prepositionsfelet.

Speciellt de universitetsstudier i svenska som krävs av finskspråkiga studerande för högskoleexamen i Finland har som mål att ge studerandena färdighet att självständigt klara av att använda svenska i arbetslivet när situationen så kräver. Därför betonar man i undervisningen studerandenas färdigheter att söka information och använda de språkliga hjälpmedel som de kan stödja sig på också i arbetslivet (Tampereen yliopisto 2009). Studerandena som deltar i svenskundervisningen på universitetsnivå är inga nybörjare, utan de borde kunna uppnå nivå B1 eller B2 enligt den europeiska referensramen, vilket betyder att de borde uppvisa nöjaktig eller god förmåga i svenskan. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 11, 92). Därmed har de redan då de kommer till universitetskursen lärt sig använda svenskans prepositioner åtminstone i viss mån. Man kan också utgå ifrån att de har använt ord- och grammatikböcker tidigare och användning av hjälpmedlen också betonats under de aktuella kurserna.

Att lära sig använda ord- och grammatikböcker för att hitta stöd för prepositionsvalet är utmanande, därför att man inte kan lika lätt som med de flesta ordklasser använda en preposition som sökord och slå upp den i en ordbok. Därtill måste man nöja sig med de exempelmeningar som ordboken ger och det är naturligtvis inte alla möjliga kombinationer som grammatikböckerna täcker heller. För att veta vilka saker man borde fokusera på i sin undervisning av prepositioner är det intressant att studera om och hur ord- och grammatikböckerna hjälper studerandena när de får i uppgift att rätta sina egna prepositionsfel.

3 MATERIAL OCH METOD

Materialet för min studie består av texter som studerandena har skrivit på två kurser, *R-e-Vision* för ekonomiestuderande vid Vasa universitet och *Svenska för klasslärare* för klasslärarstudier vid Tammerfors universitet. På båda kurserna har studerandena fått korrigerera prepositionsfel som de själva har gjort. Läraren har uppmanat dem att använda ordböcker och andra hjälpmedel och motivera korrigeringen utgående från dem. Diskussionen mellan läraren och studerandena förs per e-post och den synliggör arbetsprocessen hos studerandena och ger information om eventuella problem i informationssökningen.

R-e-Vision är en frivillig nätbaserad kurs för blivande ekonomer och den integrerar substans (redovisning) och främmande språk (svenska). Materialet i min studie utgörs av nätdiskussioner och e-brev mellan studerandena och läraren. Studerandena har diskuterat olika teman inom redovisningen på svenska och läraren har per e-post uppmanat studerandena att rätta egna prepositionsfel och motivera korrigeringen utgående från källor (ord- och grammatikböcker osv.). (Mer om kursen i Männikkö & Pilke 2007.)

Svenska för klasslärare är en obligatorisk kurs som är avsedd för klasslärarstudier. Även den kursen går delvis på nätet. Materialet här består av en uppgift (ett e-brev till en rektor) som studerandena har skrivit och lämnat in till läraren i pap-

persformat. Studerandena har varit medvetna om att uppgiften kommer att utvärderas och att den utgör en tredje del av bedömningen av skriftlig förmåga på kursen (vitsordet som kommer att stå i examensbetyget). Efter att studerandena har lämnat in e-brevuppgiften i papperformat har de fått kommentarer om prepositionsfel av läraren per e-post. Läraren har på samma sätt som på kursen *R-e-Vision* bett studerandena att rätta egna prepositionsfel, använda hjälpmedel och utgående från dem förklara korrigeringsarna. (Mer om kursen i Tampereen yliopisto 2009.)

Diskussionen om prepositionsfel har förts via nätet på båda kurserna och studerandena har haft färdiga länkar till vissa elektroniska ordböcker (Lexin, MOT) på kursernas webbsidor. På kursen Svenska för klasslärare har studerandena använt antingen finska eller svenska när de motiverat korrigeringen av prepositionsfelet, men på *R-e-Vision* har språket varit enbart svenska. Det finns vissa skillnader mellan kurserna som kan påverka orsaker till fel i studerandenas originala texter. För det första har nätdiskussioner på kursen *R-e-Vision* varit en metod för studerandena att lära sig ett visst tema inom redovisningen och de har fått skriva sina inlägg i nätdiskussioner relativt snabbt. Det kan ha lett till att de inte alltid har använt alla hjälpmedel som de haft till förfogande. Därtill har de kanske funderat mer på innehållet, när de samtidigt har försökt lära sig och visa sin inläring i fråga om substansen. På kursen *Svenska för klasslärare* har studerandena däremot skrivit hemma i lugn och ro en text som de har vetat att kommer att utvärderas. Därför har de kanske noggrannare funderat på hur de skriver, fast även de har varit medvetna om att också innehållet i texten kommer att utvärderas. I den här studien behandlar jag båda kurserna som ett material, här är mitt syfte inte att redogöra för eventuella skillnader mellan studerande som läser olika huvudämnena. Målet här är att redogöra för de eventuella problem som studerandena har då de får jobba problembaserat med prepositioner.

4 ARBETSPROCESSER

De arbetsprocesser som diskussionen mellan läraren och studerandena synliggör kan grovt indelas i tre grupper; de processer där studeranden lyckas jobba självständigt med hjälpmedel och rätta sitt prepositionsfel (kapitel 4.1), de processer där studeranden behöver mer stöd av läraren men till slut lyckas rätta sitt prepositionsfel (kapitel 4.2) och de processer där studeranden inte lyckas rätta sitt prepositionsfel (kapitel 4.3).

4.1 Studeranden jobbar självständigt

I det här avsnittet diskuterar jag arbetsprocesser där studeranden lyckas efter att läraren har påpekat var ett fel förekommer rätta felet och motivera korrigeringen utgående från hjälpmedel. Jag ger exempel på processer där studeranden kan jobba självständigt när han/hon får veta av läraren vad problemet finns. I exemplen syftar förkortningen ST på studerande och förkortningen LÄ på lärare.

- (1) ST: Det har varit min hobby för en lång tid.
LÄ: Rätta preposition och motivera korrigeringen.
ST: Sanakirjan mukaan kauan aikaa= en lång tid, joten prepositio *för* on turha.
Det har varit min hobby en lång tid.

Exempel (1) synliggör en process där studeranden först har använt en fel preposition i sin text (*för en lång tid), men när han/hon får veta att prepositionen är fel använder han/hon en ordbok och utgående från den rättar felet och motiverar korrigeringen. Troligen är det interferens från engelska som har fått studeranden att använda prepositionen *för* i sin text (eng: for a long time = pitkään, kauan aikaa). Interferens från engelska är en vanlig förklaring till prepositionsfel även hos finlandssvenska abiturienter enligt Nyström (1995: 47). Med hjälp av en ordbok får studeranden här veta att prepositionen kan utelämnas i den aktuella frasen på svenska.

I exempel 2 nedan beskrivs en process där en studerande lyckas både rätta sitt fel och motivera korrigeringen utgående från en källa.

- (2) ST: Jag ska komma till Tammerfors åtminstone på nästa onsdag.
LÄ: Rätta och motivera.
ST: Jag ska komma till Tammerfors åtminstone på onsdag. Perustelu: Jätin nästa-sanan pois, koska se näyttäisi olevan turha. Tarkistin jälleen kerran lukion kirjasta, tällä kertaa kielioppikirjasta, prepositioiden kohdalta, miten ajan ilmaisut menevät. Pelkkä PÅ ONSDAG jo tarkoittaa seuraavaa keskiviikkoa. Jos perässä on på onsdagEN, tarkoittaa se yleensä kaikkia keskiviikkoja.

Studeranden har i exempel (2) först använt preposition *på* i samma uttryck med adjektivet *nästa*. Detta är något som är typiskt för en finsk inlärare, att inte vara medveten om vissa undantagsfall i det nya inlärd systemet (att använda prepositioner i stället för finskans kasus och postpositioner). (Vesterbacka 1991: 122.) Enligt Källström (1985: 47) är den här feltypen (att använda en preposition där det inte behövs) mer typisk för längrehunna inlärare än för nybörjare. I exempel (1) medger studeranden att han/hon använder en källa för att kolla rätt preposition först när läraren säger att det finns ett fel i hans/hennes text. När studeranden använder en källa lyckas hon rätta sin fras genom att utelämnas adjektivet *nästa*. Studeranden kan också motivera korrigeringen utgående från sin källa, vilket tyder på att studeranden kan använda hjälpmedel (i det här fallet en viss grammatikbok) och rätta fel användning av preposition när han/hon vet var ett fel förekommer.

Exempel (3) nedan synliggör en process där studeranden lyckas rätta sitt prepositionsfel men han/hon lyckas dock inte att motivera korrigeringen.

- (3) ST: Praktiken placerar sig till första tre veckor av januari.
LÄ: Rätta och motivera.
ST: Praktiken placerar sig till första tre veckor i januari

Tutkin muutamaa nettisivua, (<http://h27.it.helsinki.fi/spraknat/grammatik/prepositiot/index.php> ja http://fi.wikibooks.org/wiki/Ruotsin_kieli/Prepositiot), mutta en löytänyt järkevää vastausta. Päädyin i–prepositioon, koska sitä käytetään useissa abstrakteissa ilmaisuissa.

Studeranden har i sin text använt prepositionen *av* i uttrycket *tre veckor av januari*, vilket kan vara en kontamination av uttrycken början/slutet av januari (se Nyström 1995: 47). När han/hon fått i uppgift att rätta preposition, använder han/hon två nätkällor, som båda diskuterar prepositionsbruket i svenskan. Studeranden lyckas också ge en rätt preposition, men motiveringen till korrigeringen är fel ("prepositionen *i* används i många abstrakta uttryck"). Studeranden medger också själv att han/hon inte är nöjd med motiveringen, men att det är det bästa han/hon kan ge i det här fallet.

4.2 Studeranden behöver stöd av läraren

Diskussionen om prepositionsfelet mellan studerandena och läraren synliggör också processer där studeranden lyckas rätta sitt prepositionsfel först efter läraren har hjälpt honom/henne med informationssökningen på något sätt. Ofta måste läraren uppmana studeranden flera gånger att själv försöka lösa problemet med prepositionen, studeranden tycks antingen inte vilja eller kunna söka hjälp för att rätta sitt prepositionsfel.

I exempel (4) har studeranden utelämnat en preposition i ett sammanhang där en preposition borde användas (reglering _ revisornas verksamhet).

- (4) ST: jag tycker att Matti lyfte fram en intressant fråga om reglering revisornas verksamhet.
LÄ: vilken preposition med *reglering*?
ST: preposition vet jag inte...
LÄ: KOLLA t.ex. i Stora svensk-finska ordboken!!
ST: preposition AV

När läraren efterlyser en preposition svarar studeranden först att han/hon inte vet vilken preposition man skall använda. Efter att läraren har tipsat om att studeranden kunde använda en viss ordbok lyckas studeranden rätta sin text. Problemet i processen tycks vara att studeranden inte tar ansvaret för felet, men när läraren inte ger upp är studeranden tvungen att använda en ordbok där han/hon också hittar hjälp.

Nedan finns ett annat exempel på ett problem som förekommer då studerandena får i uppgift att självständigt rätta sina prepositionsfel.

- (5) ST: Företag måste vara säkert att [...]
LÄ: hur säger du *olla varma jostakin*
ST: vara säkert om
LÄ: *varma jostakin* är nu: *varmasti jostakin*. Gör ett nytt försök, **med en ordbok**
ST: säker om någonting

LÄ: fel L tro mig och **ta en titt i en ordbok, under varma**

ST: vara säker på ngt ???

I exempel (5) har studeranden först utelämnat en preposition i sin text och när läraren uppmanar studeranden att rätta sitt fel tycks studeranden gissa en ny preposition. Studeranden anger inte någon källa eller motivering till sin korrigering. Läraren ber studeranden att försöka på nytt och uppmanar med fet stil studeranden att använda en ordbok. Studeranden tycks gissa på nytt och läraren uppmanar igen. När läraren ger studeranden ett sökord som denne skall använda, lyckas studeranden att ge en rätt preposition. Flera frågetecken efter studerandens korrigering tyder dock på att han/hon fortfarande är litet osäker på om han/hon har rätt. Studeranden här är inte en språkstuderande, vilket kan förklara att han/hon har en viss tröskel för att använda en ordbok, antingen upplever han/hon det som svårt eller onödigt.

4.3 Läraren rättar prepositionsfeLEN

I materialet synliggörs också processer som inte slutar med att studeranden rättar sitt fel och motiverar korrigeringen. I exempel 6 nedan synliggörs en process där studeranden använder källor, försöker rätta sitt fel men slutligen är det läraren som ger den rätta prepositionen.

Ex 6 ST: I den presenteras viktiga händelser och företagsledningens förväntningar av framtiden.

LÄ: Preposition: förväntningar av framtiden, ändra

ST: Rätt preposition är *om*, förväntningar om framtiden.

LÄ: Var hittade du prepositionen *om*?

ST: Jag hittade prepositionen *om* i ordboken.

LÄ: I vilken ordbok och ge exempelmeningen!

ST: Förstås i finska-svenska ordboken!

"Förväntningar om framtiden har stor betydelse för de ekonomiska beslut som företag fattar."

"Förväntningar om framtiden påverkar aktiekurser."

LÄ: Ännu: vilken finsk-svensk ordbok använder du? Den tycks ge fel information!

ST: Jag kommer inte längre ihåg vilken ordbok jag använde.

LÄ: Ok. Då kan vi bara konstatera att den inte var pålitlig. Oftast gäller regeln ju större desto bättre.

Orsaken till att studeranden har i exempel (6) använt fel preposition (förväntningar *av framtiden) kan vara interferens från engelska (expectations of à förväntningar av) (se även Reuter 1993: 61). När läraren ber studeranden att rätta prepositionen byter han/hon prepositionen *av* mot *om* utan att motivera eller ange en källa. På lärarens fråga om källan svarar studeranden att han/hon naturligtvis har använt en finsk-svensk ordbok. Detta tyder på att studeranden inte är medveten om att det också finns andra slags hjälpmedel som man kan använda då man söker stöd för pre-

positionsvalet. Studerandens exempelmeningar kommer dock fram då man använder Google, den första meningen är till exempel ur ett pressmeddelande av Kungliga vetenskapsakademien (2010), som är tillgängligt på nätet. Troligen har studeranden inte alls använt en ordbok och när han/hon hittar stöd för sitt prepositionsval via Google, blir han/hon nöjd med prepositionen och påstår att han hittat den i en ordbok. Läraren är dock inte medveten om att studeranden har använt Google i stället för en ordbok och hon konstaterar att det finns fel i den källa som studeranden säger sig ha använt.

Exempel (7) synliggör en process där studeranden använder en källa som dock inte hjälper denne i att rätta prepositionsfelet.

- (7) ST: Men jag är intresserad om lära på svenska.
LÄ: Rätta och motivera.
ST: Men jag är intresserad **FÖR** lära på svenska. (www.sanakirja.org
Määritelmä: som visar intresse **för** något)

Studeranden har i exempel (7) använt prepositionen *om* i uttrycket *vara intresserad av* något. När studeranden får veta att prepositionen *om* är fel använder han/hon på nytt en fel preposition (*för*) och motiverar korrigeringen med en text som han/hon har tagit direkt ur den källa som han/hon har använt. Källan är en elektronisk ordbok, www.sanakirja.org som ger följande text när ordet *intresserad* används som sökord:

”Tulokset haulle intresserad (ruotsi-suomi)
Käännös kiinnostunut
Määritelmät
Adjektiivit
som visar intresse för något” (Sanakirja.org)

Källan som studeranden har använt ger en exempelfras under sökordet *intresserad*, som dock inte innehåller själva sökordet. Antingen av bristande språkkunskaper eller bristande motivation använder studeranden samma preposition i sin egen fras (*vara intresserad för**) som används i exempelfrasen (*visa intresse för*). Kanske har studeranden tänkt att den preposition som källan ger måste passa även i det uttryck som han/hon använder i sin text. Detta är ett tecken på att studeranden inte har tillräckliga språkkunskaper för att använda en ordbok i fråga om prepositioner. Valet av källan kan också ifrågasättas, eftersom studeranden har på kursens sida haft färdiga länkar till exempel till de elektroniska ordböckerna Lexin och MOT.

I exempel (8) synliggörs en annan process där studeranden har problem med att tolka den källa som han/hon använder. Läraren ber studeranden i exempel (8) att rätta en preposition men studeranden väljer att motivera varför den preposition som han/hon har använt i sin text är rätt.

- (8) ST: Jag skulle vara jätteglad om du kunde svara mig om saken under en vecka.
LÄ: Rätta och motivera.

ST: Jag skulle vara jätteglad om du kunde svara mig om saken under en vecka.
- kuluessa = under. Sanakirjasta.

LÄ: Mikä sanakirja?

ST: WSOY:n suomi-ruotsi-suomi -sanakirja, sellainen paksu laitos (vm. 2000). Tarkistin vielä tuon kuluessa kohdan ja kirjassa on näin:
kuluessa aikojen ~ under tidernas gång; matkan ~ under resan; vuoden ~ inom ett år; tämän vuoden ~ under innevarande år. Päättelin siis, että tuo under kävisi, kun sitä oli käytetty niin monenlaisissa tilanteissa. Olisiko sittenkin pitänyt valita tuo inom?

Studeranden motiverar varför han/hon fortfarande tycker att han/hon använt rätt preposition sin text med att det i en ordbok ges många exempelfraser där finskans *kuluessa* översätts med prepositionen *under*. Detta får studeranden att tro att prepositionen *under* är rätt även i hans/hennes text. För att stöda sin åsikt ger studeranden hela texten ur ordboken, men konstaterar till slut att om prepositionen *under* inte passar, kanske borde han/hon välja prepositionen *inom* som används i en exempelfras i hans/hennes ordbok. I det här fallet borde studeranden ha sökt kontexter där de här prepositionerna används, men det är svårt att säga om ens det skulle ha hjälpt honom/henne att välja en rätt preposition.

I exempel (9) har studeranden utelämnat en preposition i ett uttryck där en preposition behövs. Enligt Källström (1985: 47) är utelämnning av preposition hos inlärare vanligare ju sämre kunskaper inlärare har i svenska. Bristande språkkunskaper kan vara en förklaring här eftersom studeranden inte lyckas använda en rätt preposition, fastän det är fråga om en frastyp som enligt Sundman (2009a) behärskas bra hos elever i årskurserna (7-9) i grundskolan.

(9) ST: Jag är mera än ivrig att komma ditt skola

LÄ: Rätta och motivera.

ST: Jag är mera än ivrig att komma i ditt skola. Valitsin sanan "i" koska se merkitsee saapumista kouluun.

LÄ: Mitä lähdeettä käytit?

ST: Käytin MOT-sanakirjaa.

LÄ: Millä hakusanalla hait?

ST: Muistaakseni kokeilin *saapua* ja *tulla* ja sitten vielä *komma*. Mutta ilmeisesti se kaipaa vielä tarkennusta. On varmaan parempi vaihtaa siihen ...att genomföra praktiken i ditt skola.

Då man använder *saapua* som sökord är verbet *komma* ett av de sju verben som ges som motsvarighet till *saapua*. Det finns också exempelfraser på alla de här verben, men prepositionen *i* används inte i de där fraserna. Då man använder ordet *tulla* som sökord får man som första alternativ verbet *komma* och följande exempelfraser:

komma (v) [-er, kom, kommit] *Tulen kotiin viiden maissa* Jag kommer hem vid femtiden, *Tulkaa syömään* Kom och ät!, *tulla kysymykseen/kyseeseen* komma i/på fråga
(MOT)

Samma exempelfraser får man då man söker med sökordet *komma*. Den enda frasen där prepositionen *i* har använts är *komma i fråga*, men frasen översätts också till finska, så att studeranden borde ha vetat vad det betyder (*tulla kysymykseen*). Detta tyder på att studeranden inte har tillräckliga kunskaper för att använda en ordbok och han/hon lyckas inte att självständigt jobba med hjälpmedlen. I slutet föreslår studeranden att han ändrar sin text och använder en verbfras (*genomföra en praktik*) som har diskuterats i en annan uppgift på kursen.

5 DISKUSSION

I rubriken frågar jag om ordböckerna och språkkänslan hjälper då man väljer preposition i svenskan. Centret för språk och kommunikation vid Åbo Akademi (2009) rådgör nämligen sina studerande att vända sig till ordböcker då de inte vet vilken preposition man skall använda och då de inte vågar lita på sin språkkänsla. Det är ett bra råd även för finskspråkiga inlärare, men de möter dock vissa problem då de försöker lösa problem med svenskans prepositioner med hjälp av ordböcker.

I min studie har jag fokuserat på finskspråkiga universitetsstuderande och hurdant stöd de får av ord- och grammatikböcker då de väljer prepositioner i svenskan. Studien visar att fast hjälpmedlen i vissa fall hjälper studerandena att välja rätta prepositioner behöver många studerande stöd av läraren för att kunna använda de källor som de stödjer sig på.

Studien visar för det första att läraren behövs vid sidan av det traditionella lärarjobbet (att visa var ett fel förekommer) också ofta för att uppmuntra och uppmana studerandena att ta sig i kragen och rätta sina prepositionsfel. Studerandena tycks ofta gissa en preposition även då de vet att de i första försöket har använt fel preposition. Kanske försöker studerandena i vissa fall att lita på sin språkkänsla, som dock leder till prepositionsfel. Det är också möjligt att eftersom studerandena i min studie inte är så kallade språkmänniskor, utan blivande ekonomer och klasslärare, är de inte medvetna om hur mycket nytta de kan ha av hjälpmedlen när de har problem med svenskans prepositioner. Läraren får ofta flera gånger be studerandena att använda källor och söka stöd för sitt prepositionsval innan de gör det. Detta kan vara ett problem som gäller endast prepositioner, att studerandena inte upplever prepositioner som viktiga och därför inte tar uppgiften på allvar. Enligt Juurakko (1997: 61) borde läraren i svenska ha som mål att få inlärarna att inse att prepositionerna kan vara viktiga och att man borde välja prepositioner medvetet. Detta mål tycks vara viktigt för läraren också enligt min studie.

Studien visar att studerandena behöver läraren ofta även då använder en källa, tar en ordbok eller grammatikbok i handen eller klickar på en länk till en elektronisk källa. Ibland har studeranden problem med att veta vilket sökord han/hon skall använda. Ibland behöver studeranden hjälp med att välja vilken källa han/hon skall använda, i vissa fall saknar studeranden källkritik och läraren behövs för att berätta för studeranden att det kan finnas fel i källor.

