



VAASAN YLIOPISTO

SIV BJÖRKLUND
HARRY LÖNNROTH
NINA PILKE
(Red.)

Svenskan i Finland 13

PUBLIKATIONER FRÅN VASA UNIVERSITET

RAPPORTER 178

Sanna Heittola
(teknisk redigering)

VASA 2012

Vaasan yliopisto – University of Vaasa
PL 700 – P.O. Box 700 (Wolffintie 34)
FI-65101 VAASA
Finland

www.uvasa.fi

ISBN 978-952-476-409-4

ISSN 1238-7118 = Publikationer från Vasa universitet. Rapporter

© University of Vaasa

Förord

Den trettonde sammankomsten för *Svenskan i Finland* ägde rum vid Vasa universitet den 5 och 6 maj 2011. Som värd för konferensen stod enheten för nordiska språk vid Vasa universitet. Den lokala arrangörskommittén bestod av Siv Björklund, Maria Kvist, Karita Mård-Miettinen (sedermera Harry Lönnroth), Nina Pilke och Sara Rönqvist. Konferensens tema – *Svenska i ett specialiserat samhälle* – valdes med tanke på den debatt som under de senaste åren förts kring svenskan i det finländska samhället. Det finländska samhällets syn på svenskans ställning inverkar både direkt och indirekt på läroämnet svenska vid universiteten såväl nu som i framtiden. Konferensens tema lyftes fram i de två plenarföredragen som bjöd på tidsresor i svenskan förr, nu och i framtiden. FD Anders Björkvall från Stockholms universitet talade över rubriken ”Svenska språket och andra kommunikationssätt: Om barn och vuxna i en multimodal värld”, medan professor Paula Rossi från Uleåborgs universitet i sitt föredrag talade kring ”Svenskan förr och *Svenska nu* – i autonomitidens Finland och i dag”.

Sammankomsten lockade ett sextiototal deltagare från olika delar av landet där man forskar och undervisar i svenska språket, nordiska språk och nordisk filologi. Under de två konferensdagarna hölls utöver de två plenarföredragen 37 sektionsföredrag av vilka 20 publiceras i denna skrift. Utgivningen baserar sig på en vetenskaplig bedömning av bidragen. Konferensvolymen ges ut både i tryckt och i elektronisk form.

Vi tackar såväl plenarföredragshållarna som alla andra som bidragit till denna konferensvolym, samt självfallet alla dem som bidrog till konferensen med intressanta synpunkter. För generöst ekonomiskt stöd tackar vi Vetenskapliga samfundens delegation och Svensk-Österbottiska Samfundet. Till slut vill vi tacka Sanna Heittola som har fungerat som teknisk redaktör för denna konferensvolym.

Vasa den 4 maj 2012

Siv Björklund, Harry Lönnroth och Nina Pilke

Innehåll

<i>Paula Rossi</i> Svenskan förr och <i>Svenska nu</i> – i autonomitidens Finland och i dag	1
<i>Sanna Airio</i> Lärares syn på undervisningsmetoder i mångkulturella klassrum i finlandssvensk grundskola.....	19
<i>Kaisa Alanen & Tiina Männikkö</i> Innehåll som bedömningskriterium i språkstudier på universitetet	31
<i>Marina Bergström</i> Juridikstudenters skriftliga ämnesspecifika kommunikation på två språk.....	40
<i>Bodil Haagensen</i> <i>Singelkille söker kvinna</i> . Personbenämningar i finlandssvenska kontaktannonser	51
<i>Anne Haikala</i> Ordförrådet i gymnasist uppsatser – Hur skriver finskspråkiga abiturienter svenska i studentexamen?.....	61
<i>Charlotta af Hällström-Reijonen</i> Möjligheter till framgång för språkvården	71
<i>Katri Karjalainen & Elina Nevasaari</i> <i>Hurdan skiljer till exempel katoliset å evankelisluterilaiset?</i> Ett FinTandempar diskuterar temat religion.....	82
<i>Mikko Kauko</i> Broder Jöns han satt i Nådens dal – om dubbelt subjekt i fornsvenskan med särskild hänsyn till Jöns Buddes skrifter	93
<i>Marja Kivilehto</i> Bedömning av översättning i undervisningskontext – vad bedöms och hur?	103
<i>Maria Kvist</i> Uttryck för två språks samexistens i en bilderbok	112
<i>Marianne Nordman</i> Tilltal i Jarl Hemmers dramatiska dikt <i>Med ödet ombord</i>	124
<i>Heidi Nyblom Kuorikoski</i> Varför niar ni, vem och när? Finlandssvenska (och finska) åsikter om och attityder till tilltal	135