Läraren behövs när studerandena försöker använda hjälpmedel men kan inte tolka den information som finns i hjälpmedlen. Nina Martola konstaterade i sin fö-

reläsning (2008) att man skall kunna ett språk bra för att kunna använda en ordbok. Åtminstone i fråga om prepositioner tycks detta stämma. I mitt material finns många fall där bristande språkkunskaper leder till att studeranden använder fel preposition även om han har sökt och trott sig hitta stöd för prepositionsvalet i sina ordböcker. Ordböcker är fulla av förkortningar och språkvetenskapliga termer som är svåra för blivande ekonomer och klasslärare.

De arbetsprocesser som synliggörs i diskussioner mellan studerandena och läraren visar att det finns studerande som kan jobba självständigt och lösa problem med svenskans prepositioner. De lyckas också motivera sina korrigeringar utgående från källor. I många fall är det dock brist på motivation, brist på kunskaper i informations-sökning eller bristande språkkunskaper som gör att studeranden inte lyckas jobba helt självständigt utan behöver lite eller mycket stöd av läraren.

LITTERATUR

- Centret för språk och kommunikation (2009): *Om prepositionsval*. Åbo Akademi. Citerat 5.10.2009. <https://www.abo.fi/student/media/12022/omprepositioner.pdf>.
- Elsinen, Raija & Taina Juurakko-Paavola (2006). *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: HAMK.
- Juurakko, Taina (1997). *Ruotsin kielen prepositioiden osaamisesta ja opettamisesta*. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet. Serie B Nr 5. Jyväskylä.
- Kungliga vetenskapsakademien (2010). *Pressmeddelande: Sveriges Riksbanks pris i ekonomisk vetenskap till Alfred Nobels minne år 1995*. Citerat 12.2.2010, http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1995/press-sv.html.
- Källström, Roger (1985). *Modersmål finska. En kontrastiv beskrivning*. Stockholm: Skriptor Förlag.
- Martola, Nina (2008). En föreläsning om Focis verksamhet och leksikografi vid Vasa universitet. 23.4.2008.
- Montan, Per & Håkan Rosenqvist (1982). *Prepositionsboken*. Stockholm: Skriptor.
- Männikkö, Tiina & Nina Pilke (2007). "Ingen preposition med *fråga*" - hur ekonomi-studerande lär sig använda prepositioner under en nätbaserad kurs. I: *Svenskans beskrivning 29*. Red. Marianne Nordman, Siv Björklund, Christer Laurén, Karita Mård-Miettinen & Nina Pilke, 195-203. Vasa: Svensk-Österbottniska samfundet r.f.
- Nyström, Ingegerd (1995). Särfinlandssvenskt prepositionsbruk – finns det? I: *Svenskan i Finland 3*. Serie B:16. Red. M. Saari & J. Lindström, 46-57. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur.
- Reuter, Mikael (1993). *Översättning och språkriktighet*. Svensk Språktjänst AB.
- Sundman, Marketta (2009a). Prepositionsbruk under utveckling. Ett föredrag på seminariet *Mot kommunikativ kompetens i svenska* vid Svenska litteratursällskapet 1.6.2009.
- Sundman, Marketta (2009b). Mot kommunikativ kompetens i svenska. I: *Språkbruk 2/2009*, 4-9.
- Tampereen yliopisto (2009). *Opinto-opas 2009–2010*. Citerat 12.2.2010. www.uta.fi/kielikeskus
- Vesterbacka, Siv (1991). *Elever i språkbadskola: social bakgrund och tidig språkutveckling*. Opublicerad licentiatavhandling i svenska. Tritonia.

Fräsande huvuden och passionerade eldar: Självporträtt gjorda av svenskstudenter

Åsa Palviainen

Jyväskylä universitet

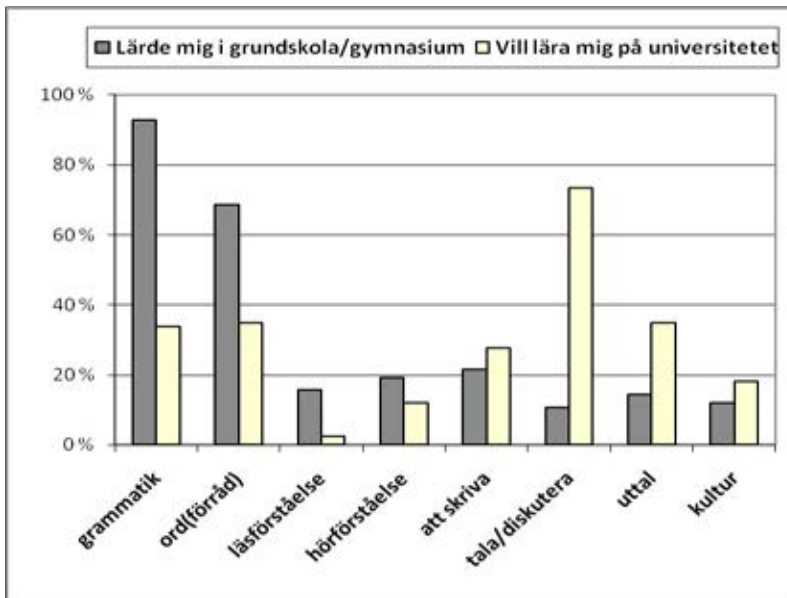
1 INLEDNING

Studenter som läser svenska som bi- eller huvudämne vid universitetet med sikte på att bli lärare har själva rikligt med erfarenheter av att vara inlärare. Med detta följer att man har individuella uppfattningar vad gäller språkinläring och språkundervisning (se t.ex. Kalaja & Barcelos 2003). Huhtala (2008) fångade dessa uppfattningar hos en grupp direktvalda svensklärarstudenter genom narrativa analyser av studenternas egna skrivna berättelser. Hon kunde bland annat urskilja att studenterna hade olika upplevelser av universitetsstudierna, olika inställning till svenska språket samt synen på lärarens roll. Kalaja, Alanen, Palviainen och Dufva (u.u.) använde å sin sida enkäter med öppen svarsrymd där svensk- och engelskstudenter skriftligen fick besvara frågor rörande deras erfarenheter och uppfattningar av språkinläring och språkundervisning i och utanför skolan (se vidare nedan). I båda dessa studier analyserades således studenters verbala (skriftliga) framställningar. I denna artikel kommer jag istället att analysera ett slags *visuella berättelser* (Kalaja, Alanen och Dufva 2008: 189), nämligen elva självporträtt utförda av studenter som läser svenska på sitt första år på universitetet.

2 UPPELVELSER OCH UPPFATTNINGAR HOS ENGELSK- OCH SVENSKSTUDENTER

I det longitudinella projektet *Från novis till expert* vid Jyväskylä universitet har man sedan 2005 följt studenter som studerar engelska som främmande språk (se t.ex. Kalaja m.fl. 2008; Dufva, Alanen och Kalaja 2007). Syftet är att undersöka hur uppfattningar om språkinläring och -undervisning utvecklas under utbildningens gång. Studenterna fick under sitt första år svara på en enkät med frågor om vad de ansåg att de (inte) hade lärt sig i grundskolan och gymnasiet, vad de lärt sig utanför skolan, med vilka metoder de lärt sig bäst/mindre bra i skolan respektive utanför skolan samt vad de skulle vilja lära sig under sina universitetsår.

Några år senare, 2009, samlades samma typ av data in från 83 studenter som studerade svenska på sitt första år. Svaren svenskstudenterna gav i enkäten gav en mycket homogen bild. Kort sagt tyckte de att de främst fick lära sig grammatik och ord i skolan medan de *inte* fick lära sig att tala, diskutera och uttala rätt. På universitetet önskade de därför förbättra sina muntliga färdigheter, inklusive att uttala korrekt, och de ville också fördjupa sina grammatikkunskaper och utöka ordförrådet. Även om det är vanskligt att kvantifiera, då frågorna var öppna, ger ändå andelen omnämmanden av de olika kunskaps- och färdighetsområdena en fingervisning om hur studenterna upplevt skolan, vad som har värderats där samt vad de förväntade sig av universitetsstudierna (se figur 1).



Figur 1. Andelen studenter (N=83) som angivit ett visst färdighets- eller kunskapsområde som svar på frågorna Vad anser du att du har lärt dig i skolan (i grundskolan och på gymnasiet)? respektive Du har just inlett dina svenskstudier på universitetet. Vad skulle du vilja lära dig?.

Dessa upplevelser och uppfattningar gällande skola och universitet delades i hög grad av engelskstudenterna (Kalaja m.fl. u.u.). Däremot fanns skillnader i svar vad gällde vad de lärt sig utanför skolan: Svenskstudenterna svarade i högre grad att de inte lärt sig något alls, eller mycket lite, utanför skolan. Man hänvisade ofta till att man inte behövt prata svenska utanför skolan. Såväl engelskstudenter som svenskstudenter meddelade att de förbättrat tal- och läsförståelse genom att lyssna på radio, eventuellt läst böcker samt sett på TV/film, men medan engelskstudenter aktivt använt engelska tillsammans med andra och utökat ordförrådet, var det alltså mycket sällsynt att svenskstudenter talat svenska utanför klassrummet.

3 VISUELLA BERÄTTELSE

Engelsk- och svenskstudenterna som deltog i enkätstudien fick också i uppgift att rita ett självporträtt med rubriken *Jag när jag lär mig engelska/svenska*. Att använda teckningar som bas för analys är förhållandevis ovanligt inom L2-forskningen. Det som gör denna metod intressant är ändå att verbala och visuella media erbjuder olika möjligheter och begränsningar vad gäller det man framställer och hur man gör det (Kress & van Leeuwen 1996). Kalaja m.fl. (2008) fann i sin analys av de ovannämnda engelskstudenternas porträtt (N=110) att inläraren i de flesta fall (69 %) var skildrad ensam i bilden och att han/hon oftast befann sig i en mottagande roll: läsandets, titandets eller lyssnandes. Vidare spelade böcker en stor roll då sådana fanns avbildade i 65 % av teckningarna. Övriga media (som TV och radio) förekom i drygt hälften (53 %) av självporträtten. Däremot fanns inte ett enda exempel på en avbildad lärare i självporträtten, medan de omnämns i de verbala svaren i enkäten. Detta visar på att verbala och visuella berättelser kan, men inte nödvändigtvis behöver, förmedla samma budskap (Kalaja m.fl. 2008: 188). Sammantaget ger analysen av engelskstudenternas självporträtt en bild av inläring som ett ganska ensamt företag som sker "hemma på kammaren" tillsammans med en bok eller två.

Förmedlar då inlärare av svenska samma bild? Det ingick som frivillig del för svenskstudenterna som deltog i enkätstudien att göra självporträttsuppgiften. Elva studenter, samtliga kvinnor, valde att genomföra den. Instruktionen var: *Rita en bild av dig själv där du lär dig svenska* och på omstående sida uppmanades studenten att med ett par meningar förklara sin teckning. Även om färgkritor fanns att tillgå valde alla att använda blyerts- eller kulspetspenna.

I analogi med Kalaja m.fl. (2008) undersöks vilka *inlärningsverktyg* (andra människor, böcker, övriga media) som förekommer i bilderna. Dessutom analyseras vilka *känslor som uttrycks* i bilderna. Dessa kan vara riktade mot själva språket (svenska) eller mot språkinlärningsprocessen i sig. Bilderna analyseras som självständiga berättelser, men även verbala förekomster (ord som ingår i en bild och studenternas egna bildbeskrivningar) inkluderas i analysen.

4 MED VILKA MEDEL LÄR MAN SIG?

Precis som var fallet med engelskstudenterna tenderar svenskstudenterna att återge sig själva som ensamma i bilderna. Vidare förekommer böcker i åtminstone hälften av självporträtten. I bilderna 1a och 1b nedan spelar dessa en central roll. I den första bilden representeras svenska av en grammatik- och en ordbok och inläraren skildras som någon som försöker återskapa kunskap från minnet (i bildens tankebubbla uttrycks *Hur var det nu igen??*). Det finns ingen beskrivningstext till denna bild men i ett av enkätsvaren konstaterar samma student att "färdigheterna i svenska är lite rostiga eftersom det var så länge sen jag gick på gymnasiet". I bild 1b förekommer en ordbok och beskrivningstexten antyder att de papper och böcker som ligger utspridda på (det förmodade) golvet har att göra med grammatik.

OMA KUVANI



Minä ruotsin kieltä oppimassa

Bild 1a. Utan beskrivningstext. Bilden visar inläraren med en tankebobbla där det står "miten se olikaan??" (ung. hur var det nu igen??). De två böckerna är en svensk grammatik samt en svensk-finsk-svensk ordbok.

OMA KUVANI



Minä ruotsin kieltä oppimassa

Bild 1b. "Jag när jag djupt plågad gör grammatikuppgifter".

I övriga fall där böcker skildras anges inte explicit att det handlar om ord- eller grammatikböcker (se dock bild 3b nedan).

I bilderna 2a och 2b ligger fokus på själva läsaktiviteten som inlärningsmetod och böckerna fungerar som hjälpmedel i inlärningsprocessen. Båda studenterna påpekar i sin bildbeskrivning att inläringen sker bäst vid läsning. Inläraren i bild 2a kombinerar helst läsningen med att lyssna, medan inläraren i 2b också vill göra uppgifter. I det senare fallet syns en penna vilket antyder att uppgifterna görs skriftligen. Även om det inte uttryckligen sägs, är böckerna i båda bilderna av typen skolläromedel. Intrycket av skolmiljö förstärks av att de båda sitter på en stol vid en bänk eller ett bord.

Skolmiljön framträder mycket tydligt i bild 3a. Även i denna bild skildras inläraren som läsare av tryckt material (ev. en bok). Såväl bild som beskrivningstext (*Skolmiljö. Lyssnande, tittande, instruktion.*) här illustrerar tydligt vad Kalaja m.fl. (2008) ovan lyfte fram som typiskt för engelskstudenternas självporträtt, dvs. att man ser sig framförallt som *mottagare* av språk.

Skolmiljön framträder mycket tydligt i bild 3a. Även i denna bild skildras inläraren som läsare av tryckt material (ev. en bok). Såväl bild som beskrivningstext (*Skolmiljö. Lyssnande, tittande, instruktion.*) här illustrerar tydligt vad Kalaja m.fl. (2008) ovan lyfte fram som typiskt för engelskstudenternas självporträtt, dvs. att man ser sig framförallt som *mottagare* av språk.



Bild 2a. "Jag ser mig själv som att jag kanske på gymnasievis typiskt sätt, bäst lär mig genom att lyssna på en inspelad text samtidigt som jag läser den."



Bild 2b. "Jag lär mig bäst genom att läsa och göra uppgifter."

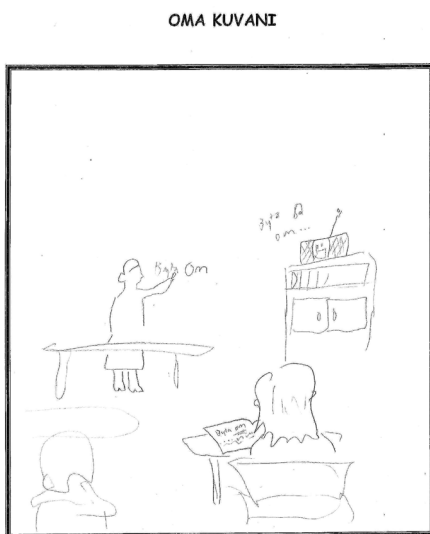


Bild 3a. "Skolmiljö. Lyssnande, tittande, instruktion."

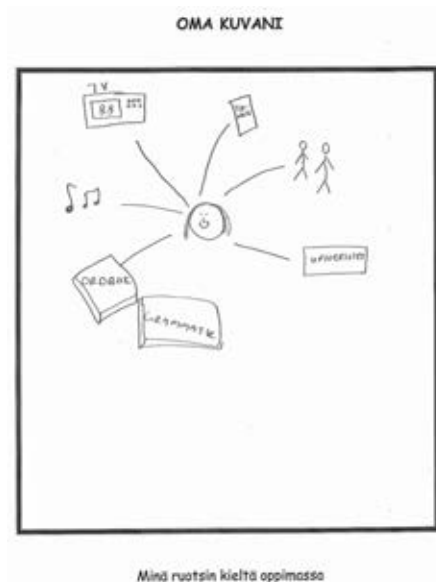


Bild 3b. "Jag använder olika sätt när jag lär mig: universitetet, andra människor, musik, tv, radio etc."

Intressant är också att en lärare återges i bild 3a (jfr diskussionen ovan att lärare inte förekom i engelskstudenternas bilder). Samtidigt kan man konstatera att läraren är skildrad så att hon står vänd mot tavlan – och med ryggen vänd mot klassen – vilket minskar känslan av ömsesidig interaktion. Inläraren själv tar upp större delen av bilden nertill och hennes fokus är helt riktat mot läraren. Detta gäller också den klass- eller kurskamrat som skymtar i bildens ena hörn. Det faktum att kamraten är förhållandevis oskarp (i originalteckningen är konturerna skapade med mycket tunna blyertsstreck) förstärker känslan av att denna bara är en biperson. Med andra ord skildras inlärningen här som något som sker först och främst mellan en lärare och den enskilde eleven/studenten, snarare än mellan klass- eller kurskamrater.

Bilderna 3a och 3b är de enda av de elva självporträtten där en annan individ än inläraren själv finns med. I bild 3b, där inläraren själv är placerad i centrum, förekommer olika inlärningsverktyg där andra människor (representerade av två streckgubbar) är ett bland andra. Studenten påpekar just i anslutning till sin bild att hon använder sig av olika resurser vid inlärningen.

Gemensamt för bilderna 2a, 3a och 3b är att andra media än böcker förekommer. I de två förra bilderna syns en bandspelare och i 3b dessutom en TV-apparat. Noterna som syns i bilden kan också representera musik. Värt att notera är att datoranvändning inte antyds i någon av bilderna, trots att datainsamlingen skedde så sent som 2009.

Sammanfattningsvis kan sägas att den bild av inlärare och inläring som analyseren av engelskstudenternas självporträtt gav i Kalaja m.fl. (2008), går igen i självporträtten som svenskstudenterna gjort. Detta vill säga att språkinlärningen i mångt och mycket är ett ensamt företag, där man har god hjälp av böcker och att man lär sig genom att framförallt läsa men även genom att lyssna, iaktta och skriva. Däremot lyser självporträtt där man befinner sig i jämspelt interaktion med andra med sin frånvaro.

5 KÄNSLOYTTRINGAR

I alla bilder utom en kan man se inlärarens ansikte framifrån eller i profil. I några av dessa avbildas inläraren med en mun där mungiporna pekar uppåt och förmedlar ett glatt eller åtminstone nöjt ansiktsuttryck (se t.ex. bilderna 1a, 2a, 2b och 3b ovan). I bilderna 4a och 4b, som framställer mycket glada inlärare, uttrycks också positiva känslor verbalt i bilden eller bildbeskrivningen.

I anslutning till självporträttet i 4a skrev studenten att det är *roligt* att studera svenska. I självporträttet i 4b förekommer en hjärtformad tankebubbla i vilken det står *Jag älskar dig min lilla svenska!*. I bildbeskrivningen framgår att studenten tycker att språket är *härligt enkelt* men ändå *utmanande*. Hon berättar i enkätdelen att hon i skolan föredrog engelska och franska framför svenska, men att hon under universitetsstudierna ändrat sin syn:

Svenska har alltid varit ganska lätt både i grundskolan och i gymnasiet så man lärde sig nåt om man bara var uppmärksam på lektionerna. Jag skulle ha lärt mig mer om jag känt passion för svenskan. I gymnasiet kände jag mer passion för engelska och franska – tvärtom jämfört med nu.

OMA KUVANI



Minä ruotsin kieltä oppimassa

Bild 4a. "Att studera svenska är roligt!"

OMA KUVANI



Minä ruotsin kieltä oppimassa

Bild 4b. "Svenska är på nåt sätt härligt enkelt, men ändå utmanande. Jag har en outsläcklig törst efter kunskap." I tankebubblan står det Jag älskar dig min lilla svenska! Jag vill lära mig mer, mer och mer.

OMA KUVANI



Minä ruotsin kieltä oppimassa

Bild 5a. Utan beskrivningstext.

OMA KUVANI



Minä ruotsin kieltä oppimassa

Bild 5b. "Jag när jag förundras över svenska språkets underligheter."

Ordet för passion som studenten använder i sitt ursprungliga svar på finska är *tulipalo*, vars direkta översättning är *brand* eller *eld(svåda)*. Hon beskriver att den passion (eller eld) hon i skolan kände för engelska och franska nu på universitetet istället gäller inläringen av svenska. Denna student har alltså numera en synnerligen positiv inställning till svenska.

Även bild 5a förmedlar en positiv känsla där studenten valt att framställa sig själv som ett mumintroll, vilket torde ge de flesta människor positiva konnotationer. Intrycket förstärks av att mumintrollet/inläraren i tankebubblan uttrycker *Jag tycker om svensk litteratur!* De positiva känslorna riktas alltså särskilt till den svenska litteraturen.

Ansiktsuttrycket i självporträttet i 5b signalerar istället förvåning eller förundran vilket också förstärks genom studentens bildbeskrivning (fi. *Minä ihmettelemessä ruotsin kielen kummallisuuksia*). Föremålet för förvåningen är själva språkets egenheter.

Det förekommer också exempel på rent negativa känslor. Självporträttet i bild 1b visar en inlärare som sliter sitt hår och uttrycker ett frustrerat *AARGGH!*. I själva bildbeskrivningen framgår att inläraren är *djupt plågad*. I den elfte och sista bilden (6) finner vi inläraren sittandes instängd i en bubbla där det pyr eller ryker ur huvudet. Runtomkring inläraren i bubblan svävar tre boxar som representerar grammatik, kultur respektive ordförråd.

OMA KUVANI



Bild 6. "Jag känner mig mycket liten i svenska språkets krävande värld. Jag försöker stenhårt, men det är så svårt att mitt huvud nästan fräser". I boxarna runt inläraren står det grammatik, kultur respektive ord.

Minä ruotsin kieltä oppimassa

Av bildbeskrivningen framgår att hon *känner sig liten* tycker svenska språket är *krävande* och att hon kämpar så hårt att huvudet nästan *fräser* (vilket illustreras med hjälp av rök i bilden). Till skillnad från inläraren som känner stark passion för språket (se 4b) och från inläraren som är förundrad inför detsamma (5b), känner sig inläraren här alltså mycket liten inför *den krävande svenskan*.

6 AVSLUTNING

En individ har alltid en egen *röst*, dvs. har alltid en möjlighet att välja *vad* man säger och *hur* man säger det (Dufva 2003: 133). I självportätten har vissa av studenterna valt att skildra för hur de bäst lär sig (t.ex. bild 2a och 2b), andra har t.ex. fokuserat på att förmedla hur de känner inför svenska (t.ex. 4b och 5b) medan några dessutom valt att skildra känslolägen i kombination med använda inlärningsmetoder eller -resurser (t.ex. 1b och 2a).

Utifrån de visuella berättelser dessa elva inlärare av svenska, tillika universitetsstudenter, ger, är inlärningsprocessen i första hand en individuell historia. Frånvaron av andra människor i bilderna är påtaglig. Man kan hävda att uppgiften (instruktionerna) att teckna ett självporträtt i sig innebär att man väljer att skildra *självet*, där andra individer inte nödvändigtvis tar plats. Detta förstärks av att det är tankebubblor (snarare än pratbubblor) som förekommer i bilderna. Inläraren tänker, processar och känner. I det enda fallet med pratbubbla (bild 1b) är det också en känsla som uttrycks i form av en interjektion. Samtidigt kan man fråga sig i hur hög grad skolan och universitetet som institutioner bidrar till att eleverna och studenterna känner att inläringen är något som sker i individen snarare än mellan individer (jfr. bild 3a).

Som konstaterades inledningsvis behöver inte verbala och visuella berättelser om ett visst ämne nödvändigtvis förmedla samma budskap (jfr. Kalaja m.fl. 2008: 188). I detta material framkommer just känslorna tydligare i de ritade självporträtten än i de skriftliga enkätsvaren (för enkätsvar, se Kalaja m.fl. u.u.). Känslor är möjligen inte lika enkla att uttrycka verbalt som visuellt, även om studenterna delvis förklarar med ord i de vidhängande bildtexterna. Svenska språket, och inläringen av detsamma, väcker onekligen känslor av olika slag. I merparten av bilderna förmedlas positiva eller åtminstone neutrala känslor, men det finns också bilder som förmedlar frustration, hopplöshet eller kamp. Där någon skildrar svenska som mycket krävande skildras det av någon annan som härligt utmanande. Vi finner med andra ord både att huvuden fräser och att passionerade eldar tänds.

LITTERATUR

- Dufva, Hannele (2003). Beliefs in Dialogue: A Bakhtinian View. I: *Beliefs about SLA. New Research Approaches*, 131-152. Red. Paula Kalaja och Ana Maria Ferreira Barcelos. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dufva, Hannele, Riikka Alanen & Paula Kalaja (2007). Beliefs about Language, Language Learning and Teaching: From Novice to Expert. I: *Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context - Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext*, 129-138. Red. A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen, och V. Kohonen. Berlin: LIT.
- Huhtala, Anne (2008). *Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svensklärarstudenters berättelser*. Nordica Helsingiensia 12. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet.

- Kalaja, Paula., Riikka Alanen, Åsa Palviainen & Hannele Dufva (Under utgivning). From Milk Cartons to English Roommates. Context and Agency in L2 Learning. I: *Beyond the Classroom*. Red. P Benson and H. Reinders. Palgrave Macmillan.
- Kalaja, Paula & Ana Maria Ferreira Barcelos (2003). *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Kalaja, Paula., Riikka Alanen & Hannele Dufva (2008). Self-portraits of EFL Learners: Finnish Students Draw and Tell. I: *Narratives of Learning and Teaching EFL*, 186-198. Red. Paula Kalaja, V. Menezes, och Ana Maria Ferreira Barcelos. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kress, G. & T. van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Att översätta ett pressmeddelande till finska

Jaana Puskala

Vasa universitet

1 INLEDNING

I en studie om hur universitetsstuderande använder hjälpmedel vid översättning till förstaspråket finska har de elektroniska ordböckerna på nätet visat sig vara det mest använda hjälpmedlet. För studien har en grupp språkstuderande vid Vasa universitet översatt en text från svenska till finska och bokfört vilka hjälpmedel de konsulterar och varför, om de hittar det som de söker och om de är nöjda med problemlösningen. (Pilke & Puskala u.u.)

Samma text har också översatts av en professionell översättare som på samma sätt som studenterna har bokfört sin användning av hjälpmedel. I artikeln redogör jag för resultat av en jämförande studie. Finns det skillnader mellan hur en professionell översättare och blivande språkexperter använder hjälpmedel, och hurdana skillnader är det i så fall fråga om?

Om man tänker på översättningen som en process med tre skeden (analys, överföring och revidering; se t.ex. Ingo 2007) är det närmast de två första skedena, analys och överföring, som kan anses ingå i översättningsuppgiften. Ingen av studenterna och inte heller den professionella översättaren har finslipat texten.

2 MATERIAL

Studentmaterialet har samlats in under en kurs i översättning från svenska till modersmålet finska *Språket i kontrast I* (4 sp), som hör till grundstudierna vid Vasa universitet. Ett av målen för kursen är att studenterna lär sig att använda olika hjälpmedel vid översättning (Studiehandboken 2008: 105).

Av de sex studenter som genomfört uppgiften har tre svenska som huvudämne, tre som biämne. Huvudämnesstuderandena är i regel yngre och mer oerfarna än biämnesstuderandena, vilket är naturligt, eftersom kursen hör till grundstudierna och studenterna rekommenderas att välja den under första studieåret. En av biämnesstuderandena har deltagit i grundstudierna i tolkning och i en kurs i översättning i sitt huvudämne. Hon satsar också medvetet på en karriär som översättare eller tolk.

Materialet samlades in under en vanlig lektion på 90 minuter efter att ungefär hälften av kursen hade gått. Studenterna fick originaltexten på papper och ett blankt protokoll i elektronisk form. De skulle översätta texten och samtidigt bokföra de ord och fraser de sökte i olika källor på samma sätt som i en modellsökning som presenterades för dem innan de satte i gång med själva uppgiften. (Om protokollet och modellsökningen se Pilke & Puskala u.u.).

Den text som studenterna skulle översätta är vald så att den kunde vara ett autentiskt fackspråkligt översättningsuppdrag. Den praktiska undervisningssituationen satte sina ramar för textvalet. För att studenterna under ca 80 minuter skulle hinna både översätta texten och bokföra sina val av hjälpmedel måste texten vara tillräckligt kort men ändå utgöra en helhet. Därför föll valet på en text som representerar genren pressmeddelande.

Texten *Axindustries förvärvar LVD Lastvagnsdelar AB* är en typisk representant för genren. Den har ett tudelat syfte som kännetecknar pressmeddelanden, dvs. att informera om något aktuellt och att befrämja företagets egna mål. Också textens innehåll och form är genretypiska. De sedvanliga ekonomiska och branschrelaterade faktauppgifterna om förvärvet samt om köparen och säljaren ingår i den relativt korta texten på 259 ord där personer på höga poster i de berörda företagen citeras och där texten följer den typiska dispositionen för en nyhet, dvs. en struktur med fallande nyhetsvärde. Det ingår också en skild text på 130 ord i slutet av det egentliga pressmeddelandet, där sändaren, dvs. det köpande företaget presenteras. Texten har på ett genretypiskt sätt även spår från andra relaterade genrer, t.ex. tekniska genrer i form av tekniska termer och juridiska genrer i form av meningen *Förvärvet är villkorat av godkännande från berörda konkurrensmyndigheter*. (Se Puskala 2003: 82–93, 245f., 285f.)

Den professionella översättaren som samtidigt var kursens lärare översatte samma text innan studenterna gjorde det. Hon arbetade på samma sätt som studenterna, dvs. hon översatte texten och bokförde samtidigt sina sökningar i ett protokoll och hade tillgång till samma hjälpmedel som studenterna. Det tog totalt 43 minuter för den professionella översättaren att genomföra uppgiften.

3 TIDIGARE UNDERSÖKNINGAR

Översättningsprocessen och speciellt skillnaden mellan erfarna översättare och noviser har intresserat många forskare redan på 1990-talet (t.ex. Sorvali 1996, Jensen 1999 och Englund Dimitrova 2005, i vilken ingår en omfattande litteraturöversikt). Det finns också studier om användning av hjälpmedel vid översättning (t.ex. Hansen 1999, Livjberg & Mees 1999), men de flesta gäller studenter och de har genomförts på 1990-talet, dvs. före den explosionsartade utvecklingen av Internettjänster.

Sorvali (1996) skisserar genom intervjuer av sammanlagt 27 översättare en bild av översättaren och översättningsprocessen. Hon diskuterar översättarnas bakgrund, deras uppfattning om översättningsprocessen och tangerar också användningen av hjälpmedel. De oftast nämnda hjälpmedlen i Sorvalis undersökning är bakgrundslitteratur och ordböcker som vardera får 18 omnämmanden. Också författare, upp-

dragsgivare, kolleger, experter och uppslagsverk nämns bland hjälpmedlen. Det bör påpekas att intervjuerna i Sorvalis undersökning är utförda för ca 20 år sedan. Om man ställde liknande frågor i dag skulle olika hjälpmedel på nätet, bl.a. parallelltexter (som i Sorvalis studie motsvaras av bakgrundslitteratur) sannolikt komma högt på listan.

Jensen (1999) har undersökt hur tidspresen påverkar översättningsprocessen och översättningsstrategier genom att låta erfarna översättare, noviser och personer utan erfarenhet av översättning översätta tre texter på 15, 20 och 30 minuter. Hon konstaterade bl.a. att ordboksanvändningen minskade ju mer erfaren översättaren var och att den mest använda strategin hos personer utan erfarenhet av översättning var ordagrann översättning och hos erfarna översättare omskrivning. Tidspresen påverkade de erfarna översättarna minst, eftersom deras översättningsprocess är mer automatiserad än de mindre erfarna översättarnas.

Englund Dimitrova (2005) har haft som syfte att undersöka hur expertis och explicitgörande av implicit information syns vid översättning. Också hennes informanter är erfarna översättare, noviser eller personer utan erfarenhet om översättning. Informanterna har utan tidsbegränsningar översatt en text från ryska till svenska där en ukrainsk poet och konstnär presenteras. Den största skillnaden mellan professionella översättare och noviser i hennes studie är tidsanvändningen. De mest erfarna professionella översättarna använde en tredjedel av den tid som studenterna behövde för att utföra uppgiften. Detta är enligt henne naturligt med tanke på att man måste utveckla vissa rutiner om man vill arbeta professionellt med översättning.

I Hansen (1999) undersöktes vilka typer av strategier studenterna använder för problemlösning, hur kritiskt de förhåller sig till sina översättningar och om de är medvetna om de svagheter deras översättningar innehåller. I undersökningen har en grupp danska översättarstuderande översatt en kort text från tyska till danska där ett känt tyskt företag presenteras. De har fått arbeta som de brukar göra. Efter uppgiften har de blivit intervjuade om översättningsprocessen och deras översättningar har utvärderats av två personer. Hansen konstaterar bl.a. att några studenter har svårt att se helheter, dvs. överskrida meningsgränser när de funderar på problematiska ställen i sina texter.

I Livjberg & Mees (1999) har en grupp danska studenter fått översätta en text från danska till engelska först utan och sedan med ordböcker. Studien utfördes som en think-aloud-studie och datorprogrammet Translog användes för att registrera varje tangentnedslag vid översättning. Texten översattes också av en professionell dansk-engelsk-översättare. Studenttexterna utvärderades som engelska texter av en utomstående med engelska som förstaspråk samt som översättningar av två erfarna översättare. Forskarna hade som syfte att undersöka i vilken mån studenterna kunde åstadkomma adekvata översättningar utan ordböcker och om översättningarna blev bättre efter ordbokskonsultationer. De kunde konstatera att ordbokskonsultationer ledde både till såväl mer adekvata som mindre adekvata motsvarigheter. Kollokationen *skabe debat* vållade t.ex. svårigheter för många, när de inte lyckades hitta en adekvat motsvarighet till verbet *skabe* i ordböcker. De rekommenderar att studenterna görs medvetna om när det går att hitta en lösning i ordböcker och när man ska använda omskrivningar eller utelämnningar.

4 RESULTAT I SIFFROR

I det följande diskuterar jag kvantitativa resultat av studien. I tabell 1 finns en sammanställning av antalet översatta ord, sökningar och konsultationer, medan tabell 2 ger en översikt över använda hjälpmedel.

Tabell 1. Antal översatta ord samt antal sökningar och konsultationer utförda av studentgruppen och den professionella översättaren.

	Studenter, medeltal	Studenter, variationsvidd	Professionell översättare
Översatta ord	230	157–292	389
Sökningar	15	8–22	8
Konsultationer	18	8–27	14

Studentgruppen har hunnit översätta i genomsnitt 230 ord, alltså drygt hälften av originaltexten på de ca 80 minuter som de har haft till sitt förfogande. Den professionella översättaren har använt drygt hälften av tiden (43 minuter) och under den tiden hunnit översätta texten i sin helhet. Tidsanvändningen i studien följer alltså samma linjer som i Jensens (1999) och Englund Dimitrovas (2005) undersökningar.

Begreppet *sökning* syftar på antalet ord eller uttryck som informanterna har sökt i olika hjälpmedel, medan begreppet *konsultation* avser antalet konsultationer i olika hjälpmedel. Studenterna har oftast sökt ett ord eller ett uttryck i ett enda hjälpmedel, eftersom antalet sökningar och konsultationer nästan sammanfaller. Den professionella översättaren har däremot i genomsnitt sökt ett uttryck i två olika hjälpmedel. Denna betydande skillnad mellan studenterna och den professionella översättaren pekar på att studenterna inte ännu lärt sig att vara kritiska mot hjälpmedel utan oftast accepterar det första alternativet.

Den student som medvetet satsar på en karriär som översättare och tolk skiljer sig klart från de övriga studenterna med det största antalet sökningar (22) och konsultationer (27). Hon har också konsulterat fler än ett hjälpmedel i fem fall, när de övriga studenterna har gjort det i högst ett fall. I detta hänseende påminner hon alltså mera om den professionella översättaren än sina medstudenter.

Tabell 2. Studenternas och den professionella översättarens användning av hjälpmedel.

	Studenter		Professionell översättare	
	antal	%	antal	%
Tryckta ordböcker	6	5	0	0
Kommersiella elektroniska ordböcker (MOT)	65	61	1	7
Fritt tillgängliga ordböcker på Internet	20	19	4	29
Övriga hjälpmedel (Google osv.)	16	15	9	64
Totalt	107	100	14	100

Studenterna har överlägset oftast konsulterat den kommersiella tvåspråkiga elektroniska svensk-finska ordboken i ordboksserien MOT, som vid Vasa universitet är tillgänglig på universitetets datanät via det vetenskapliga biblioteket Tritonia. Enbart ett fåtal konsultationer har utförts i tryckta ordböcker, vilka studenterna i en tidigare undersökning (Pilke 2008) har angett vara det viktigaste hjälpmedlet vid översättning. De fritt tillgängliga ordböckerna på Internet som studenterna oftast konsulterat är de flerspråkiga ordböckerna *sanakirja.org* och *ilmainensanakirja.fi*. Det är speciellt en student som har anlitat dessa trots att gruppen blivit avrådd från att använda dem.

Den professionella översättarens sätt att använda hjälpmedel avviker klart från studenternas. Hon anlitar mest övriga hjälpmedel, dvs. parallelltexter som hon söker fram med hjälp av sökmaskinen Google. Hennes konsultationer i fritt tillgängliga ordböcker på Internet, vilka utgör en tredjedel av konsultationerna, avviker också från studenternas konsultationer. Hon har vid denna typ av konsultation anlitat enbart termbanken TEPA, en fritt tillgänglig samling av fackordlistor vid den finska Terminologicalcentralen TSK.

Skillnaderna mellan studenterna och den professionella översättaren är således stora. Studenterna arbetar långsamt, de söker mest motsvarigheter i tvåspråkiga ordböcker och väljer oftast den första motsvarigheten. Den professionella översättaren arbetar snabbt. Hon kontrollerar oftast om den motsvarighet hon anser vara möjlig faktiskt används i liknande sammanhang genom att söka fram parallelltexter. I vissa fall anlitar hon termlistor.

5 MOTSVARAS GROSSIST ALLTID AV TUKKUKAUPPIAS?

Studenternas mest frekventa sökningar gäller termer eller termliknande ord (*förvärva/förvärv, grossist*), eller ord som de har uppfattat som termer men som inte är det (*vanligt förekommande*).

Den professionella översättaren har inte alls sökt motsvarigheter till *förvärva/förvärv* eller *förekommande* men hon har en sökning på termen *grossist*. De flesta konsultationer i hennes fall (3) gäller nominalfrasen *icke-märkesbundna verkstäder* som ingår i det textavsnitt som alla studenter har hunnit översätta men som ingen av studenterna har sökt motsvarigheter till i något hjälpmedel. De övriga sökningarna som den professionella översättaren har utfört gäller ord och fraser som ingen student har hunnit översätta. Därför beaktas de inte i studien.

I det följande redogör jag för studenternas och den professionella översättarens lösningar vid översättning av två textavsnitt där termen *grossist* ingår samt vid översättning av frasen *icke-märkesbundna verkstäder* som ingår i det senare textavsnittet. För en utförligare diskussion om studenternas lösningar vid översättning av *förvärv* och *förekommande* se Pilke & Puskala (u.u.).

Det råder en allmän uppfattning om att det är lättare att hitta målspråkliga motsvarigheter till termer än till mer allmänspråkliga ord med ett vagare betydelseinnehåll (se t.ex. Atkins & Varantola 1998: 110). Detta stämmer till en viss grad, men är inte hela sanningen. Varje term förekommer i en kontext, och kontexten avgör om en källspråklig term kan översättas med en motsvarande målspråklig term som representerar samma ordklass som den källspråkliga termen.

Termen *grossist* förekommer i två meningar i originaltexten, första gången i en mycket komprimerad mening som inleder texten och som ensam utgör ingressen (exempel (1)) och andra gången längre ner i texten i samma mening som nominalfrasen *icke-märkesbundna verkstäder* (exempel (2)).

- (1) AxIndustries har idag förvärvat LVD Lastvagnsdelar AB (LVD), en marknadsledande *grossist* med ett brett sortiment av reservdelar till alla vanligt förekommande lastbilar och tunga fordon i Sverige.
- (2) LVD är i huvudsak verksamt som *grossist till icke-märkesbundna verkstäder* för tunga fordon i Sverige.

Termen *grossist* i ingressen (exempel 1) utgör huvudord i ett substantivattribut på nitton ord. Substantivattributet anger inom vilken bransch köpobjektet *LVD Lastvagnsdelar* är verksamt. Det framgår också av attributet till *grossist* att LVD är marknadsledare inom sin bransch. Prepositionsfrasen *med ett brett sortiment av reservdelar till alla vanligt förekommande lastbilar och tunga fordon i Sverige* fungerar som efterställt attribut till *grossist*. De olika elementens relationer till varandra anges med sammanlagt fyra prepositioner, vilket är typiskt för svenskan (se t.ex. Ingo 2004: 210).

Termen *grossist* senare i texten (exempel 2) är en bestämning till predikativet *verksamt* och har i sin tur ett efterställt prepositionsattribut på åtta ord. De olika elementens inbördes relationer anges med tre prepositioner. Participattributet *icke-märkesbundna* ingår i nominalfrasen *icke-märkesbundna verkstäder* som anger LVD:s kundgrupp och där verkstäder i sin tur utgör huvudordet till prepositionsattributet *tunga fordon i Sverige* som anger verkstädernas huvudsakliga målgrupp.

Alla studenter har i sina protokoll angett att de hittat termen *tukkukauppias*, den direkta motsvarigheten till *grossist* i de tvåspråkiga eller flerspråkiga elektroniska ordböckerna MOT eller *sanakirja.org* och att de har varit nöjda med sitt fynd. Trots detta har de använt fyra olika motsvarigheter till *grossist* (*tukkukauppias*, *tukkumyyjä*, *tukkukauppa*, *joka tukkukauppaa*) i sina översättningar. Detta överensstämmer med tidigare resultat att ordboksanvändarna inte är lika bundna till den motsvarighet de hittar i en tvåspråkig ordbok när de översätter till sitt förstaspråk som när de översätter till ett andraspråk.

Det konstaterades i en tidigare studie (Pilke & Puskala u.u.) att tre av de fyra motsvarigheterna fungerar väl i sitt sammanhang. Dessa tre utgörs av substantiven *tukkukauppias*, *tukkumyyjä* och *tukkukauppa* av vilka de två första i svenskan svaras av *grossist*, det tredje av *grosshandel*. Den fjärde motsvarigheten i meningen *LVD toimii alalla, joka tukkukauppaa* [--] utgörs av en relativsats med verbet *tukkukaupata* 'grosshandla' av det sammansatta substantivet *tukkukauppa*, 'grosshandel'. Detta verb är ytterst sällsynt i finskan och ingår varken i den enspråkiga finska *Suomen kielitoimiston sanakirja* i MOT eller i den äldre *Nykysuomen sanakirja* (1985). En googlesökning med *tukkukauppaa* + objekt ger enbart enstaka träffar. Dessutom är huvudordet *ala* 'bransch' till relativsatsen oväntat och konstruktionen haltar.

Trots att studenternas motsvarigheter till själva termen *grossist* är adekvata har de haft svårigheter med att ange bestämningar till den (*x har köpt LVD, en mark-*

nadsledande grossist med ett brett sortiment..., LVD är verksamt som grossist till icke-märkesbundna verkstäder, se exempel (3) och (4). De har också översatt verkstäder på flera olika sätt.

- (3) AxIndustries on tänään ostanut LVD Lastvagnsdelar AB:n (LVD), joka on markkinoiden johtava *tukkukauppias laajalla valikoimallaan* varaosia kaikkiin [---].
- (4) LVD toimii *tukkukauppiaana* pääasiassa raskaan kaluston *työpajoille*, jotka eivät ole sitoutuneet mihinkään merkkiin.

I både exempel (3) och (4) har studenterna använt svenskpåverkade efterställda attribut som motsvarigheter (kursiverade i exemplen). I exempel (3) kunde ett alternativ ha varit en relativsats av typ *joka tarjoaa laajan valikoiman varaosia/jolla on laaja valikoima varaosia*, men då borde den första relativsatsen ha ersatts med t.ex. apposition (*LVD:n, markkinoiden johtavan tukkukauppiaan*). I exempel 4 är den adekvata konstruktionen i detta fall ett genitivattribut av typ *raskaan kaluston korjaamojen tukkukauppiaana*.