<i>Eeva-Liisa Nyqvist & Marketta Sundman</i> Svenska tidsuttryck i finska grundskoleelevers skriftliga produktion	145
<i>Jaana Puskala</i> Ska <i>haja-asutuksen jätevedet</i> alltid heta <i>glesbebyggelsens avloppsvatten</i> på svenska? Om återgivning av finskans genitivfraser på svenska	156
<i>Viveca Rabb</i> Vasasvenska.....	168
<i>Minna Sandelin</i> Språkfärdighet vid universitet – inlärningsmål och bedömning	180
<i>Sirpa Sipola</i> Att ge och få kamratrespons – tänk om studiekamraten har fel? Om användningen av kamratrespons vid Svenska handelshögskolan.....	191
<i>Marketta Sundman</i> Bruket av prepositioner hos finska grundskoleelever	202
<i>Eveliina Tolvanen</i> Textens sändare och mottagare i myndighetsbroschyrer på svenska och finska i Finland och Sverige.....	214

SVENSKAN FÖRR OCH SVENSKA NU – I AUTONOMITIDENS FINLAND OCH I DAG

Paula Rossi, Uleåborgs universitet

1 Inledning

Syftet med artikeln är att lyfta fram och redogöra för svenskans roll i skolmiljön under autonomitiden och i dag. Stora förändringar har skett i samhället – även språkpolitiskt – sedan den ryska tiden. Vad hade man för utmaningar förr och hur ser de ut i dag? Vad har motiverat och motiverar eleverna att läsa svenska i 1800-talets samhälle och i ett allt mer specialiserat Finland?

På 1800-talet hade svenskan en viktig roll både som undervisningsspråk och läroämne i landets skolor. Under denna period tillkom emellertid flera bestämmelser som utvidgade området för användningen av finskan och ryskan i samhället. Vad hade dessa för betydelse i praktiken? På vilket sätt var svenskan och de övriga språken närvarande i skolmiljön? Som exempel presenteras Uleåborg som har gamla anor som skolstad och vars invånare redan under de föregående decennierna specialiserat sig på sjöfart och handel, två områden där svenska språkkunskaper spelar en stor roll. Vilka motiv hade eleverna i stadens skolor att läsa svenska?

Som alla vet har det under de senaste åren blivit allt svårare att motivera varför svenskan är ett obligatoriskt skolämne. Även i dag konkurrerar svenskan med ryskan: många påstår att det i östra Finland finns en större efterfrågan på kunskaper i ryska än i svenska och de vill göra ryska språket till ett alternativ till svenska språket i grundskolan. Det har även visat sig att det behövs speciella initiativ för att stärka intresset för svenskan bland finskspråkiga skolelever. Ett exempel på detta är projektet *Svenska nu*, som syftar till att göra det lättare för eleverna att tillgodogöra sig svenskundervisningen. Projektets mål är även att göra svenska språket levande och bredda kulturutbudet i skolan samt att uppmuntra ungdomar till att använda svenskan. Efter att projektet har varit i gång några år är det dags att fråga om det har nått sina mål.

2 Språkundervisningen under den ryska tiden

2.1 Under första hälften av 1800-talet

År 1872 fick Finland ett nytt skolsystem och en ny skolordning. Ryskan blev åter – efter nio års paus – ett obligatoriskt språk i landets skolor. Detta väckte en ivrig diskussion om språkundervisningen. (Ketola 2007: 65.) En av debattörerna var filosofen och statsmannen Johan Vilhelm Snellman, som i skriften *En gammal skola* (1873) tog ställning till frågan.