Den professionella översättaren har kontrollerat ordet *grossist/grosshandel* i termbanken TEPA i hopp om att kunna bekräfta vilket verb som ingår i den finska motsvarigheten av kollokationen 'idka grosshandel'. Trots att hon inte hittar detta använder hon motsvarigheterna *harjoittaa tukkukauppaa* ('idkar grosshandel') i ingressen (exempel (5)) och *toimii tukkukauppiaana* ('är verksamt som grossist') senare i texten.

- (5) AxIndustries on tänään ostanut alan markkinajohtajan LVD Lastvagnsdelar AB:n (LVD), joka harjoittaa tavallisimpien kuorma-autojen ja raskaiden ajoneuvojen varaosatukkukauppaa Ruotsissa.
- (6) LVD toimii pääasiassa ruotsalaisten raskaiden ajoneuvojen ei-merkkikorjaamoiden tukkukauppiaana.

Hon har gjort en del ändringar i sin översättning i exempel (5). Hon har för det första låtit bli att översätta nominalfrasen *ett brett sortiment*. Hon har för det andra flyttat den information som i källtexten ingår i adjektivattributet *marknadsledande* till objektställning vilket också innebär ordklassbyte till ett substantiv, 'marknadsledaren'. På det sättet har hon kunnat använda motsvarigheten *harjoittaa tukkukauppaa*. Hon har också använt genitivattribut i båda meningarna i exemplen, vilket i finskan är den vanligaste motsvarigheten till svenskans prepositionsattribut (se t.ex. Ingo 2004: 210).

Frasen *icke-märkesbundna verkstäder* ingår i den mening som presenteras på källspråket i exempel (2). Den professionella översättarens motsvarighet, det sammansatta ordet *ei-merkkikorjaamo*, återfinns i exempel (6). En av studenternas motsvarigheter finns i exempel (4) där participattributet motsvaras av en relativsats *työpajat, jotka eivät ole sitoutuneet mihinkään merkkiin*. Detta alternativ är dock inte det vanligaste utan de flesta studenter har använt en motsvarighet med adjektivattribut, t.ex. *merkkeihin sitoutumaton* eller *ei-merkkisidonnainen*. Ordet *verkstad* har i studenttexterna fått motsvarigheterna *työpaja*, *versta* och *tehdas* vilka inte fungerar i sammanhanget.

Ingen av studenterna har sökt motsvarigheter till frasen i något hjälpmedel. Den professionella översättaren har däremot genomfört tre olika googlesökningar med utgångspunkt i en nyhet som varit aktuell för en tid sedan: enligt ett EU-direktiv kan biltillverkarna inte längre kräva att man servar sin bil i märkesverkstäder för att garantin ska gälla.

Med den första googlesökningen med ordet *merkkikorjaamo* 'märkesverkstad' hittade den professionella översättaren en text där dessa icke-märkesverkstäder på finska kallades *yksityiset korjaamot* 'privata verkstäder' och *muut korjaamot* 'övriga verkstäder'. Hon ansåg att dessa inte fungerar i det aktuella sammanhanget och bestämde sig för att kontrollera hur vanligt attributet *icke-märkesbunden* egentligen är på svenska. Det visade sig vara relativt sällsynt, de flesta av de 122 träffarna ledde till det aktuella pressmeddelandet på olika webbplatser. Den tredje googlesökningen gällde sammansättningen *ei-merkkikorjaamot* som gav ett tiotal träffar och som översättaren godkände "i brist på bättre". Lösningen är dock helt adekvat, enligt *Kielitoimiston sanakirja* i MOT anger förledet *ei-* att begreppet omfattar alla övriga fall förutom dem som ingår i efterledet.

6 SLUTORD

Det finns en hel del skillnader i hur studenterna och den professionella översättaren använder hjälpmedel. Studenterna arbetar betydligt långsammare. De söker oftast motsvarigheter till källspråkliga ord i tvåspråkiga elektroniska ordböcker på Internet. De är på vissa ställen så bundna till källtextens formuleringar att deras lösningar inte fungerar på målspråket. Detta tyder på att de översätter mer eller mindre ord för ord, vilket också har kommit fram i Jensens (1999), Hansens (1999) och Livjbergs och Mees (1999) undersökningar.

Den professionella översättaren arbetar två-tre gånger snabbare än studenterna. Hon söker oftast målspråkliga formuleringar i parallelltexter genom googlesökningar. Sökningen på *icke-märkesbundna verkstäder* är ett typiskt exempel på ett sådant förfarande. Hon använder omskrivningar och utelämnningar vilket Jensen (1999) samt Livjberg och Mees (1999) anger vara typiskt för erfarna översättare.

De upptäckta skillnaderna mellan studenterna och den professionella översättaren beror på skillnader i både språkkunskaper och erfarenhet av översättning. Det är viktigt att explicitgöra skillnaderna för att man i framtiden ska kunna beakta dem i översättningskurser.

Det är också viktigt att studenterna görs medvetna om översättning av ord och fraser som hör till en så kallad gråzon mellan termer och allmänspråkliga ord och som får sin exakta motsvarighet i den aktuella kontexten. Ordet *verkstad*, som i denna studie nämndes kortfattat, är ett typiskt exempel på ett sådant ord.

LITTERATUR, ORDBÖCKER

Ilmainensanakirja.fi. <http://www.ilmainensanakirja.fi/>.

MOT = Kielikone Oy. MOT sanakirjapalvelu.

Nykysuomen sanakirja (1985). Porvoo: WSOY.

Pankki- ja rahoitussanasto. <http://www.tsk.fi/tsk/pankkisanasto/>.

Sanakirja.org. <http://www.sanakirja.org/>.

Tekniikan ja kaupan sanakirja (1995). Jyväskylä/Helsinki: Gummerus.

TEPA. <http://www.tsk.fi/tepa/netmot.exe?UI=svgr&height=158>.

ANNAN LITTERATUR

Atkins, Sue B. T. & Krista Varantola (1998). Monitoring Dictionary Use. I: *Using Dictionaries. Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators*. Red. Sue B. T. Atkins. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 83–122.

Englund Dimitrova Birgitta (2005). *Expertise and Explicitation on the Translation Process*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hansen Gyde (1999). Das kritische Bewusstsein beim Übersetzen. Eine Analyse des Übersetzungsprozesses mit Hilfe von Translog und Retrospektion. I: *Probing the Process in Translation: Methods and Results*. Copenhagen Studies in Language 24, 43–61. Red. Gyde Hansen. Köpenhamn: Samfundslitteratur.

Ingo, Rune (2004). *Finska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.

Ingo, Rune (2007). *Konsten att översätta*. Lund: Studentlitteratur.

Jensen, Astrid (1999). Time pressure in translation. I: *Probing the Process in Translation: Methods and Results*. Copenhagen Studies in Language 24, 103–119. Red. Gyde Hansen. Köpenhamn: Samfundslitteratur.

Livjberg Inge & Inger M. Mees (1999). A study of the use of dictionaries in Danish-English translation. I: *Probing the Process in Translation: Methods and Results*. Copenhagen Studies in Language 24, 134–147. Red. Gyde Hansen. Köpenhamn: Samfundslitteratur.

Pilke, Nina (2008). Ordboksanvändning hos blivande språkexperter och hos professionella översättare. I: *LexicoNordica 15*, 135–153. Red. H. Bergenholtz & S-G Malmgren.

Pilke, Nina & Jaana Puskala (u.u.). Vad heter *förvärv* på finska? Den faktiska användningen av hjälpmedel vid översättning hos blivande språkexperter. I *10 Konferensen om lexikografi i Norden*. Tammerfors: Tammerfors universitet.

Puskala, Jaana (2003). *Fackkommunikativ kompetens, i synnerhet textuell. Finsk- och svenskspråkiga ekonomie studerande informerar på svenska om ett företagsförvärv*. Acta Wasaensia Nr 116, Språkvetenskap 24. Vasa: Universitas Wasaensis.

Sorvali, Irma (1996). *Unohdettu kääntäjä*. Saarijärvi: Pohjoinen.

Studiehandboken (2008). Vaasan yliopisto. Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2008–2009. Tillgänglig på adressen <http://www.uwasa.fi/humanistinen/opaat/opas2008>. Citerad 20.5.2009.

Att skriva vetenskapliga uppsatser: En fallstudie bland studenter vid Svenska handelshögskolan

Sirpa Sipola

Svenska handelshögskolan, Vasa

1 INLEDNING

Vetenskapligt (eller akademiskt) skrivande utgör en väsentlig inlärningsuppgift för högskole- och universitetsstuderande. Speciellt i samband med seminarierna får studenterna öva sig i det vetenskapliga tänkandet och i konsten att skriva en vetenskaplig uppsats. Hur behärskar studenterna vid Svenska handelshögskolan (Hanken) de formella regler och den skrivkultur som gäller för vetenskapliga texter? I denna artikel redogör jag för vad som karakteriserar vetenskapliga uppsatser vid Hanken vad språk, stil och formalia beträffar. Jag diskuterar olika aspekter av vetenskapligt skrivande och fokus ligger på de problem som studenterna möter när de skriver vetenskapliga uppsatser.

För att kunna beskriva hur väl studenterna klarar av att skriva vetenskap har jag undersökt vilka olika problem och feltyper som förekommer i 20 uppsatser som jag har samlat in på kursen *Vetenskapligt skrivande* (2 sp) läsåret 2007-2008. Materialet omfattar tre magisteravhandlingar samt 17 kandidatavhandlingar eller proseminarieuppsatser. Jag har valt att ta med maximalt 30 sidor per uppsats för min undersökning, även om en del av texterna är mycket längre. Kursen *Vetenskapligt skrivande* ordnas samtidigt med kandidatseminarierna och avhandlingsseminarierna på magisternivå i de olika huvudämnena. Studenterna erbjuds således en möjlighet att få extra stöd och hjälp med textbearbetning i samband med sina examensarbeten.

De olika typerna av fel har jag delat in i kategorier. Min kategorisering är en modifiering av den analysmodell som används i *Gymnasistsvenska* (1997) skriven av Hultman och Westman samt av den modell som U. Laurén (1994) har i sin studie av elevuppsatser. Utgående från de feltyper som förekommer i materialet har jag först gjort en indelning i sju olika huvudkategorier: 1) fel som berör lexikon, 2) fraseologiska fel, 3) syntaktiska och morfosyntaktiska fel, 4) morfologiska fel, 5) ortografiska fel, 6) interpunktionsfel samt 7) övriga grammatiska fel. Eftersom min undersökning behandlar vetenskaplig stil har jag tagit med ytterligare en kategori, dvs. 8) övriga fel i källhänvisningar och andra teknikaliteter.

De olika feltyperna har underkategorier. Kategorin *fel som berör lexikon* innefattar dels ordvalsfel där betydelsen ändras, dels fel på ordnivå som kan betecknas som finlandismer eller svengelska. Till denna huvudkategori hör även sådana fall där ett ord saknas eller används överflödigt eller betydelsenyanser som innebär att ord som liknar varandra ersätter varandra. Likaså ingår olika stilistiska problem: skribenten blandar ord och formuleringar från olika kontexter med varandra. *De fraseologiska felen* utgörs av prepositionsfel, såsom felaktigt eller överflödigt prepositionsbruk eller utelämnad preposition. *De syntaktiska och morfosyntaktiska felen* innefattar ordföljdsfel, speciesfel, kongruensfel och genusfel. *De morfologiska felen* i sin tur är indelade i två underkategorier: felaktig verbböjning och felaktig substantivböjning. *De övriga grammatiska felen* är fel som inte passar in under någon av kategorierna, och *de ortografiska felen* omfattar stavfel av olika slag (t.ex. fel konsonant eller vokal, enkel/dubbel konsonant), felaktiga förkortningar, problem med sär- och sammanskrivning av ord samt versalfel. *Interpunktionsfelen* innefattar t.ex. fel vid kommatering, felaktig användning av kolon och semikolon eller bindestreck, tankstreck och frågetecken, avsaknad av stor bokstav i början av en mening eller punkt i slutet av en mening eller en not. Den sista kategorin *övriga fel i källhänvisningar och andra teknikaliteter* utgörs bl.a. av felaktig användning av et-tecken, apostrof, citattecken och parentes, felaktig användning av fet stil och kursiveringar, onödigt mellanslag efter bindestreck. Därtill hör olika problem med källhänvisningar, såsom problem med sidangivelser och sättet att hänvisa till elektroniska källor, till den här kategorin. Tabell 1 visar hur felen fördelar sig på de olika feltyperna.

I texterna förekommer även problem med att presentera innehållet, såsom t.ex. problem med disposition, styckeindelning och upprepningar. De här felen har jag valt att utelämnas för att min undersökning inte skall bli för omfattande. De ämneslärare som handleder seminarierna tar ställning till sådana problem medan modersmåls-läraren mera koncentrerar sig på den språkliga och stilistiska dräkten. Studenterna har ibland också svårt att veta hur mycket skribenten får synas i en vetenskaplig text. Eftersom olika vetenskapliga discipliner har något olika uppfattning om detta har jag låtit även den här aspekten falla utanför min granskning.

De undersökta uppsatserna innehåller sammanlagt 4 067 olika fel. Det framgår tydligt av tabell 1 att olika interpunktionsfel är den oftast förekommande kategorin och därefter följer fel som berör lexikon. De syntaktiska och morfosyntaktiska felen ligger på tredje plats. Den höga frekvensen interpunktionsfel kan delvis anses vara genretypisk. I vetenskapliga texter används det rikligt med punkter - t.ex. i fotnoter och i källförteckning. Saknas den avslutande punkten i alla texter som anges som fotnoter eller den avslutande punkten efter uppgifter om varje källa i källförteckningen i ett arbete blir det genast många belägg på den här feltypen, och då ökar det totala antalet fel.

Tabell 1. Antalet fel i vetenskapliga uppsatser (och i procent per felkategori).

Feltyp		%
Fel som berör lexikon	861	21,2
1 Ordvalsfel		
1a Betydelsen ändras	168	
1b Finlandismer	40	
1c Svengelska	25	
1d Betydelsenyans, stilistisk osäkerhet (bl.a. vardagliga, pratiga ord/uttryck, anv. av 'man')	620	
2 Lucka/onödigt ord	8	
Fraseologiska fel	367	9,0
1 Fel i idiomatiska uttryck	71	
2 Prepositionsfel (också utelämnad prep., onödig prep.)	296	
Syntaktiska och morfosyntaktiska fel	641	15,8
1 Ordföljdsfel	68	
2 Meningsbyggnadsfel	105	
3 Speciesfel	116	
4 Kongruensfel	323	
5 Genusfel	29	
Morfologiska fel	79	1,9
1 Felaktig verböjning	41	
2 Felaktig substantivböjning	38	
Övriga grammatiska fel	87	2,1
(bl.a. tempusbyte, flerdubbel genitiv, att/som saknas, före/innan, brist på symmetri)		
Ortografiska fel	436	10,7
1 Stavfel	28	
2 Felaktig förkortning	68	
3 Versalfel	81	
4 Ordbildning (sär-/sammanskrivning)	259	
Interpunktionsfel	1378	33,9
1 Felaktig kommatering	347	
2 Felaktig användning av kolon/semikolon	123	
3 Felaktig användning av tankstreck/bindestreck	512	
4 Felaktig användning av punkt	396	
(bl.a. att text i en not eller en figur inte avslutas med punkt; punkt efter rubriker osv.)		
Övriga fel i källhänvisningar och andra teknikaliteter	218	5,4
(bl.a. felaktig användning av et-tecken, apostrof, fet stil, kursivering, citattecken, parenteser osv.)		
Olika fel totalt	4067	100 %

I det följande diskuterar jag några av felen och ger exempel på dem. Felen som berör lexikon, de fraseologiska felen, de syntaktiska och morfosyntaktiska felen, de morfologiska felen samt de övriga grammatiska felen utgör sammanlagt hälften (50 procent) av alla fel och exempel på dem presenterar jag under rubriken *språkliga*

och stilistiska problem. De ortografiska felen och interpunktionsfelen har jag sammanfört under benämningen *brott mot skrivregler*. De omfattar 44,6 procent av felen i studenttexterna. Till sist redogör jag för de olika fel som berör källhänvisningar och andra teknikaliteter. Dessa utgör kategorin *övriga genretypiska fel* och omfattar 5,4 procent av felen.

2 SPRÅKLIGA OCH STILISTISKA PROBLEM

I följande avsnitt granskar jag fel som berör lexikon, olika fraseologiska fel samt syntaktiska och morfosyntaktiska fel. Den sistnämnda kategorin omfattar undergrupperna kongruensfel, meningsbyggnadsfel och ordföljdsfel. Ibland innehåller de granskade exempelmeningar som härstammar från studentuppsatserna flera olika typer av fel. Jag diskuterar dock i det följande endast den aktuella felkategorin och berör inte några andra felaktigheter i meningarna.

2.1 Fel som berör lexikon

Den näst vanligaste felkategorin utgörs av ordvalsfel som orsakar inexaktheter eller skillnader i betydelsenyanser. Studenternas svaga känsla för ord och fraser och deras betydelse är ett påtagligt problem i materialet. Finlandismer och onödigt användning av engelska samt olika stilfrågor och stilistisk osäkerhet hör också till den här kategorin. Skribenten blandar ord och uttryck från olika kontexter med varandra. Oftast innebär en sådan stilkollision att vardagliga, pratiga ord och uttryck används i en vetenskaplig uppsats. I materialet finns det 861 belegg på fel som berör lexikon. Följande exempel belyser den här felkategorin:

ORDVALSFEL, STILISTISK OSÄKERHET OCH FINLANDISMER

- (1) *Proseminariet* är indelat i sex olika kapitel. [- - -] Här presenteras även *proseminariums* syfte och arbetets avgränsningar. [- - -] Till sist diskuteras *proseminariet* och här ges förslag till fortsatt forskning.
- (2) I telefonsamtalet med telefonväxeln *representerade* jag mig själv och berättade om [...]
- (3) [...] att företag *håller koll på* hur det nuvarande systemet fungerar [...]
- (4) När *man* arbetar i ett team krävs det att *man* känner att *man* hör ihop med de andra team-medlemmarna för att kunna kommunicera [...] och *man* måste också kunna lita på varandra. Ett problem när *man* arbetar i team kan vara att *man* ansluter sig till majoriteten [...]
- (5) Där *slipper* undersökaren närmare informanten [...]
- (6) [...] och företaget har därför *måsta* ändrat på deras branding strategi.

I exempel (1) använder skribenten ordet *proseminarium* på ett felaktigt sätt. Ett *seminarium* betyder undervisning i gruppform och det som skribenten syftar på är sin *seminarieuppsats* eller sin *empiriska undersökning*. I exempel (2) har verben *presen-*

tera och *representera* förväxlats med varandra. Exempel (3) innehåller formuleringar som hör hemma i en annan stilart än den vetenskapliga och i exempel (4) används *man*-konstruktion som är vanlig i talspråket och i ledigare stil. Enligt Reuter (2003) är *man*-konstruktioner ofta vaga och talspråkliga och därför passar de inte in i vetenskapliga texter. Verbet *slippa* är en finlandism i exempel (5) och används i stället för *komma*. Den för finlandssvenskan typiska verbformen *måsta* i exempel (6) borde omskrivas med *vara tvungen att*. (Se *Finlandssvensk ordbok* 2008.)

2.2 Fraseologiska fel

Fraseologiska fel omfattar fel i idiomatiska uttryck samt prepositionsfel. Prepositionsfelet är tämligen vanligt hos studenter vid Svenska handelshögskolan. Det är fråga om fall där studenten antingen har använt fel preposition eller utelämnat en preposition. Det finns även några belägg på överflödiga prepositioner. Några av prepositionsfelet i materialet är särfinlandssvenska (jfr Nyström 1991).

SVAG KÄNSLA FÖR PREPOSITIONER SAMT SÄRFINLANDSSVENSKA PREPOSITIONSFEL

- (7) *Vid* det här skedet refererade informanten till [...]
- (8) En förklaring *på* vad detta innebär [...]
- (9) Andra kapitlet introducerar teorin *gällande* motivation och ledarskap.
- (10) Varumärkesidentiteten ger även ett löfte *åt* konsumenten [...]
- (11) Kostnaderna som SOX orsakar *åt* företagen [...]

Prepositionen *vid* har vållat problem i exempel (7), antagligen därför att det är fråga om en tidsfras. I olika tidsuttryck, såsom *vid en tidpunkt* eller *vid ett tillfälle*, är det korrekt att använda *vid*. Förklaringen till den felaktiga användningen av *vid* kan vara kontamination eller analogi eller att skribenten uppfattat prepositionen som mera skriftspråklig och därför finare än den normenliga prepositionen *i* (jfr Nyström 1991). Under mina år som modersmållärare i svenska har jag fått en uppfattning om att prepositionen *på* är den som oftast används på ett felaktigt sätt – såsom skribenten i exempel (8) som har använt *på* i stället för *till*. I texter skrivna på Hanken påträffas dessutom ofta s.k. prepositionsersättare: *gällande*, *rörande*, *beträffande*, *angående* (se exempel (9)). De är behändiga att använda, speciellt om skribenten är osäker på vilken den korrekta prepositionen är, men de gör en text klumpig och byråkratisk. I exemplen (10-11) har skribenten misslyckats i valet med *åt* och *till* eller *åt* och ingen preposition alls. Det heter *ge till någon* eller *ge någon något* samt *orsaka någon något*.

2.3 Syntaktiska och morfosyntaktiska fel

Den tredje vanligaste huvudkategorin efter interpunktionsfelet och felet som berör lexikon är syntaktiska och morfosyntaktiska fel. Kongruensfel, meningsbyggnadsfel samt ordföljdsfel är några exempel på sådana fel och jag redogör för dem i kapitel 2.3.1-2.3.3.

2.3.1 Kongruensfel

Thorell (1973) definierar kongruens som att ett substantiv kräver ett visst numerus, genus eller species hos det styrda ledet. Det styrda ledet i sin tur kan bestå av artiklar, adjektiv, particip och pronomen. Även predikativ kongruerar med subjekt eller objekt när det gäller numerus och genus. Kongruensfelen i materialet utgörs bl.a. av substantiv eller pronomen som inte stämmer överens med omgivningen i fråga om numerus och genus, men alla ovannämnda kongruensvarianter finns med i de 20 uppsatser som jag granskat närmare. Nedan följer några exempel på inkongruens:

- (12) I denna profil definieras Valio som ett internationellt företag som producerar *färskt* mat.
- (13) Om företaget inte lyckas med detta kan *de* märka att *de* befinner sig i [...].

Inkongruens i nominalfraser (exempel (12)) är inte lika vanlig i materialet som den typ av inkongruens i numerus som förekommer i exempel (13). Det händer ofta att skribenterna glömmer att kontrollera att syftningarna är korrekta och tydliga.

2.3.2 Meningsbyggnadsfel

De vanligaste meningsbyggnadsfelen består av bisatser eller fraser som står som separata meningar. Alla fullständiga satser måste ha subjekt och predikat, men tyvärr tycks inte alla skribenter kunna följa principen om att skriva fullständiga meningar. Ofta beror ofullständiga meningar på felaktig interpunktion och kan lösas genom att skiljetecken tas bort eller byts ut.

- (14) [...] för att konflikter kan försämra organisationens effektivitet samt resultera i en dålig arbetsmiljö. *Vilket i värsta fall kan resultera i att arbetstagare säger upp sig från arbetsplatsen.*

Exempel (14) blir bättre om punkten byts ut mot ett komma mellan de två satserna. En annan möjlighet är att låta meningarna stå ensamma och byta ut det inledande ordet *vilket* mot *detta* i den senare satsen och samtidigt ändra ordningsföljden. Tendensen tycks vara att olämplig användning av ofullständiga meningar hör till de vanligaste felen hos skrivsvaga studenter.

2.3.3 Ordföljdsfel

Nyström (1991: 17-22), som har undersökt finlandssvenska studentuppsatser, är av den åsikten att ordföljden utgör ett större problem för svagare elever – speciellt för skribenter på språköarna och i tvåspråkiga områden. Enligt henne kan en försvagad känsla för språkets struktur lätt drabba just ordföljden. Dels kan detta bero på finskans inverkan, dels kan svårigheterna vara ett uttryck för svag språkbehärskning i allmänhet. Det tydligaste problemet är enligt Nyström adverbialplaceringen och även i mitt material är det just denna som orsakar svårigheter såväl i huvudsatser som i bisatser.

OSÄKERHET OM ADVERBIALETS PLACERING I HUVUDSATSER OCH BISATSER

- (15) *Riskproblemet dock uppstår* i en situation var [...]
- (16) *Revisionsbyråerna däremot har* upplevt att [...]
- (17) [...] för att konsumenten *har ofta* starka syn på den.
- (18) Detta är orsaken till varför ledarskap *kommer alltid* att behövas.

Troligen påverkar finskans ordföljdmönster i exemplen (15-16). I huvudsatser kan svenskan nämligen inte ha mera än ett led före det finita verbet, medan finskan kan ha flera led. I exemplen (15-16) har skribenten förutom subjektet placerat även ett adverbial före det finita verbet. För hankeiterna vållar också adverbialplaceringen i bisatser problem (se exemplen (17-18)). Några skribenter placerar satsadverbial och motsvarande i huvudsatsposition, såsom exemplen visar.

3 BROTT MOT SVENSKA SKRIVREGLER

De olika brotten mot svenska skrivregler är många. Dels är det fråga om stavfel, versalfel, felaktiga förkortningar och om stavning av sammansatta ord, dels gäller det kommatering, användning av punkt, tankstreck och bindestreck samt användning av kolon och semikolon. Kapitlen 3.1 och 3.2 exemplifierar problem med sär- och sammanskrivning samt olika interpunktionsfel.

3.1 Särskrivning eller sammanskrivning

Nästan hälften av alla ortografiska fel utgörs av ordbildningsfel, dvs. fel med sär- och sammanskrivning. Det är många skribenter som inte vet eller inte kommer ihåg att sammansatta ord skall skrivas ihop eller som av misstag skriver ihop ord som borde skrivas isär:

- (19) [...] utvecklas en modell för företaget var ett *mjukvaru program* genererar preliminär kostnads- och *inkomst data*.
- (20) [...] och det är just på *denhär* nivån som relationens tillstånd påverkas.
- (21) Man tar *förgivet* att en anställd som jobbar bra hemma [...]

Antagligen beror problemet med en överdriven särskrivning på att så många nu för tiden skriver och läser mycket på engelska. Vissa särskrivningar kan eventuellt även tänkas utgöra ett tecken på osäkerhet från skribentens sida, och engelskans mönster att särskriva nästan alltid leder till att skriva isär. Ett annat problem är däremot de onödiga sammanskrivningarna av vissa ordkombinationer som skall skrivas som två ord, såsom exemplen (20-21) visar. *Skrivregler* (2008) rekommenderar särskrivning.

3.2 Interpunktionsfel

Den största felkategorin är olika interpunktionsfel. Ofta är det fråga om felaktig kommatering, dvs. antingen överflödig kommatering eller brist på kommatering, eller om felaktig användning av punkt. I fotnoter bör nottexten enligt *Svenska skrivregler* (2008) inledas med stor bokstav och avslutas med punkt, även om den bara består av ett enda ord. Detta behärskar inte alla skribenter i materialet.

Alla vet inte heller vilken skillnaden är mellan ett tankstreck och ett bindestreck. I alla uttryck som anger period, omfång, sträcka, relation med mera skall tankstreck utan mellanslag användas enligt *Svenska skrivregler* (2008). I mitt material används bindestreck ibland på ett felaktigt sätt även i sammansättningar. Sammansättningar skrivs i svenskan som regel utan bindestreck. Tillfälliga sammansättningar skrivs ibland med bindestreck och så snart som dessa har etablerat sig i språket skall de skrivas ihop utan bindestreck (*Skrivregler* 2008).

Det finns även rikligt med exempel på felaktig användning av kolon och semikolon. Många tror att semikolon är en variant av kolon. Enligt *Svenska skrivregler* (2008) skall kolon användas före uppräkningspunkter, exempel, förklaringar, specificeringar och dylika, medan många i mitt material använder semikolon i sådana fall (exemplen 22-23). Semikolon borde däremot användas som gränsmarkör mellan olika källor inom källhänvisningsparentesen (se exempel 24).

FELAKTIG ANVÄNDNING AV KOLON/SEMIKOLON

- (22) Bell (1995: 93) nämner en tredje typ; fokuserade intervjuer [...]
- (23) Lagen har fått sitt namn efter sina två upphovsmän; Paul Sarbanes [...] och Michael Oxley [...]
- (24) Studier har också visat att [...] (Fornell & Wernerfelt 1988:288_Strauss & Seidel 2004: 22–23).

4 ÖVRIGA GENRETYPISKA FEL

Typiskt för vetenskapliga texter är många källhänvisningar och användning av specialtecken, såsom et-tecken, apostrof, citattecken och parentes. Därtill används olika grafiska markeringar som kursiv text. Den här felkategorin omfattar ett stort antal olika typer av små fel, men i det följande ges exempel endast på bristfälliga källhänvisningar och problem i källförteckningen.

FEL I KÄLLHÄNVISNINGAR OCH I KÄLLFÖRTECKNING

- (25) Dessa icke-volymrelaterade kostnader är i stället beroende av volymen på aktiviteterna *Ask & Ask* (1995: 76-78).
- (26) Norrman, A. *Agentteori ökar förståelse för kontraktens roll* [...]. Bättre produktivitet 3/2005. *Mottagen* 16 Februari 2008, från <http://www.plan.se/tidningen/Agentteori.pdf>

I exempel (25) borde författarnas namn stå inom källhänvisningsparentesen, och i exempel (26) har skribenten angett www-källan på ett bristfälligt sätt. Det datum när informationen har hämtats borde enligt de skrivanvisningar som tillämpas på Hanken anges inom hakparentes [Hämtat 16.2.2008]. Adressen till den elektroniska källan skall anges med hjälp av uttrycket *tillgängligt på* följt av kolon och den www-adress där materialet finns.

5 SLUTSATSER

Utifrån granskningen av den språkliga korrektheten i uppsatser skrivna av hanketer kan konstateras att det fortfarande finns goda skribenter, men att fler och fler är språkligt osäkra. Det stora antalet fel kan dels tänkas bero på att de flesta av texterna är proseminarieuppsatser eller kandidatavhandlingar, dvs. de första längre arbeten som studenterna förväntas klara av på egen hand. Dels är det den vetenskapliga genren med många källhänvisningar och övriga typiska drag som gör att felfrekvensen är stor vad t.ex. interpunktionen beträffar. De övriga felen i materialet - t.ex. felen med sär- och sammanskrivning, prepositionsfelet, kongruensfelet eller meningsbyggnadsfelet - är av samma karaktär som de fel som påträffas hos finlandssvenska abiturienter (jfr Nyström 1991) eller som kan hittas i andra texter skrivna av hanketer. Således representerar de inte entydigt sådana fel som är typiska just för vetenskapligt texter. Studenternas svårigheter med ord och ordens betydelser utgör också ett problem som inte nödvändigtvis kommer till uttryck enbart i vetenskapliga texter utan också i andra genrer.

Trots att antalet svaga skribenter ökar skall modersmåls lärare klara av mera på kortare tid, och eventuellt får studenterna för lite träning jämfört med de höga krav som ställs. Studenterna skall klara av att skriva såväl kandidatavhandling som pro gradu-avhandling. Därtill kommer ännu mognadsprovet som också skall vara språkligt godkänt. Kursen i *Vetenskapligt skrivande* omfattar 14 timmar varav endast hälften tillbringas i klassen med olika konkreta övningar. Resten är reserverad för uppsatsgenomgång och den individuella språkliga och stilistiska handledning som kursdeltagarna får. Det är först under den individuella genomgången som många osäkra skribenter kan få en aha-upplevelse och eventuellt lära sig något om den svåra konsten att skriva vetenskap. Då det gäller den egna uppsatsen brukar motivationen att lära sig vara högre. De svaga skribenterna behöver således mera stöd med sitt skrivande, såsom skrivhandledning och uppsatsgenomgång.

LITTERATUR

- Hultman, T.G. & M. Westman (1977). *Gymnasistsvenska*. Skrifter utgivna av Svenskläraryrörelsen 167. Lund: LiberLäromedel.
- af Hällström-Reijonen, C. & Reuter, M. (2008). *Finlandssvensk ordbok*. Helsingfors: Schildts.
- Laurén, U. (1994). *Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion. Performans och kreativitet*. Acta Wasaensia nr 37. Språkvetenskap 4. Vasa universitet.
- Nyström, I. (1991). Då tar jag länkitossorna på mig och far ut i skogen – några särfinlandssvenska drag i studentuppsatser. I: *Språkbruk 3/1991*.
- Reuter, M. (2003). *Översättning och språkriktighet*. Helsingfors: Svensk språktjänst Ab.
- Svenska skrivregler* (2008). Språkrådet. Stockholm: Liber.
- Thorell, O. (1973). *Svensk grammatik*. Stockholm: Esselte Studium.

Del III: Språkutläarning

Blivande svensklärares åsikter om att undervisa på och i svenska

Marina Bergström

Vasa universitet

1 BAKGRUND OCH SYFTE

Hösten 2008 inledde Vasa universitet tillsammans med Tammerfors universitet ett tvåårigt samarbetsprojekt vars mål är att erbjuda ämneslärarutbildning för språkstudier vid humanistiska fakulteten vid Vasa universitet. I den första pilotgruppen deltog sammanlagt 19 studerande som våren 2009 fick sin pedagogiska behörighet för alla skolstadier.

I min artikel kommer jag att belysa hur sju blivande svensklärare som åren 2008-2009 deltagit i ämneslärarutbildningen vid Vasa universitet upplevt sin lärarpraktik och sin blivande roll som svensklärare. För många studerande har de tre praktikperioder som ingått i utbildningen utgjort den allra första kontakten med lärararbete där de till skillnad från att vara språkinlärare fått ta rollen som språklärare. Det är därför intressant att ta reda på vilka språkliga utmaningar studerandena mött i sin nya roll och hur informanterna ser på sin egen språkkompetens både när det gäller att använda målspråket som medel i undervisningen och när det gäller att undervisa i språket och lära ut språkligt innehåll. I och med att varje studerande fick pröva på att undervisa på olika skolstadier är det också av intresse att ta reda på hur de språkliga utmaningarna enligt informanterna skiljer sig på de olika skolstadierna.

Undersökningen är en del av en mera omfattande kartläggning av ämneslärarutbildningen där jag med hjälp av intervjuer, studerandes skriftliga rapporter och ett frågeformulär till mentorer tagit reda på vilka utmaningar blivande språklärare ställs inför i sin lärarpraktik och hur läraridentiteten växer fram under det år studerandena bedriver sina pedagogiska studier. De resultat som jag redogör för i min artikel grundar sig på djupintervjuer som gjordes individuellt våren 2009 efter att studerandena fullgjort sin lärarpraktik.

2 VAL AV UNDERVISNINGSSPRÅK

Enligt intervjuerna fanns det stora skillnader mellan studerandena vad gäller deras erfarenheter av att använda svenska som medel i undervisningen. Det finns också ett stort antal faktorer som tycks ha påverkat valet av undervisningsspråk. Dessa är

bl.a. studerandens egen språkbehärskning, egna tidigare erfarenheter av språkundervisning, undervisningsinnehållet, elevernas språkbehärskning, skolstadiet, den rådande undervisningskulturen i den aktuella skolan/på den aktuella orten samt mentorns rekommendationer och sätt att undervisa. Även om dessa faktorer samspelar kan man utgående från intervjuerna konstatera att finskan ofta användes som medel i undervisningen i synnerhet på grundskolans högre årskurser. Detta förklaras av en studerande så här:

- (1) På högstadiet var det svårt att tala svenska på lektionerna, det var svårt att inse att de förstår då man inte själv har fått undervisning på svenska.

Finskan valdes således ofta som undervisningsspråk för att säkerställa elevernas förståelse av innehållet. Av exempel (1) framgår vidare att studeranden kan ha svårt att som lärare agera på ett annat sätt än vad hon själv som elev blivit van vid. Studerandena tillämpade också olika strategier för att kombinera användningen av modersmålet och målspråket. En informant berättade att hon först brukade presentera ett innehåll på målspråket och sedan upprepa samma innehåll på elevernas modersmål. En annan informant gjorde tvärtom så att hon först använde elevernas modersmål och sedan upprepade innehållet på målspråket.

Språkvalet kommenteras också i det följande exemplet där studeranden motiverar sitt agerande med den rekommendation hon fått av sin mentor. Exemplet belyser på ett intressant sätt hur mentorn dels betraktar det som viktigt att erbjuda eleverna rikligt med språklig input, dels litar mentorn dock inte på lärarens (varken sina egna eller lärarstuderandens) möjligheter att bli förstörd på svenska utan rekommenderar i stället användning av finska. Mentorn rekommenderar att studeranden använder svenska i mellanspeakarna med vilka hon sannolikt avser lärarens instruktioner och sådana i klassrumskommunikationen ofta återkommande repliker som signalerar övergången från en aktivitet till en annan.

- (2) Min mentor sade, att mellanspeakarna ska vara på svenska därför att lärarens tal för många är den enda kontakten med svenska språket. Sedan om man skulle ha använt mera svenska skulle en del inte ha hängt med.

Tendensen att föredra elevernas modersmål vid undervisning av ett mera krävande innehåll kom också fram när informanterna berättade om grammatikundervisningen. För en del lärarstuderande var det en naturlig eller till och med självklar lösning att ge grammatikundervisning på finska. Att man inte övervägt användning av svenska kan enligt informanterna ha att göra med egna skolminnen och erfarenheter av att grammatik alltid undervisats på modersmålet. Många av dessa studerande betraktade grammatik som ett svårt delområde både ur elevernas och ur sin egen synvinkel och ansåg det därför vara motiverat att använda modersmålet finska som undervisningsspråk. En del informanter angav i sin tur att mentorn rekommenderat att grammatikundervisningen skulle ske på elevernas modersmål.

Kommentarerna ovan är ingalunda oväntade. De visar också att den traditionella synen på språkundervisning rotat sig djupt i vårt skolsystem trots att man samtidigt

på många håll utvecklat språkundervisningen på ett mycket kreativt sätt. Samtidigt väcker resultatet frågan vilken roll lärarutbildningen har i utvecklandet av språkundervisningen (jfr Hawkins 2004). Valet av undervisningsspråk vore värt att tas upp till diskussion med blivande språklärare för att öka deras medvetenhet om de konsekvenser som detta val kan ha för inläringen. Att läraren väljer att byta språk när undervisningen gäller grammatik ger nämligen eleverna en klar signal om att läraren övergår till att undervisa något svårt. Agerandet ger också en uppfattning om att grammatik kan betraktas som en lösryckt delfärdighet inom språkkompetensen och inte har så mycket att göra med den egentliga språkanvändningen.

3 UTMANINGAR VID ANVÄNDNING AV MÅLSPRÅKET SOM MEDEL

I allmänhet förhöll sig studerandena positivt till sin egen språkbehärskning i svenska även om de under praktikperioderna också blivit medvetna om vissa luckor i sina språkkunskaper. Svaren gav emellertid ett intryck av att studerandena betraktar annat än språket som primära utmaningar. Såsom framkommit i många tidigare undersökningar riktade de blivande lärarna också i min studie sin uppmärksamhet mot en del konkreta frågor beträffande planering och genomförande av en lektion (se t.ex. Widjeskog & Perkkilä 2008). De ansåg att det speciellt under den första praktikperioden var utmanande att göra upp en lektionsplan och uppskatta hur mycket tid som bör reserveras för olika aktiviteter. Hur man kan skapa god kontakt med eleverna och hur man kan sysselsätta alla elever i klassen så att både de snabba och de som inte betraktar svenska språket som ett motiverande skolämne blir aktiverade var också sådana frågor som informanterna funderat på. Precis som Widjeskog & Perkkilä (2008: 61) och Isberg (1996: 84–87) konstaterar styrs lärarstuderandenas handlingar även i mitt material främst av *hur*-frågan. Enligt dessa forskare påverkas de mera erfarna lärarnas agerande däremot oftare av *vad*- och *varför*-frågor.

Men trots att studerandena kände sig relativt trygga i sin språkbehärskning visade svaren att studerandena i sin lärarroll ställts inför många olika typer av utmanande situationer som förutsätter mångsidig språkbehärskning. Många betraktade det som utmanande att *hålla längre monologer* inför klassen. I stället för att som studerande vara en av många deltagare i klassrumsdiskussioner fick studerandena i sin nya roll som lärare leda och bära ansvaret för klassrumskommunikationen. Detta ställer bl.a. krav på förmågan att berätta och producera sammanhängande helheter på målspråket.

En annan språklig delfärdighet som studerandena något förvånande betraktade som främmande var *att använda klassrumsrelaterat språk*. Med klassrumsrelaterat språk avser studerandena sannolikt det språk som behövs när man som lärare ger instruktioner. Det följande exemplet kan tolkas så att informanten upplever att hon saknar både ordförråd och en mera sociolingvistiskt anknuten kompetens som krävs för en fungerande klassrumsinteraktion (jfr Mård-Miettinen & Niemelä 2005).

- (3) I gymnasiet var det nog så att när man aldrig tidigare har hamnat att hålla monolog framför klassen så fick jag speciellt före lektionen en känsla av att jag inte klarar av det. Klassrumsrelaterat språk och ordförråd var till exempel helt obekant.

Att klassrumsspråk är obekant för lärarstuderandena kan betraktas som något oväntat med tanke på att studerandena under många års tid på universitetet fått delta i undervisning på målspråket. Kommentarererna tyder på att studerandena kanske inte medvetet observerat sina lärares språkanvändning i situationer där de inte upplevt något konkret behov av att lära sig klassrumsrelaterat språk. En annan förklaring till att studerandena upplevt klassrumsspråk som obekant kan vara att de betraktar det språk som använts vid universitetet som annorlunda än det de själva behövt använda på andra skolstadier. Svaren kan också tänkas bekräfta uppfattningen om att det inte räcker med att man som språkinlärare blir utsatt för språklig input utan att man även bör ha möjlighet att själv producera språket för att kunna befästa kunskaperna (Gass & Selinker 2001). I det följande exemplet berättar en lärarstuderande att hon fått stöd för sin språkanvändning genom att observera mentorns lektioner. Hon berättar också om de strategier som hon utnyttjat i sin praktik i fråga om klassrumsspråk:

- (4) När jag var och observerade min mentors timmar så fick jag mycket därifrån, såsom "ta fram böckerna" och de fastnade genast liksom i minnet. Jag använde själv mycket omformuleringar om jag t.ex. inte själv visste och så använde jag mycket av samma fraser och instruktioner och enkelt språk.

Exemplet ovan ger en bild av att studeranden bl.a. överanvänt vissa fraser för att kunna producera så mycket svenska som möjligt i klassen. Även detta exempel tyder på att studerandenas agerande styrs av att klara av undervisningssituationer, medan en lärare med längre erfarenhet eventuellt kunde rikta mera uppmärksamhet mot att analysera hur klassrumsspråket kunde användas så att det utvecklar elevernas språkkunskaper.

Studerandena nämner vidare användningen av *vardagsspråk* som något utmanande. De konstaterade ofta i sina svar att de gärna t.ex. i början av sina lektioner ville tala om något vardagligt och konkret för att få bättre kontakt med eleverna eller för att ge eleverna möjligheter att höra målspråket. Såsom framgår av exempel (5) är det dock ingen självklarhet att studerandena behärskar denna typ av ordförråd.

- (5) Ibland blev det luckor fast jag har varit på Nordjobb, den muntliga kommunikationen var osäker, små osäkra punkter i det ena och det andra, många saker som man måste kontrollera i förväg. Vardagsspråket och språk som används vid instruktioner var utmanande. I gymnasiet får man ofta hålla monolog och eleverna är försiktiga i sina svar och kommentarer.

De studerande som inte använder målspråket utanför universitetet får inte nödvändigtvis tillräckligt med träning i att ge verbalt uttryck för vardagliga händelser och

företeelser som finns i den nära omgivningen. Vardagliga diskussioner förutsätter också funktionell och sociolingvistisk kompetens samt flyt, dvs. strategisk kompetens, som gör att diskussionen framskrider utan störande avbrott. Vad den sociolingvistiska kompetensen beträffar förväntas läraren kunna anpassa sitt språk efter elevernas nivå och beakta elevernas tidigare kunskaper (se Bachman & Palmer 1996).