J. V. Snellman föddes år 1806 på en fregatt i Stockholm. Hans familj, som hade sina rötter i Österbotten, flyttade till den österbottniska sjöfartsstaden Karleby efter att Finland hade införlivats i det ryska kejsardömet och hade blivit ett autonomt storfurstendöme. Som tioåring, år 1816, skickades J. V. Snellman till trivialskolan i Uleåborg, till sin fars gamla skola, för att senare kunna fortsätta sina studier vid Kejserliga Akademien i Åbo. (Savolainen 2006: 15, 20f., 43, 62, 87.) Den svenskspråkige Snellman kom till en stad som hade en klar finskspråkig majoritet, men dock en syn- och hörbar svenskspråkig minoritet (Lönroth & Rossi 2008: passim).

Trivialskolan, som var den enda i sitt slag i norra Finland, hade grundats i Uleåborg år 1682. Språket i skolan var svenska, vilket orsakade märkbara svårigheter för många elever. (Asunmaa & Vilpa 2009: 8, 13.) J. V. Snellman (1873: 6) noterade detta när han mindes sin skolgång i Uleåborg: ”På lärjungarnes sida lopp allt lätt och gladt, med undantag för en och annan arm finnpojke, som måste inplugga allt i ett språk, det svenska, af hvilket han icke förstod två tjog ord.” Å andra sidan var det många borgarpojkar som gick i skola endast för att lära sig det svenska språket, som var nödvändigt att kunna om man ville nå framgång i livet (Halila 1953: 561, 591).

Under Snellmans skoltid läste pojkarna flera språk: latin, grekiska, tyska, ryska och franska. Av dessa var franskan ett frivilligt språk, som emellertid lästes av alla tack vare en duktig lärare som berikade undervisningen med trevliga anekdoter om Frankrikes historia. (Snellman 1873: 9f.)

Enligt Snellman (1873: 17) var latinet ”hela franskan och halfva engelskan”, ett språk som hjälpte till att förstå andra språk. Elevernas kunskaper i latin förbättrades även under lektioner i grekiska: de grekiska texterna översattes till latin och vidare till svenska. Den största bristen i språkundervisningen hade enligt Snellman varit saknaden av undervisningen i modersmålet. Han ansåg att man utan tvivel borde ha börjat med modersmålet. Han medgav emellertid att det var svårt att bestämma den rätta ordningen mellan språken: ”Frågan om den ordning, i hvilken ämnena böra

inträda, är väl svår att lösa i ett land, der språkstudierna nödtvunget äro så mångfaldiga.” (Snellman 1873: 9, 12.)

År 1811 inrättades en lektorstjänst i ryska språket vid akademien i Åbo och under följande år tillkom flera lektorstjänster i de statliga skolorna. Initiativet till dessa åtgärder hade kommit från ryska myndigheter, men även många beslutsfattare i Finland ansåg att det var viktigt att läsa ryska av realpolitiska skäl. (Junnila 1986: 103.) En av dem var greve Gustaf Mauritz Armfelt, som var ordförande för Kommittén för finska ärenden. Han ansåg att ungdomen måste lära sig ryska för att kunna vaka över Finland och hjälpa landet till framgång. Det var viktigt att Finland sköttes av egna och inte av ryska myndigheter. (Tommila 2009: 168.) I början av autonomitiden bestämdes även att alla blivande tjänstemän måste avlägga examen i ryska språket för att kunna tillträda en offentlig tjänst. Till skillnad från andra språklärare förmedlade lärarna i ryska inte endast språkkunskaper till eleverna; de hade även en viktig samhällelig uppgift. Med kunskaperna i ryska språket och ryska seder och bruk skulle det vara lättare att verka för Finlands ärenden. (Ketola 2007: 22ff.)

Undervisningen i ryska mötte emellertid många praktiska svårigheter: det rådde brist på läromaterial och behöriga lärare. Tanken om att ryskan skulle bli en förenande länk mellan Finland och Ryssland misslyckades: endast en liten del av befolkningen kunde ryska språket, egentligen endast de tjänstemän som var insatta i ryska ärenden samt officerare och stipendiater. Det faktum att den stora allmänheten inte hade någon konkret användning eller något behov av ryskan påverkade iveren att läsa språket. (Ketola 2007: 25f.)