Behovet av att använda *fackspråk* eller ett *ämnesspecifikt ordförråd* varierade som väntat beroende på var studerandena utfört sin praktik. I allmänhet betraktade informanterna dock inte dessa aspekter som speciellt utmanande därför att de som lärare oftast hade haft möjlighet att sätta sig in i temat på förhand. Ämnesspecifikt ordförråd behövdes främst i anknytning till texter och uppgifter som studerandena kunde bekanta sig med i förväg. Att studerandena upplevt vardagsspråk som mera utmanande än det ämnesspecifika kan därmed förklaras med att det senare anses främst handla om ett ordförråd som kan läras in relativt snabbt, medan behärskning av vardagsspråk förutsätter naturlig kommunikation ofta i spontana diskussioner som dessutom kan beröra många olika teman. Många informanter konstaterade också att språket i t.ex. grundskolans läromaterial var relativt enkelt. En viss utmaning uppstod då den egna språkanvändningen skulle anpassas efter elevernas nivå. Studerandena märkte att det språk som de blivit vana vid att höra och använda på universitetet inte direkt gick att överföra till de stadier där de gjorde sin praktik. Att uttrycka sig med tillräckligt enkelt språk visade sig således vara svårare än vad många trott.

Ytterligare en aspekt som togs upp i svaren gäller lärarens förmåga att *uttrycka sig felfritt* i olika situationer. En studerande nämnde att hon var orolig för att hon i sitt eget tal skulle ha fel ordföljd och placera t.ex. satsadverbialet fel efter att själv ha lärt eleverna ordföljdsreglerna. En annan informant berättade att hon i sin tur varit osäker på genus hos vissa substantiv och att det kunde uppstå generande situationer då hon påstått att ett substantiv har annat genus än vad fallet egentligen är. Informanterna var alltså medvetna om att de inte klarade av att uttrycka sig grammatiskt felfritt. Ett gemensamt drag för alla informanter var dock att de inte betraktade det som viktigt att läraren kan producera felfritt språk (se ex. (6)). Förhållningssättet kan anses återspegla den nutida konstruktivistiska synen på inläringen där läraren inte längre ses som en allvetande auktoritet utan som en inlärare bland andra inlärare (Kohonen 2006: 56–57).

- (6) Alltid emellanåt uppstår det situationer där man säger fel. I gymnasiet ska man kanske vara lite noggrannare med vad man säger men nog lyssnar de noggrant också i lågstadiet. Nog vet jag det att jag helt säkert säger fel ibland när jag talar men jag betraktar det inte som så farligt.

Kommentarerna visar också att de blivande lärarna ser felen som en naturlig del av inlärningsprocessen, vilket syns också i lärarstuderandenas sätt att reagera på elevernas fel (se även Tella 2004). De ansåg det vara viktigt att man som lärare är uppmuntrande och att man inte reagerar alltför starkt på elevernas fel. De ansåg det också vara viktigt att man som lärare rättar sina egna fel och erkänner sina misstag så att felaktig information inte blir kvar hos eleverna.

4 UTMANINGAR VID UNDERVISNING AV SPRÅKLIGT INNEHÅLL

I det följande tar jag upp några ämnesrelaterade aspekter som lärarstuderandena betraktade som utmanande att undervisa i. I svaren utkristalliseras framför allt två sådana helheter som studerandena betraktade som problematiska att lära ut. Den första gäller *undervisning av svensk kultur*. Enligt förväntningarna ansågs detta vara problematiskt ifall studeranden själv inte vistats eller bott på något svenskspråkigt område eller för övrigt inte heller haft kontakt med svenskspråkiga personer. Något oväntat är dock att några studerande ansåg att man i universitetsstudierna inte alls behandlat den svenska kulturen (se ex. (7)).

- (7) Det var svårast att lära ut kultur eftersom man inte själv heller vet så bra då man inte har haft det så mycket i skolan. Jag skulle veta ganska mycket om tysk litteratur för att det har kommit ganska mycket av det på universitetet men om svenskan skulle jag inte kunna säga så mycket. Kulturen har lämnat lite i skymundan på alla stadier så att om man inte själv har kontakter så... Om någon frågade mig om kultur skulle jag säkert inte kunna svara så mycket.

Intressant är också att en studerande som genom att delta i FinTandem fått en finlandssvensk partner ansåg sig ha endast lite kunskap om svensk kultur trots att hennes tandempartner berättat och tagit henne med på olika finlandssvenska aktiviteter. Dessa kommentarer kan eventuellt förklaras med studerandenas olika tolkningar av vad som är svensk kultur. En del studerande kan också ha svårt att som lärare förmedla vidare den kulturella kunskap som de indirekt fått t.ex. under studietiden. Detta kommer konkret fram i ett svar där studeranden berättar att hon inte har kunskaper i svensk kultur eftersom hon aldrig under studietiden fått något papper på detta. Kultur var dock inte främmande för alla. De studerande som varit t.ex. i utbyte upplevde att de visste mycket om kultur och ansåg att denna kunskap är både något som intresserar eleverna och något som man som lärare kan utnyttja för att öka sin trovärdighet.

Det andra ämnesrelaterade delområdet som studerandena ofta nämner som utmanande är *grammatik*. För många studerande är grammatik ett abstrakt regelsystem med många undantag som är svåra att lära ut. Informanterna konstaterade vidare att grammatikreglerna ofta är enformiga och svåra att lära ut på ett intressant sätt. Som en följd av dessa faktorer upplevs grammatikundervisningen som omotiverande av många elever. Det mest utmanande för en oerfaren lärare är dock enligt informanterna att komma på goda förklaringar till att olika uttryck är grammatiskt korrekta eller felaktiga. Detta kommer fram också i det följande exemplet:

- (8) Det var svårast att undervisa i grammatik. Det är svårt att sätta sig in i elevens position och lära ut självklara saker. Att förklara varför någon sak är så här är svårast. I studierna hade vi inte direkt några sådana här övningar. Jag märkte att jag själv inte skulle ha förstått vad läraren menar om jag skulle ha varit elev.

En del studerande konstaterade dock att de själva tyckt mycket om grammatik när de studerat svenska i skolan. En del betraktade också grammatiken som enklast att undervisa i bl.a. på grund av att det finns rikligt med tillgängligt material. Dessa informanter ansåg också att de olika grammatiska delområdena oftast är klart avgränsade, lätta att sätta sig in i och ha kontroll över.

En aspekt som ännu inte diskuterats men som kunde tänkas vara utmanande för unga lärare är att *svara på elevernas frågor*. Studerandena nämnde dock detta mera sällan i sina svar. Erfarenheterna varierar avsevärt beroende på var praktiken utförts. De studerande som haft sin praktik bland vuxna inlärare hade betydligt oftare än de som undervisat yngre elever hamnat i oväntade situationer och fått svara på varierande frågor. Frågor som de vuxna inlärarna ställer kräver att man som lärare besitter både teoretiska och praktiska kunskaper i språket och i den kultur som hör till språket. Samtidigt kan läraren ställas inför utmanande situationer vid frågor som visar att inlärarna befinner sig på en helt annan nivå än vad läraren föreställt sig. Exemplet nedan gäller en undervisningssituation vid arbetarinstitutet där gruppen bestått av vuxna inlärare med mycket varierande kunskaper i svenska.

- (9) De var jätteenkla de där texterna och så frågade jag att har ni något att fråga.. ja så inte, nå då går vi vidare och så frågade en mitt i allt att vad betyder det där ordet "gör"? Jag undrade lite att vilket "gör"...aj GÖR! Att okej, vi tar det här från början och ser om det finns annat också som ni inte visste. Det var sånt då jag inte riktigt visste vad som var svårt och så kom det ibland som en total överraskning och så kändes det att man inte kan förklara något alls.

I grundskolan och i gymnasiet ansågs eleverna däremot vara relativt passiva. Praktiktimmarna planerades också väl vilket kommer fram i exempel (10). Informanterna berättade att de vid planeringen fäste speciell uppmärksamhet vid det som kunde tänkas vara svårt för eleverna.

- (10) Jag planerade allt alltid jättenoggrant och även det som jag skulle skriva på tavlan planerade jag.

Svaren ger därmed ett intryck av att studerandena genom noggranna förberedelser undvikit sådana frågor och språkliga utmaningar som mera erfarna lärare kan tänkas möta då undervisningen blir mera spontan.

5 SLUTSATSER

I min artikel har jag granskat hur sju blivande svensklärare upplevt sin första kontakt med lärararbetet. Jag har främst koncentrerat mig på att diskutera språkliga aspekter som studerandena upplevt som utmanande när det gäller att undervisa i och på svenska. Denna information är av intresse inte minst med tanke på universitetsstudierna så att de på ett ändamålsenligt sätt utvecklar den typ av kompetens

som studerandena behöver i sitt blivande arbete. En utmaning i detta arbete är dock att språkstudierna vid Vasa universitet inte förbereder studerande för enbart pedagogiskt arbete utan även för ett antal andra yrken som förutsätter språkexpertis.

Intervjuerna med de blivande lärarna gav vid handen att studerandena känner sig trygga i den språkbehärskning de besitter i slutskedet av sina universitetsstudier. Att studerandena inte upplevt undervisningssituationerna som språkligt speciellt utmanande kan förklaras bl.a. med att praktiktimmarna förberetts och planerats mycket väl så att få oväntade situationer uppstått. Vidare har många studerande använt mycket finska i sin undervisning vilket gjort att den språkliga repertoaren inte helt och hållet satts på prov. Att eleverna på många stadier är relativt passiva och att läraren inte ens förväntas kunna allt är ytterligare faktorer som bidrar till att undervisningen inte betraktats som så utmanande som man kunde förvänta sig med tanke på studerandenas ringa undervisningserfarenhet.

I stället för på de språkliga utmaningarna fokuserar sig de blivande lärarna ofta på mera praktiska frågor som berör det konkreta förverkligandet av undervisningen. Svaren tyder också på att studerandena ser lärararbetet som en resa där bagaget under resans gång fylls på av erfarenheter som utvecklar både det pedagogiska och det språkliga kunnandet. Studerandena är således medvetna om att de trots formell språklig och pedagogisk behörighet har fått endast en första uppfattning om vad lärararbetet handlar om.

Men även om studerandena förefaller vara rätt nöjda med sina språkkunskaper tyder resultaten på att det finns ett behov av att ytterligare aktivera blivande lärares muntliga svenska. Studerandena behöver uppmuntras till att söka sig till olika slags situationer där de aktivt kan använda språket och utveckla sitt språkliga flyt. De behöver också uppmuntras till att på ett målmedvetet sätt ta vara på de situationer som redan erbjuds till kommunikation t.ex. på universitetet. Det språkliga flyt och den idiomatiska språkanvändning som behövs för att som lärare skapa en äkta kommunikativ språkinlärningsmiljö utvecklas bara genom att språket används aktivt. Kontakten med målspråkstalarna utvecklar också den typ av kulturell kompetens som dagens språkundervisning efterlyser (se t.ex. Pinho & Andrade 2009). Samtidigt behöver studerandena som blivande språklärare givetvis också teoretiska kunskaper om språk och ett metaspråk med vilket de med språkliga termer kan motivera och redogöra för språkliga lösningar. Såsom det framgick av intervjuerna är det också viktigt att utveckla den sociolingvistiska kompetensen så att man i kunskapsförmedlingen klarar av att beakta mottagarens ålder, kunskapsnivå och tidigare erfarenheter.

Undersökningen ger också upphov till en diskussion om det ansvar som ligger hos mentorerna och pedagogerna inom lärarutbildningen att tillsammans med lärarstuderandena föra en kritisk diskussion kring de val som läraren ställs inför i sitt dagliga arbete (se även Isberg 1996: 90). Olika språkdidaktiska lösningar bör diskuteras så att lärarna blir medvetna om de konsekvenser som olika val har för elevernas språkinlärning. Risken finns att det inom en pedagogisk utbildning som förverkligas skild från den övriga substansundervisningen inte finns tillräckligt med utrymme för att diskutera språkdidaktiska frågor och att substansstudierna och de pedagogiska studierna förblir två separata delar (se även Taalas & Aalto 2007). I sådana fall kan mentorn bli den primära språkliga och pedagogiska modell som den unga lärarstuderanden stöder sitt praktiska agerande på.

LITTERATUR

- Bachman, L. F. & A. S. Palmer (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.
- Gass, S. & L. Selinker (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Second Edition. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hawkins, M. R. (2004). *Language Learning and Teacher Education. A Sociocultural Approach*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Isberg L. (1996). *Lärorollen i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Kohonen, V. 2006. Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education. I: *Foreign Language English. First Training Workshop on the 2006 Programmes of Study*, 45–64.
- Mård-Miettinen, K. & N. Niemelä (2005). Blivande språkbadslärare ger anvisningar på sitt andraspråk. I: *Erikoiskielet ja käännösteoria. VAKKI-symposiumi XXV*, 214–226. Red. K. Mård-Miettinen & N. Niemelä. Publikationer av Forskargruppen för översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet vid Vasa universitet Nr 32. Vasa.
- Pinho, A. S. & A. I. Andrade (2009). Plurilingual Awareness and Intercomprehension in the Professional Knowledge and Identity Development of Language Student Teachers. *International Journal of Multilingualism* 6: 3, 313–329.
- Taalas, P. & E. Aalto (2007). Opettajuus.nyt – toiminnallisen opettajankoulutuksen haasteita. I: *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, 153–196. Red. S. Pöyhönen & M-R. Luukka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tella, S. (2004). Visualising Future Foreign Language Education: From Revision and Supervision to Vision. I: *Future Perspectives in Foreign Language Education*, 71–98. Red. K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101/2004. Oulu University Press.
- Widjeskog, M. & Perkkilä, P. (2008). Ammatillinen kehittyminen opetusharjoittelun haasteena. I: *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*, 51–67. Red. R. Valli & L. Isosomppi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uppmuntra men inte hjälpa: Lärarens roll i gruppdiskussioner

Karita Mård-Miettinen

Vasa universitet

1 BAKGRUND

Denna artikel presenterar en delstudie inom projektet BeVis (Begreppsvärldar i svenskt språkbud) vid Enheten för nordiska språk vid Vasa universitet. Projektets övergripande syfte är att studera hur ämnesspecifika kunskapsstrukturer och kunskapshantering utvecklas hos elever som får undervisning via både sitt andraspråk (språkbudsspråk, svenska) och sitt förstaspråk (modersmål, finska). Projektet kombinerar enhetens två specialiteter: språkbudsforskning och forskning i fackspråklig kommunikation. Projektet är anknutet till forskargruppen KIMONA (Kielenoppimisen, monikielisyyden ja ammattikielten tutkimusryhmä/Forskargrupp för språkinläring, flerspråkighet och fackspråk) vid Vasa universitet. (Mera om projektet i www.uwasa.fi/pohjoismaiset/forskning/koi/.)

2 SYFTE OCH METOD

Studien som rapporteras i denna artikel syftar till att beskriva och diskutera hur 14 lärare deltar i gruppdiskussioner i klassen. En tidigare analys (Mård-Miettinen 2008) av ett pilotmaterial med tre elevgrupper och tre lärare visade på en kvantitativ och kvalitativ variation i lärarnas inlägg. Den kvantitativa variationen berörde lärarreplicernas antal och omfattning och den kvalitativa variationen berörde lärarreplicernas potentiella inverkan på innehållet och språket i elevdiskussionen. Resultaten av analysen visade att lärarnas beteende i gruppdiskussionerna ger eleverna olika förutsättningar för genomförandet av uppgiften och kan tänkas inverka på elevernas prestation. Nu studerar jag lärarbeteendet i ett större material.

Mitt intresse riktas alltså på hur lärarna förverkligar sin givna roll som uppmunt-rare som inte på eget initiativ ska hjälpa eleverna med innehållet eller språket (se avsnittet Referensramarna för lärarrollen i uppgiften). Jag analyserar materialet utgående från resultaten av den induktiva studien av pilotmaterialet (Mård-Miettinen 2008). Jag delar in gruppdiskussionerna i faser och kategoriserar alla lärarinlägg i uppgiftsinriktade, språkinriktade och innehållsinriktade inlägg. Jag studerar närmare de lärarinlägg som berör innehållet och tolkar dem utgående från de referens-

ramarna (uppmuntra, men inte hjälpa) lärarna fick för sin roll i genomförandet av uppgiften. Dessutom studerar jag närmare diskussionen om ledtråden 'vattendraget' i alla 29 grupper med fokus på lärarrollen i den.

3 MATERIAL

Materialet i studien utgörs av 29 inspelade gruppdiskussioner i årskurserna 3, 6 och 9. I samtliga gruppdiskussioner deltog fyra eller fem elever och en lärare. I ett pilotprojekt testades olika uppgiftstyper, från lärar- och forskarledd gruppdiskussion till självständigt arbete. Analysen av den semantiska strukturen i elevdiskussionerna visade att det mångsidigaste materialet kunde fås i den grupp som var lärarledd (Männikkö 2007). Materialet i denna artikel har sålunda samlats in i gruppdiskussioner ledda av en lärare. Det totala antalet elever i materialet är 145 (se tabell 1).

Tabell 1 Materialöversikt.

Årskurs	Grupper	Olika lärare	Elever
3	10	5	50
6	10	5	50
9	9	4	45
Totalt	29	14	145

Materialinsamlingen genomfördes så att klassläraren eller svenskläraren valde ut elever till två grupper. De två grupperna utförde uppgiften vid olika tidpunkter så att läraren ledde en elevgrupp åt gången. Samma lärare ledde två grupper i alla årskurser med undantag av i årskurs 9 där en lärare ledde fyra grupper, två lärare ledde två grupper och en lärare ledde bara en grupp. I materialet finns sammanlagt 14 olika lärare. De 29 gruppdiskussionerna video- och audioinspelades och har transkriberats i sin helhet genom en relativt grov bastranskription som i stort sett följer skriftspråkskonventionen (se Norrby 2004: 89–90).

Uppgiften som elevgruppen utförde gick ut på att gruppen planerade och höll en muntlig presentation om våren i Finland. Rubriken för presentationen var *Nu blir det vår i Finland*. Uppgiftens tematiska innehåll (den aktuella årstiden) bestämdes utgående från resultaten i ett pilotprojekt där olika uppgiftsteman testades (se Puskala 2005). Elevgruppens diskussion video- och audioinspelades i sin helhet av forskare. Eleverna fick beskedet att presentationsdelen av grupparbetet sänds till en skolklass i södra Sverige. Elevgruppen hade tillgång till sex substansledtrådar eller stimulusord som de fick använda som inspiration: vädret, marken, vattendragen, växterna, djuren, människan. En pilotering med bilder och ord som stimulusmaterial respektive avsaknad av hade genomförts, och resultaten visade att ord lämpade sig bäst som stilmulusmaterial i ett projekt som fokuserar kunskapsstrukturer och kunskapshandling hos elever i olika åldrar (se Puskala 2005). Därför har materialet i denna studie samlats in med ord som stimulusmaterial.

4 REFERENSRAMARNA FÖR LÄRARROLLEN I UPPGIFTEN

Läraren som skulle leda uppgiften fick vissa referensramar för sin lärarroll. Referensramarna gavs till läraren för att maximera elevernas eget innehållsliga och språkliga engagemang i uppgiften och för att minimera sådana skillnader mellan grupperna som orsakas av att lärarna leder grupperna på olika sätt.

Läraren fick bekanta sig med referensramarna och med själva uppgiften i god tid före uppgiften. Inför uppgiften ombads läraren göra en gruppindelning enligt instruktionerna att en grupp ska bestå av både flickor och pojkar och av mer och mindre talföra medlemmar. Lärarens roll i genomförandet av uppgiften förklarades så att han skulle initiera uppgiften med att berätta vad eleverna förväntas göra och hur de förväntas arbeta. Dessutom skulle läraren presentera och dela ut ett papper med sex substansledtrådar. Läraren skulle vidare berätta att den videofilmade presentationen ska skickas till en skolklass i södra Sverige. Läraren skulle också påpeka att eleverna ska använda svenska då de planerar sin presentation och att även planeringen skulle video- och audioinspelas av forskarna.

Läraren hade fått som anvisning att efter att ha satt igång arbetet i gruppen skulle han vid behov uppmuntra eleverna men han fick inte på eget initiativ hjälpa eleverna med innehållet eller språket. Om eleverna skulle fråga efter hjälp skulle lärarna säga t.ex. *Försök fundera själva.*

5 FASER OCH LÄRARROLLER

Jag har delat in de 29 elevdiskussionerna i de faser som identifierades i pilotmaterialet: introduktion av uppgiften, planering, genomgång/planering av presentation och presentation. Fasen 'genomgång/planering av presentation' förekommer inte i alla grupper utan en del elevgrupper förflyttade sig direkt från planering till presentation. Faserna i denna studie är inte helt identiska med faserna i pilotstudien. I pilotmaterialet hade eleverna möjlighet att göra anteckningar och sålunda ingick både själva antecknandet och genomgången av anteckningar i genomförandet av uppgiften (se Mård-Miettinen 2008). Ett pilotprojekt testade elevernas möjlighet att göra anteckningar, och det visade sig att eleverna inte stördes av att de inte fick göra anteckningar och att en stor del av diskussionen speciellt hos de yngre eleverna berörde rättstavning snarare än innehållet i presentationen (Männikkö 2007). Sålunda insamlades det egentliga projektmaterialet, som används i denna studie, utan att grupperna gavs möjlighet att göra anteckningar.

Jag har excerperat alla lärarinlägg som yttras under faserna planering, genomgång/planering av presentation och presentation och kategoriserat dem enligt samma principer som i den induktiva analysen av pilotmaterialet. Kategorierna är: innehållsinriktade inlägg, språkinriktade inlägg och uppgiftsinriktade inlägg. Denna kategorisering kan sägas återspegla lärarens sedvanliga roller i språkbad. I språkbad ska läraren arbeta så att undervisningen stödjer den parallella ämnes- och språkinläringen hos eleverna på ett maximalt sätt och därför har språkbadsläraren en dubbel roll som lärare i innehåll och språk. De innehållsinriktade och språkinriktade

inläggen i materialet återspeglar dessa roller. Dessutom är en språkbadslärare, precis som vilken lärare som helst, även ansvarig för det praktiska och organisatoriska i klassrummet. De uppgiftsinriktade inläggen återspeglar denna roll. (Mera om lärarens roller i språkbad bl.a. i Mård 2002; Södergård 2002.)

5.1 Uppgiftsinriktad roll

De uppgiftsinriktade lärarinläggen berör lärarens roll som organisatör. Dessa inlägg används i materialet främst i samband med förflyttning från en fas till en annan, t.ex. *Borde ni sedan börja fundera hur ni presenterar?* De används också för att kommentera eller styra sättet att utföra uppgiften, t.ex. *Alla ska säga något, En säger någonting och sen tillägger andra, Tala högre.* Många lärare valde att vid något skede kontrollera elevernas arbete med kommentarer av typen *Har ni något att tillägga?* eller om elevdiskussionen verkade stagnera kunde en del lärare säga t.ex. *Tänk lite* eller *Fortsätt bara* eller *Ni kan börja med andra saker kanske ni kommer på sedan.*

I pilotmaterialet med tre lärare förekom den uppgiftsinriktade rollen i mycket högre grad hos läraren i årskurs 3 än hos lärarna i årskurserna 6 och 9. En tolkning av detta var då att yngre elever behöver starkare styrning av läraren än äldre elever. I detta mer omfattande material med 14 olika lärare är de uppgiftsinriktade inläggen lika frekventa hos lärarna i årskurserna 3 och 6. Eleverna i årskurs 3 verkar inte behöva starkare styrning än eleverna i årskurs 6, utan tendensen att styra elever är snarare lärarbetingad eller gruppbedingad än åldersbetingad. Några lärare tenderar att styra elevgrupperna starkare än andra, och några grupper verkar behöva starkare styrning t.ex. för att komma igång än andra. Hos lärarna i årskurs 9 är inte de uppgiftsinriktade inläggen frekventa varken i pilotmaterialet eller i materialet i denna studie.

5.2 Språkinriktad roll

I den språkinriktade rollen fungerar läraren några enstaka gånger som "språkpolis" genom att påminna eleverna om att uppgiften ska genomföras på svenska (t.ex. *På svenska, Kom ihåg att använda svenska*). Denna typ av språkpolisroll är obetydlig i detta material jämfört med pilotmaterialet med tre elevgrupper där de tre lärarna ofta påminde eleverna om att använda svenska också under planeringsfasen.

Också en annan typ av språkpolisroll förekom några enstaka gånger i materialet. Det enda språkinriktade lärarinlägget i de 9 gruppdiskussionerna i årskurs 9 är av denna typ (se exempel (1)).

- (1) L: Hur är det med fåglarna som kommer på våren?
E: *Lokki*.
L: Kommer du ihåg på svenska?
E: Nää.
L: Nää. (åk 9)

I det andra lärarinlägget i exempel (1) försöker läraren se till att eleverna ger allt innehåll på svenska genom att fråga om eleven kan benämna den fågelart som han sagt på finska också på svenska. Frågan besvaras dock nekande och varken läraren eller eleverna benämner fågelarten på svenska.

Det bör påpekas att även om den s.k. språkpolisrollen är sällsynt i materialet betyder det inte att alla elevinlägg är på svenska. I alla årskurser producerar eleverna enstaka inlägg eller delar av inlägg på finska, men läraren väljer inte alla gånger att påpeka det.

I pilotmaterialet fungerade lärarna som ordböcker också så att eleverna frågade direkt efter svenska motsvarigheter till finska ord. Denna typ av ordboksroll förekommer inte i materialet för denna studie. Däremot fungerar lärarna några enstaka gånger självinitierat som ordböcker (se exempel (2)).

- (2) E: och det är alla *MM*-ävingar och *euroviisut* alla
L: sedan schlagerfestivalen just det det var ju stor fest (åk 6)

I exempel (2) talar eleven om VM-tävlingar och schlagerfestivalen och använder finska benämningar för begreppen. Läraren kommenterar inlägget innehållsligt och ger i sin kommentar den svenska motsvarigheten till schlagerfestivalen. En lärare i årskurs 3 ger explicit ordboksrollen till eleverna själva genom att uppmana eleverna att hjälpa varandra med språket genom att säga *Ni kan säga på svenska om ni andra vet det som nån säger på finska*.

I materialet finns också lärarinlägg där läraren självinitierat ger eleverna ett idiomatiskt uttryck för en vårhändelse som eleverna beskriver (se exempel (3)). Motsvarande självinitierade inlägg förekommer inte i pilotmaterialet.

- (3) E: och dom där fåglarna flyger tillbaka
L: flyttfåglarna kommer (åk 6)

I en annan grupp i årskurs 6 produceras motsvarande elevinlägg om fåglar som kommer tillbaka, men läraren väljer att reagera på ett annat sätt än läraren i exempel 3 (se exempel (4)).

- (4) E: och ööö till exempel fåglar kommer tillbaka
L: Är det är nån som kommer ihåg vad de heter sån där fåglar som bor borta över vintern och kommer igen till våren kommer ni ihåg en sån sak?
E: *muuttolinnut*
L: Nå vad är det för fåglar?
E: Flyttfåglarna (åk 6)

Läraren i exempel (4) tar initiativ till att få fram ett mer exakt språkligt uttryck hos eleverna genom att fråga om eleverna kommer ihåg vad det som eleven i sitt inlägg talar om kallas. Efter att en elev gett ett svar på finska ställer läraren en fråga som implicit antyder att han förväntar sig ett svar på svenska vilket han också får i föl-

jande elevinlägg. Samma typ av språkutvecklarroll förekom också i pilotmaterialet hos läraren i årskurs 6.

5.3 Innehållsinriktad roll: att uppmuntra

En stor del av lärarinläggen som berör själva innehållet görs i uppmuntrande syfte. Ungefär två tredjedelar av lärarna i materialet uppmuntrar eleverna med värderande uttryck, antingen med bekräftande uttryck som t.ex. *precis, aha* eller med värderande uttryck som t.ex. *bra, intressant, spännande, viktigt*. Samma typ av inlägg förekom också i pilotmaterialet i samma syfte.

Bekräftande och värderande kommentarer förekommer i alla årskurser. Ungefär en tredjedel av lärarna väljer att inte alls kommentera diskussionen eller att kommentera enstaka gånger med interjektionen *mm-m*.

5.4 Innehållsinriktad roll: att hjälpa med innehållet

I materialet finns det lärarinlägg som kan anses vara sådana som på ett eller annat sätt hjälper eleverna med innehållet. Sådana inlägg finns i ungefär en tredjedel av gruppdiskussionerna. En del av de innehållsinriktade lärarinläggen kan anses utvidga innehållet horisontellt. Lärarinlägget *Kommer ni på ännu flera saker som har med våren att göra* är ett exempel på en neutral horisontell utvidgning. Det är en tolkningsfråga om ett neutralt lärarinlägg hjälper eleverna med innehållet eller om det bara är ett inlägg för att uppmuntra eleverna att fortsätta diskutera. Däremot råder det ingen tvekan om att lärarinlägget i exempel 5 medför en horisontell utvidgning, eftersom läraren explicit initierar ett nytt deltema genom att introducera en ny ledtråd (*människan*).

- (5) L: Vad gör människorna på våren?
E: Nå dom är glada.
L: Finns det några stora fester som kanske inte finns i Sverige?
E: Nå alla går till Borgbacken. (åk 6)

En del lärarinlägg kan anses utvidga innehållet vertikalt inom samma deltema (substansledtråd), t.ex. *Kommer ni ihåg några blommor som börjar som kommer först fram?, Hur är det med fåglarna såna vårfåglar?* Dessa typer av lärarinlägg berör främst djur och växter och är av någon anledning mer kännetecknande för årskurs 9 än för årskurserna 3 och 6.

Både horisontell och vertikal utvidgning förekom också i pilotmaterialet. I pilotmaterialet fanns det dessutom en sådan typ av vertikal utvidgning som inte förekommer i materialet i denna studie. I pilotmaterialet ombad en lärare eleverna inte bara benämna olika typer av växter eller djur utan även motivera t.ex. varför dammigastor stör några människor.

6 ATT UPPMUNTRA MEN INTE HJÄLPA: LEDTRÅDEN 'VATTENDRAGEN'

För att ytterligare belysa variationen i lärarbeteendet i de olika gruppdiskussionerna sökte jag efter ett tema som skulle återkomma i merparten av diskussionerna. Ett sådant tema visade sig vara ledtråden 'vattendragen'. Jag har excerperat förekomsten av substantivet 'vattendrag' i alla diskussioner och studerat lärarens roll i den diskussionen.

Substantivet 'vattendrag' förekommer i de flesta gruppdiskussioner (25 av 29). I en grupp nämner eleverna inte själva substantivet utan en elev pekar på ledtråden 'vattendragen' på ledtrådspappret och säger *Vad är de' här?* (se exempel (6)).

Ledtråden 'vattendragen' problematiseras av någon elev i de flesta (20 av 29) gruppdiskussionerna. Problematismen berör betydelsen av substantivet 'vattendrag' som ledtråd. När en elev problematiserar ledtråden 'vattendragen' genom att t.ex. ställa en direkt fråga *Vad är vattendragen?* bör läraren enligt de givna uppgiftsinstruktionerna ge svaret *Försök fundera själva* eller ett motsvarande svar som inte hjälper eleverna med innehållet eller språket. Om frågan inte ställs direkt till läraren bör han enligt uppgiftsinstruktionerna inte på eget initiativ delta i elevernas diskussion.

I fem av de 20 gruppdiskussionerna där ledtråden 'vattendragen' problematiseras diskuteras ledtråden utan att läraren är involverad i diskussionen (se exemplen (6-7)).

- (6) E: Vad är de' här? (pekar på ledtråden 'vattendragen')
E. öö
E: *joki* (viskar)
E: Å (viskar)
E: Vad är det?
E: Mm.
E: Nå vatten börjar röra på sig (åk 6)
- (7) E: Okej det skulle vara kul att veta vad betyder vattendragen men jag skulle säga att när snö smälter så det bl det är mycket vatten i marken och sen det är inte så fint men när det regnar snö eller något sånt att ja-a det är inte så de vattnet i havet är inte så varmt ännu. (åk 9)

I exempel (6) deltar flera elever i diskussionen om vad ledtråden 'vattendragen' betyder. Eleverna diskuterar både betydelsen av substantivet 'vattendrag' och vad ledtråden 'vattendragen' betyder med tanke på temat. I exempel (7) förekommer däremot en monologisk sekvens med ledtråden 'vattendragen'. Eleven påpekar att substantivet 'vattendrag' är ett obekant ord för honom, men tar fasta på ledet 'vatten' och resonerar vidare. De båda diskussionerna leder ungefär till samma slutsats, dvs. att substantivet 'vattendrag' har att göra med vatten och vattenmassa.

I ytterligare fem gruppdiskussioner betar sig läraren enligt den givna uppgiftsinstruktionen. Läraren ber eleverna själva fundera på betydelsen av ledtråden 'vattendragen' (se exempel (8)).

- (8) E: Vattendragen
 E: Vad är det?
 L: Fundera.
 E: Aa den där *vesiputous*.
 E: Nej det är vattenfall.
 E: Ää-är det när
 E: *Virta*
 L: Jag svarar inte fråga varandra.
 E: *Puro* varmaan.
 E: Det gå
 E: Isen smälter.
 E: Djurarna kan dricka fr-från vattendragen i skogen.
 E: Om där är trädet öö *lähellä* så det får vatten
 E: Och blommarna får vatten
 E: och man kan ä-ää göra nånting med vatten att man kan göra vattener-energi när det går fort (åk 3)

Diskussionen i elevgruppen i exempel (8) går ut på att översätta ledtråden 'vattendragen' till finska för att kunna diskutera sambandet mellan den och våren i Finland. Efter flera förslag till översättningsmotsvarighet som läraren varken förkastar eller bekräftar tar en av eleverna initiativet till återgång till uppgiftstemat *Nu blir det vår i Finland* genom att konstatera vad som händer med vattendragen (*isen smälter*). Det är dock troligt att åtminstone en del elever i exempel (8) förblir i den tron att substantivet 'vattendragen' är en benämning på en viss typ av vattendrag, eventuellt en bäck som en av eleverna har gissat sig fram till tidigare i diskussionen (*varmaan puro*).

I hälften av gruppdiskussionerna (10 grupper) överskrider läraren den givna rollen och ger ett innehållsbidrag i diskussionen om betydelsen av ledtråden 'vattendragen'. I sju grupper sker detta med hjälp av ledtrådar som ska bidra till förståelsen av betydelsen av ledtråden 'vattendragen' (se exempel (9)).

- (9) E: Vad är vattendragen?
 L: Nå det vad kan du tänka dig när är våren och vatten
 E: När när snö
 E: Aa
 E: Iset smälter.
 E. Jaa
 E. Och snön också
 E: och det kommer varmare och sen
 E. och jaa
 E: så är det mycket vatten i marken (åk 9)

I exempel (9) leder inte lärarens svar till motsvarande diskussion om själva ledtråden 'vattendragen' som lärarens svar (*fundera*) i exempel (8) gör. Det förblir också oklart vad eleverna i exempel (9) uppfattar med substantivet 'vattendrag', eftersom de inte kommenterar lärarens svar. Eleverna i exempel (9) visar inte på liknande behov av

att komma till en gemensam förståelse av ledtråden 'vattendragen' eller av att få lärarens bekräftelse på sitt resonemang som eleverna i exempel (8). Detta kan vara ett ålderstypiskt drag. Eleverna i exempel (9) går omedelbart efter lärarens svar vidare med själva uppgiften, dvs. att diskutera temat *Nu blir det vår i Finland*. Det förekommer sålunda inte någon sådan betydelseförhandling eleverna emellan som i exemplen (6) och (8) eller som i monologen i exempel (7).

I tre gruppdiskussioner väljer läraren att ge eleverna ett direkt svar på frågan om vad ledtråden 'vattendragen' betyder (se exempel (10)).

- (10) E: Vad betyder vattendragen?
L: Vattendragen de det är som ytvatten alltså sjöar åar älvar
E: Nå isen smälter.
E. Isen smälter (åk 3)

Elevinläggen i exempel (10) innehåller ingen betydelseförhandling i likhet med elevinläggen i exemplen (6-8). Det kan bero på att lärarens svar ger en exakt betydelse till ledtråden 'vattendragen' och detta aktiverar inte eleverna att resonera lika mångsidigt som andra typer av lärarinlägg (t.ex. ledtråden i exempel (9)).

Ledtråden 'vattendragen' nämns i ytterligare åtta gruppdiskussioner, men den problematiseras inte (se exemplen (11) och (12)).

- (11) E: När snön smälter så blir det vattendragen.
L: Lite högre X (elevnamn).
E: Och marken marken.
E: Det är vått.
E: Mm.
E: Sen regnar det lite. (åk 3)
- (12) E: Nå prata om vattendragen.
E: Vattnet börjar bli varmare för att simma och iset smälter man börjar gå med båt och surfa. (åk 6)

I exempel (11) använder eleven i det första inlägget substantivet 'vattendrag' i betydelsen 'smältvatten'. Läraren betar sig enligt uppgiftsinstruktionerna och blandar sig inte själv i innehållsdiskussionen. Sålunda korrigerar varken läraren eller de andra eleverna i gruppen eleven och diskussionen fortsätter friktionsfritt om olika detaljer som har med vatten att göra. I exempel (12) ifrågasätts inte heller betydelsen av substantivet 'vattendragen', utan eleven som säger det andra inlägget vet vad han ska tala om då han ombes tala om ledtråden 'vattendragen'.

7 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Denna studie i 29 gruppdiskussioner ledda av 14 olika lärare visar att det finns många typer av variation i lärarens roll i elevernas grupparbete i materialet. Detta trots att lärarna hade erhållit en utifrån begränsad referensram för sitt beteende. Studien

visar att en del lärare håller sig strikt till den givna rollen som en uppmuntrare som inte ska hjälpa eleverna, medan andra lärare stundvis avviker från den och eventuellt övergår till sin sedvanliga lärarroll i klassen.

Studien visar också att två tredjedelar av lärarna väljer att uppmuntra eleverna med bekräftande och värderande inlägg. En tredjedel av lärarna fäller däremot inga värderande eller andra typer av kommenterande inlägg i samband med elevgruppens arbete. Det finns en anledning att beakta även denna faktor i fortsatta analyser inom projektet som görs om elevernas kunskapsstrukturer och kunskapshantering.

I materialet förekommer det även självinitierade lärarinlägg som kan anses hjälpa elevgrupperna med språk och innehåll. Dessutom hjälper en del lärare eleverna med innehåll eller språk då eleverna tar initiativ till det. Överhuvudtaget är de språkinriktade lärarinläggen få även om det finns helfinska elevinlägg eller finska delar av inlägg. Det vore intressant att studera i vilka sammanhang läraren väljer att påpeka användningen av finska. Dessutom bör de språkinriktade lärarinlägg som bidrar till mer exakta och idiomatiska uttryck beaktas i de framtida analyser som görs om elevernas kunskapsstrukturer och kunskapshantering. Samma sak gäller för de lärarinlägg som kan anses utvidga elevarbetet både horisontellt och vertikalt beträffande innehållet. Detta bekräftas också av studien av ledtråden 'vattendragen' som visar på hur olika förutsättningar lärarna beteende ger till elevgrupperna för diskussion. Det var dock intressant att märka att när läraren betar sig enligt den givna rollen förekommer det mer betydelseförhandling i grupperna än när läraren ger ett direkt innehålls svar.

LITTERATUR

- Mård, K. (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia Nr 100. Vasa.
- Mård-Miettinen, K. (2008). Lärarens roll i elevernas grupparbete. I: *Erikoiskielet ja käännösteoria. VAKKI-symposiumi XXVIII. Vaasa 8.-9.2.2008*, 151-162. Red. Enell-Nilsson, M. & T. Männikkö. Vaasan yliopisto.
- Männikkö, T. (2007). "På våren är blommorna mycket fina". Kognitiva strukturer i språkbadslevers muntliga produktion. I: *Erikoiskielet ja käännösteoria. VAKKI-symposiumi XXVII. Vaasa 9.-10.2.2007*, 188-199. Red. Lehtinen, E. & N. Niemelä. Vaasan yliopisto.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. 2nd ed. Lund: Studentlitteratur.
- Puskala, J. (2005). Nu blir det vinter. Att skriva om ett givet tema utgående från rubrik, stimulusord eller stimulusbilder. I: *Från översättning till etik. En festskrift till Irma Sorvali på hennes 60-årsdag den 15 oktober 2005*, 241-253. Red. P. Rossi. Acta Universitatis Ouluensis. Oulu.
- Södergård, M. (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia No. 98. Vaasa.

Inte bara regler: Grammatik I på nytt sätt

Nina Pilke, Niina Nissilä & Katri Karjalainen

Vasa universitet

1 INLEDNING

Ofta är reglerna det första man tänker på när man hör ordet *grammatik*. Dessa regler kan granskas ur olika synvinklar. *Svenska Akademiens grammatik* (SAG 1999) skiljer mellan mental grammatik, omedvetna regler som lagras i språkbrukarens hjärna, och beskrivning av denna grammatik som finns i grammatikor. Dessutom kan man skilja mellan (i) deskriptiv grammatik som beskriver det verkliga språkbruket, (ii) förklarande grammatik som försöker hitta regelbundenheter i ett visst språk och bland olika språk och (iii) normativ grammatik som ger regler för hur språket borde användas. (SAG 1, 1999: 15–18; Josefsson 2009: 11ff.) Det är den normativa grammatiken som språkstudier lätt tänker på, en grammatik som berättar för dem hur språket ska användas korrekt. Men grammatik har även andra funktioner än att vara ett regelverk.

Det utvecklingsarbete som resulterat i det nya formatet för kursen *Grammatik I* (4 ECTS) inleddes under en kurs i universitetspedagogik (10 ECTS) läsåret 2007–2008. Under pedagogikkursen skulle man planera ett utvecklingsprojekt och vi bestämde oss för att utveckla grammatikkursen som av många studenter uppfattades som svår och ointressant. Vi ville ändra på detta, hjälpa studenterna att lära sig och att upptäcka det intressanta i grammatiken samt att förstå hur grammatikkunskaper hjälper i de övriga studierna. Det nya kursformatet togs i bruk hösten 2008.

2 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

Syftet med denna artikel är att 1) presentera och dokumentera det förnyade kursformatet, 2) studera studenternas prestationer under kursen i relation till vitsord samt 3) jämföra studenternas åsikter om det bästa sättet att lära sig grammatik i början av kursen och i slutet av kursen.

Materialet för studien består av dels 82 svar (41x2) på en öppen fråga i ett frågeformulär som handlar om studenternas åsikter, dels två olika texter ur en s.k. inlärningsdagbok samt tentamenssvar skrivna av tre studenter, alltså nio texter (3/ student).

I analysen av frågeformulären och tentamenssvaren använder vi terminologisk begreppsanalys som metod. Vi har upprättat ett satellitsystem (mer om satellitsystem i Nuopponen 2000) utgående från de begrepp och kännetecken som förekommer i materialet. Satellitsystem kan fungera som visuellt verktyg när man vill illustrera komplicerade begreppsproblem och som ett levande begreppsligt verktyg som tillåter förändringar, avgränsningar och specificeringar under arbetets gång (Nuopponen 2000: 130, 142ff.). I den kvantitativa analysen av textlängd och lexikal variation i dagbokstexterna och tentamenssvaren används *KWICK Concordance for Windows* samt ordvariationsindexet OVIX (se Hultman 1994: 55–64). Den kvantitativa analysen förväntas ge en preliminär bild av texternas koherens och därmed ge vissa hypoteser om deras övergripande strukturering. En kvalitativ begreppsanalys av tentamenssvaren förväntas visa vilka skillnader som eventuellt förekommer i sättet att strukturera texten med tanke på innehållsliga aspekter. I den grammatiska analysen av de nio utvalda texterna tillämpas felanalys.

3 KURSFORMATET

Målgruppen för kursen *Grammatik I* är studenter som har svenska språket antingen som huvud- eller som biämne. För dem är grammatisk kunskap ytterst viktig, inte bara vad gäller korrekt språkbruk. Det grammatiska språket är också en del av deras fackspråk (jfr Laurén 2006: 126f.). De utvecklar ett språk om språket, får ord för sin språkliga medvetenhet och därmed ett verktyg för att observera såväl sitt eget som andras språkbruk. Grammatik är ett viktigt hjälpmedel även inom andra språkvetenskapliga delområden. Alla språkvetare, översättare, språklärare och andra som arbetar med språket behöver grammatiska kunskaper. (SAG 1, 1999: 18ff.) Istället för bara normativ grammatik och regler, behöver de även deskriptiv grammatik och grammatikens termer och begrepp för att kunna analysera och diskutera språket.

Kursen *Grammatik I* har utvecklats med tanke på olika aspekter av grammatik. Målet har varit att förbättra kursens samordning, dvs. att målen, undervisnings- och studiesättet, övningarna och utvärderingen fokuserar på samma aspekter, och på det sättet vill vi hjälpa studenterna att lära sig (se Lindblom-Ylänne & Nevgi 2007: 253f.). Vi har också velat uppmärksamma studenterna på de olika aspekter som finns i grammatiken, på skillnaden mellan den mentala grammatiken (som de redan har och utvecklar under studierna) och böckernas grammatik (i både deskriptiv och normativ mening) samt på grammatiken som verktyg inom andra grenar av språkvetenskapen.

För att nå dessa mål har vi gjort kursformatet sådant att det aktiverar studenterna till att tänka och diskutera istället för att ge dem en lärarstyrd genomgång av regler. Studenterna har delmål (arbetar kontinuerligt), tar ansvar både för sin egen och gruppens inläring och letar själva efter material (både regler och deras tillämpningar). Därtill reflekterar de över arbetssätten och sin inläring i anknytning till de fem olika teman (species, kasus, verb, satsstruktur och skrivregler) som behandlas under kursen. Målet är alltså inte endast att utveckla studenternas grammatiska kunskaper utan också att hjälpa dem utveckla sin inlärautonomi, förmågan

att själva styra sina studier, som de kommer att ha nytta av också efter kursen (mer om inlärarytonomi t.ex. i Little 1991, 2007).

Kursen är uppbyggd så att man varannan vecka har närundervisning och varannan vecka webbaserad undervisning i Moodle. Närundervisningen sker i tre mindre grupper med egen lärare, förutom första och sista lektionen då grupperna slås samman. Också i Moodle har studenterna sina egna grupper, men de och lärarna har även tillgång till alla gruppers diskussioner och det finns gemensamma diskussionsforum för hela den stora gruppen. Arbetssättet kräver nära samarbete mellan lärarna så att samordningen mellan grupperna bevaras.

Inom varje tema håller lärarna under en närundervisningslektion en kort inledning till temat varefter studenterna arbetar med detta antingen självständigt eller i grupper och resultaten rapporteras i Moodle. På följande närundervisningslektion går man igenom uppgifterna på ett lämpligt sätt antingen i smågrupper och/eller med hela gruppen, diskuterar temat och eventuella frågor kring det samt har en inledning till följande tema. En viktig skillnad jämfört med det tidigare formatet med föreläsningar och övningar är att studenterna inte får all information som de behöver av läraren genast, utan ska själva leta efter den och lära sig använda grammatikor och annan facklitteratur. Som stöd har de introduktionen och kompendier som lärarna gjort. Studenternas egen aktivitet och det att grammatik finns med i allt språkbruk, t.ex. i deras egna webbdiskussioner, betonas under kursen.

Eftersom kursformatet kräver kontinuerligt arbete av studenterna, ska även deras prestationer utvärderas kontinuerligt för att samordningen ska förverkligas. Detta genomförs så att vitsordet bestäms av tre delområden:

1. Aktivitet (på lektioner och i Moodle) 40 % av kursvitsordet
2. Inlämningsuppgifterna (inlärningsdagbok, speciesuppgift, skrivregeltest) 40 % av kursvitsordet
3. Tentamen (1 fråga) 20 % av kursvitsordet

Förutom de individuella uppgifterna betonas studenternas aktivitet och deltagande i gruppens arbete. Till aktivitet hör olika delmoment såsom punktlighet och närvaro samt aktivt agerande i gruppen, initiativförmåga och därmed aktivt deltagande i diskussioner både i närundervisningen och i Moodle. För att få kursen godkänd behöver studenterna prestera godkänt i alla tre delområden. Bedömningskriterier för olika delområden och olika vitsord synliggörs för studenterna med en matris. I matrisen delas delområdena vidare i olika komponenter för att berätta vad som förväntas av studenterna. Studenter som arbetat kontinuerligt enligt kraven får i tentamen välja en fråga från ett av fyra teman: species, kasus, verb eller satsstruktur. De studenter som inte deltagit i undervisningen eller inte lämnat in alla hemuppgifter svarar på fem frågor (en från varje temaområde) och får kursvitsordet utgående från tentamensresultat.

4 KURSDELTAGARE OCH VITSORD

I början av hösten 2008 anmälde sig 56 studenter till kursen *Grammatik I*. Sammanlagt fyra studenter började inte på kursen och under kursen hoppade två studenter av. Därmed deltog 50 studenter i undervisningen under hela kursen och i period-, om- eller sommarentamen vilka ordnades i december, februari, mars och juli. Efter alla fyra tentamenstillfällen fanns det sex studenter som inte klarade av kursen p.g.a. underkänt resultat i tentamen. Fördelningen mellan olika vitsord dels i tentamen, dels för hela studiehelheten har samlats i tabell 1. Tabell 1 visar att majoriteten har fått 3 (30 %) eller 1 (23 %) i tentamen. För hela kursen är däremot 4 (41 %) det vanligaste vitsordet.

Tabell 1. Vitsord i tentamen och för hela kursen (%).

	1	2	3	4	5
Tentamen	23	18	30	16	14
Kursen	5	18	30	41	7

Jämförelsen mellan tentamensresultat och kursvitsord för de 44 som avlagt kursen visar att kursvitsordet för sju studenter är lägre än vitsordet i tentamen, 24 studenter har fått högre vitsord för hela kursen jämfört med hur de har klarat sig i tentamen och 13 studenter har presterat samma resultat när de har arbetat under kursen och deltagit i tentamen. När vitsordet har höjts är det vanligtvis med ett vitsord (19 gånger). För fem studenter har det slutliga vitsordet blivit två steg högre jämfört med tentamensresultatet. För de sju som har fått lägre vitsord för hela kursen har sänkningen vanligtvis varit ett steg (6 gånger) och för en student har slutvitsordet blivit 3 även om det blev 5 i tentamen. Tabell 2 sammanfattar de sänkta respektive höjda vitsorden med utgångspunkt i tentamensresultat.

Tabell 2. Vitsord i tentamen jämfört med slutvitsordet.

	Lägre vitsord	Högre vitsord
2 < > 1	-	5
3 < > 2	2	5
4 < > 3	1	8
5 < > 4	3	1
5 > 3	1	
1 > 3		3
2 > 4		2

Av de 13 som har fått samma vitsord för både tentamen och hela kursen har de flesta fått vitsordet 4 (fem studenter), tre studenter har fått 3, två har fått antingen 5 respektive 2 och 1 har fått 1. Vi kommer nu att studera närmare tre av dessa studenter

(vitsord 1, 3 och 5) genom att analysera första och sista texten som de har skrivit under kursen samt tentamenssvar med tanke på längd, lexikal variation, grammatisk korrekthet (inklusive rättskrivning) och innehåll. I detta sammanhang är det värt att poängtera att de texter som diskuteras i fortsättningen utgör bara en liten del av helheten (jfr bedömningskriterierna ovan). Trots detta kan de antas visa någonting om vad studenterna har lärt sig under kursen och på vilken nivå deras grammatiska medvetenhet är i slutet av kursen.

5 INLÄRNINGSDAGBÖCKER OCH TENTAMENSSVAR

I början av kursen skrev studenterna en text på en A4-sida med rubriken *Mina målsättningar* (MM). I slutet av kursen skrev studenterna en lika lång självvärdering (SE) som tog fasta på inläringen. I tentamen (T) fick de som deltagit i undervisningen under hösten 2008 välja vilken av de fyra frågorna de ville besvara. I uppgiften ingick en text med ett antal markeringar. De tre studenterna (med de fingerade namnen *Anu*, *Milla* och *Iiris*) som vi ser närmare på har valt Fråga 2. De diskuterar därmed temat kasus med hjälp av tre markeringar i texten. Svaren avgränsades till 250 ord. Tabell 3 sammanfattar de tre texterna (MM, SE, T) i fråga om längd mätt i ord samt lexikal variation (OVIX).

Tabell 3. Ord och lexikal variation i de analyserande texterna.

	Ord			Lexikal variation		
	MM	SE	T	MM	SE	T
Anu (1)	412	223	116	42,7	42	56
Milla (3)	295	456	218	40,8	44,1	55
Iiris (5)	371	518	214	44	47	45,3

I den kvantitativa analysen använder vi den automatiska frekvenslistningen i KWICK Concordance for Windows samt logaritmfunktionen i Excel. Tabell 3 visar att två av studenterna har i sina tentamenssvar använt 86 % och 87 % av den maximala längden på 250 ord medan den tredje har skrivit endast 116 ord, dvs. 46 % av maximilängden. Samma student är också den enda som skriver en kortare dagbokstext i slutet av kursen jämfört med i början.

Alla texter i vårt material har jämförelsevis låga OVIX-värden. Varierat ordförråd sägs ha samband med hög kvalitet och hög kreativitet (se t.ex. Laurén 1994: 27; Hultman & Westman 1977; Pettersson 1982: 22, Haagensen 2007: 225–226). I vårt material får de två studenterna som har fått vitsorden 1 och 3 ett betydligt högre värde (55/56) för sina tentamenssvar jämfört med henne som har fått 5 (45). Hos samma två studenter tycks det också finnas ett tydligt gap mellan dagbokstexterna och tentamenssvaren medan den tredje studenten har en relativt jämn skala. Nyström (2000: 192) diskuterar i sin undersökning sambandet mellan ordvariation och andra språkliga drag och menar att det i vissa fall kan finnas en koppling mellan högt

OVIX och svag koherens. Om texten innehåller ett stort antal teman som behandlas i självständiga sektioner blir OVIX högt. På basis av vårt begränsade material är detta påstående relevant och vi undersöker det vidare nedan med hjälp av begreppsanalys.

Inläring kan ses som en process där man först väljer, tolkar och strukturerar information som sedan förenas med de kunskapsstrukturer som man redan har. Det är viktigt att en universitetsstuderande lär sig ett teoretiskt tänkesätt och får en förmåga att handskas med helheter. Kunskap som underlättar förståelsen av helheter behövs i dagens arbetsliv. (Jfr Hätönen 1992.)

En analys av de tre tentamenssvaren med utgångspunkt i övergripande strukturering och helhetstänkande visar att svaren är mycket olika. Det bästa svaret (Iiris) diskuterar temat kasus med utgångspunkt i aspekterna *närliggande begrepp* (överordning/sidoordning), *användning* (uttrycker vad/omskrivning), *kategorisering* (underbegrepp) samt *form*. Den student som har fått vitsordet 3 (Milla) inleder sitt svar med aspekten *närliggande begrepp* och går sedan igenom de olika genitivtyperna. Svaret är inkonsekvent i den meningen att exemplen inte har valts logiskt (olika exempel för s-genitiv och omskrivning) och det finns även innehållsliga fel i svaret. I det tredje svaret (Anu) som vi har bedömt med 1 nämns i början att genitiv är en "jätteviktig del av kasus". Därefter räknar studenten upp de olika genitivtyperna och indikerar med förkortningen osv. i slutet av meningen att begreppets omfång är större även om hon i verkligheten har alla typer med. Därefter går hon in på att diskutera markeringarna i texten. Aspekten *form* anknyter hon till endast typen possessiv genitiv och hon kategoriserar två av de tre markeringarna fel.

Studenternas förmåga och olika sätt att relatera de egna kunskaperna till en större referensram syns tydligt även i dagbokstexterna. När studenterna i slutevalueringen skriver vad de har lärt sig fastnar den svagaste vid en viss detalj som hon dock inte preciserar närmare medan de två övriga tänker på kursen som helhet och preciserar några aspekter i anknytning till delarna (t.ex. satsschema, termer) som är relevanta för dem:

Jag tycker att jag har lärt mig nya saker om satsstruktur och mycket annat också som jag inte visste mycket om tidigare. (Anu)

Före denna kurs visste jag inte ens att det finns sådant som kasus och diates eller tempus. Jag har också lärt mig att det är ganska lätt att strukturera en sats med hjälp av satsschemat. (Milla)

På kursen fanns det fem olika teman. Det första temat *species* var svårt för mig. Helt nya saker var skrivregler och olika typer av genitiv. Också under temat *verb* kom det fram många nya termer. (Iiris)

Anu har fått vitsordet 1 för kursen. I den första texten (MM) har Anu fel i fråga om bisatsordföljd, *species*, *genus*, verbböjning, prepositioner och sammansatta ord. I den sista texten (SE) har Anu *species*fel, *genus*fel, *kongruens*fel samt några skrivfel. I tentamen har Anu ett *genus*fel, fel i en verbfras, en gång har hon valt fel preposition och två fel finns i sammansatta ord. Milla har fått 3 för kursen. I den första texten har hon *kongruens*fel, *genus*fel och *species*fel. I den sista texten finns ett *genus*fel, felaktigt prepositionsval och val av bisatsinledare. I tentamen har Milla ett *species*fel.

Iris har det bästa resultatet då hon har fått vitsordet 5. I den första texten har hon speciesfel, fel ordföljd i bisatser, fel i sammansatta ord och hon använder flera gånger *dem* istället för bestämd artikel i pluralis (*de*). I den sista texten har Iris ett ordföljdsfel (bisats) och ett prepositionsfel. I sitt tentamenssvar har Iris ett genusfel, ett speciesfel, en gång har hon böjt ett verb fel och i en huvudsats finns felaktig ordföljd. Alla tre studenter har därmed grammatiska fel i alla texter. Felen har under kursen blivit kvalitativt mindre grova och kvantitativt färre i de texter som är skrivna av de studenter som har fått vitsordet 3 respektive 5.

6 DET BÄSTA SÄTTET ATT LÄRA SIG GRAMMATIK: STUDENTERNAS ÅSIKTER I BÖRJAN OCH I SLUTET AV KURSEN

Studenterna svarade i början och i slutet av kursen på ett frågeformulär, där vi hade som mål att kartlägga deras åsikter om grammatik. Sista frågan i frågeformuläret var en öppen fråga: studenterna skulle fortsätta meningen "Det bästa sättet att lära sig grammatik är...?". Det sista avsnittet i vår artikel handlar om svar som vi fick på denna fråga.

Teman som kom fram i svaren både i början och i slutet av kursen var *den egna aktiviteten, synen på grammatik, lärarens roll i undervisningen, undervisningsmaterialet* samt *undervisningsmetoderna*. Aspekter som nämns i svaren presenteras i figur 1 och figur 2 i bilagan.

I fråga om den egna rollen kommer det tydligt fram i början av kursen att studenterna gör en skillnad mellan språkanvändning och grammatik. Genom att använda språket, att läsa, skriva och tala svenska bygger de upp sina "inre grammatikor", språkörat. Grammatiken (som system) ska man i sin tur plugga, läsa och repetera skilt, man ska öva sig och fundera och gärna vara med på lektionerna för att lära sig grammatiken.

I slutet av kursen förekommer det några nya aspekter i svaren. Förutom språkanvändning och grammatikstudier nämner studenterna den egna (positiva) inställningens roll och eget intresse för inläringen (se figur 2). De nämner också att det för att lära sig är bra att fråga och ifrågasätta samt att försöka lära andra. Nytt i slutet av kursen är självkänedom, studenterna menar att man ska lära sig att känna sin egen tidsanvändning och att analysera egna kunskaper för att lära sig bra. Dessa svar visar att vi har nått två av våra mål. För det första visar detta att studenterna är medvetna om att de själva ska ta ansvar för sin inläring. För det andra visar det att de har lärt sig att reflektera över sin egen inlärningsprocess. De har därmed utvecklat sin inlärautonomi.

I början av kursen tyckte studenterna att lärarens roll är att undervisa och berätta om grammatiken, att förklara och att ge "tumregler". Studenternas svar i slutet av kursen visar att vi har nått ett till av kursens mål, som är att studenterna inte nödvändigtvis förväntar sig en lärarstyrd genomgång av regler. I slutet av kursen har läraren nämligen fått nya roller: hennes roll är, förutom att undervisa, att uppmuntra och motivera studenterna samt att diskutera grammatiken med dem.

I början av kursen finns det inte många svar där studenterna skulle reflektera

sin syn på grammatik, dvs. de uttrycker inte många egna åsikter om hur de upplever grammatik. Det är två aspekter som implicit framträder i svaren: att grammatik är ett verktyg för språkinläring och den praktiska språkanvändningen samt att grammatik är ett sätt att beskriva språket, ett teoretiskt regelverk. I slutet av kursen är det många som menar att grammatik kan vara svårt att lära sig och tråkigt, att man måste ha tålamod och att man kan känna sig frustrerad när man lär sig grammatik (jfr figur 1 och figur 2). De betonar det egna intressets roll, att det är lättare och roligare att lära sig om man vill det. Vi har tolkat även detta som ett tecken på att de har utvecklats i att reflektera över sin egen inläring.

I fråga om undervisningsmaterialet är det två faktorer som nämns i studenternas svar både i början och i slutet av kursen: övningarna och exemplen. De tycker att både muntliga och skriftliga övningar är viktiga och att man ska exemplifiera de regler som diskuteras. I början av kursen nämner studenterna att man gärna ska ha olika typer av övningar för att lära sig bra, och speciellt ifyllnadsuppgifter upplevs som effektiva. Det intressanta är att grammatikböcker inte alls nämns i början av kursen. I slutet av kursen är det flera som nämner att det är viktigt att slå upp fakta i grammatikböcker.

Både i början och i slutet av kursen tycker studenterna att det krävs både eget arbete och klassrumsaktiviteter för att man ska lära sig grammatik. De betonar speciellt i början av kursen att man ska plugga och öva sig för att lära sig. Det som under kursen har blivit viktigt för studenterna är grupparbete. De nämner i början av kursen att de gärna ska diskutera uppgifterna för att lära sig, men i slutet av kursen får grupparbete en starkare betoning. Studenterna upplever att det att man diskuterar uppgifterna och gör dem tillsammans hjälper dem att lära sig grammatik.

7 DISKUSSION

I denna artikel diskuterar vi grammatikkursen *Grammatik I* efter att helheten förnyats från att ha varit lärarstyrda föreläsningar till att bli aktiverande flerformsundervisning. Utgående från studenternas svar i början och i slutet av kursen kan man sammanfattningsvis konstatera att vi lärare har nått flera av våra mål som vi hade när vi började utveckla kursen. Studenterna tycks ha lärt sig den egna inställningens roll för inläring, de har lärt sig att uppskatta gruppen som resurs, att använda grammatikböcker samt att reflektera över sin egen inlärningsprocess. Det att de i slutet av kursen uppfattar lärarens roll som tutor med expertkunskap i stället för som en som delar ut fakta är ett tecken på att de har tagit ett steg mot inlärarautonomi (jfr Nevgi & Lindblom-Ylänne 2007: 113).

En jämförelse mellan vitsord före examensreformen (läsåret 04/05), efter reformen (läsåret 07/08) och när det nya kursformatet togs i bruk (läsåret 08/09) visar att vitsorden har blivit bättre. Tidigare var de vanligaste vitsorden 1 (31 %) och 3 (32 %) medan de nu är 3 (30 %) och 4 (41 %). Dessutom har 7 % fått 5 vilket inte hänt under jämförelseåren.

Trots den positiva utvecklingen är det en utmaning dels att få alla att klara av kursen (14 % underkända), dels att få de svagaste att strukturera en helhet istället för

enstaka och lösryckta fragment. För att detta ska kunna förverkligas krävs det för det första att grupperna blir ännu mindre så att läraren har bättre möjlighet att följa upp var och en under kursen och att varje student har mer tid att koncentrera sig på det som är svårt. För det andra krävs det medveten uppföljning speciellt från en grundkurs till följande kurs på ämnesnivå så att studierna bildar en helhet som stöder studentens tidigare kunskapsstrukturer och ger en referensram för ny kunskap. Formatet för ett sådant arbete är följande utvecklingsprojekt.

LITTERATUR

- Boström, Lena & Gunlög Josefsson (2006). *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Haagensen, Bodil (2007). *Dialogpedagogik och motivation. En fallstudie i svenska på universitetsnivå*. Acta Wasaensia, nr 174, Språkvetenskap 32. Universitas Wasaensis.
- Hultman, Tor G. (1994). Hur gick det med OVIX? I: *Språkbruk, grammatik och språkförändring*. En festskrift för Ulf Teleman, 55–64. Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Hultman, Tor & Margareta Westman (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel.
- Hätönen, Heljä (1992). *Vuxeninläring och vuxenundervisning: om hur man inom vuxenutbildning tillämpar den kognitiva teorin och aktivitetsteorin*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Josefsson, Gunlög (2009). *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare*. Lund: Studentlitteratur.
- Laurén, Christer (2006). *Tidig inläring av flera språk. Teori och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 274, Språkvetenskap 45.
- Laurén, Ulla (1994). *Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion. Performans och kvalitet*. Acta Wasaensia 37. Vaasan yliopisto.
- Lindblom-Ylänne, Sari & Anne Nevgi (2007). Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. I: *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Red. Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi. 1–4 upplagan, 253–267. Helsinki: WSOY.
- Little, David (1991). *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Little, David (2007). *Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited*. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 1:1, 14–29.
- Nevgi, Anne & Sari Lindblom-Ylänne (2007). Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa: *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Red. Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi. 1–4 upplagan, 82–116. Helsinki: WSOY.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Pettersson, Åke (1982). *Hur gymnasister skriver*. Svenskläraryserien nr 184. Stockholm: Svenskläraryserien.
- SAG 1 (1999). *Svenska Akademiens grammatik 1. Inledning, register*. Ulf Teleman, Staffan Hellberg & Erik Andersson Stockholm: Svenska Akademien: Norstedts Ordbok.

BILAGA



Figur 1. Bästa sättet att lära sig grammatik – studenternas åsikter i början av kursen.



Figur 2. Bästa sättet att lära sig grammatik – studenternas åsikter i slutet av kursen.

**PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
REPORTS AND STUDIES IN EDUCATION, HUMANITIES, AND
THEOLOGY**

1. Mervi Asikainen, Pekka E. Hirvonen ja Kari Sormunen (toim.). *Ajankohtaista matemaattisten aineiden opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa. Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Joensuussa 22.–23.10.2009*. 2010.
2. Sinikka Niemi och Pirjo Söderholm (red.). *Svenskan i Finland 12. 15 och 16 oktober 2009 vid Joensuu universitet*. 2011.

**SINIKKA NIEMI OCH
PIRJO SÖDERHOLM (RED.)**

Svenskan i Finland 12

15 och 16 oktober 2009

vid Joensuu universitet

En grupp på ca 50 nordister samlades på konferens vid Joensuu universitet, numera Östra Finlands universitet, kring följande teman: språkbruk, språkinlärning och språkutlärning. Inalles hölls 28 sektionsföredrag av vilka 25 ingår i denna volym. Därtill hölls två plenarföredrag av inbjudna språkexperter.



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology

ISBN 978-952-61-0472-0

ISSN 1798-5641