2.2 Under senare hälften av 1800-talet

I början av 1860-talet debatterades ryskans ställning i skolvärlden i många sammanhang. Efter att lärarna på sina möten hade föreslagit att ryskan inte längre skulle vara ett obligatoriskt språk bad senaten utlåtanden om ärendet av universitetets konsistorium och domkapitlen. Konsistoriet ansåg att de senaste femtio åren som ryskan hade varit ett obligatoriskt språk i skolorna visade att nyttan med ryskan varit liten. Det hade enligt många varit bortkastad tid och stor möda att läsa ryska. De flesta tjänstemännen hade inte behövt sina kunskaper i ryska, och vid behov hade de anlitat översättare. Konsistoriet var av den åsikten att ryskan borde avskaffas i högre elementarskolor och vara ett frivilligt språk i landets gymnasier. Domkapitlet i Åbo ansåg att ryskan var mindre viktig än tyskan, latinet, finskan, svenskan, grekiskan eller franskan. Den ryska nationallitteraturen var obetydlig och dess vetenskapliga produkter ringa. Eleverna läste inte ryska för själva språkets skull utan för speciella ändamål. Enligt domkapitlet fördärvade tvånget motivationen. Även domkapitlet i Borgå var av samma åsikt. Det talade för ryskans ställning som ett frivilligt språk

med motiveringen att människan lär sig endast det som hon gärna lär sig. (Ketola 2007: 58f.)

Diskussionerna och utlåtandena resulterade i att kejsar Alexander II år 1863 samtyckte till begäran: ryskan var inte längre något obligatoriskt språk i skolorna. De som trodde att de skulle behöva språket senare i arbetslivet läste språket frivilligt. (Ketola 2007: 59.) Samma år proklamerade kejsaren finskan som ett officiellt förvaltnings- och rättegångsspråk. Eftersom speciellt de högre tjänstemännens kunskaper i finska var bristfälliga, utlovades full officiell status först efter 20 år. Från år 1883 skulle myndigheterna vara skyldiga att utfärda skriftliga svar på finska och inte endast på svenska. År 1865 fastslogs vidare att finskan inom några år skulle införas som undervisningsspråk vid alla läroverk i ett eller flera ämnen. (Klinge 2004: 296f.)

År 1863, när ryskan inte längre var något obligatoriskt språk i skolorna, grundades Elementarläroverket i Uleåborg där undervisningen skulle ske både på finska och på svenska beroende på undervisningsämnet: till exempel undervisade man franska på svenska och historia samt geografi på finska. Frågan om undervisningsspråket orsakade ständigt ändringar i läroplanen, och den dubbelspråkiga undervisningen invercade menligt på resultaten. (Östberg 1911: 49f.) Efter några år hade eleverna varken lärt sig svenska eller finska (Silvander 2000: 6). De inhemska språken, vilka båda lästes från första årskursen, hade lika många undervisningstimmar (sammanlagt 20 veckotimmar under hela skolgången i den sjukklassiga skolan). Latinet (30 veckotimmar), tyskan (15) och franskan (10) var obligatoriska språk, medan grekiskan (14), hebreiskan (3), ryskan (10) och engelskan (7) var frivilliga. Situationen förblev densamma tills Skolöverstyrelsen beslöt om att ryskan blev ett obligatoriskt språk från och med första årskursen. Undervisningen i ryska inleddes i mitten av läsåret 1873–1874. (Östberg 1911: 48f.)

År 1869 inrättades Skolöverstyrelsen, som blev ett av de viktigaste självständiga centrala ämbetsverken i landet (Klinge 2004: 259). Till dess förste överhuvud valdes senatorn, friherre Casimir von Kothen. Han hade gjort en lång karriär i Ryssland och talade varmt för ryskans bättre ställning i det autonoma Finland, vilket inte sågs med blida ögon. Enligt honom var det inte ändamålsenligt att fördjupa sig i finska och svenska språket i skolan, eftersom alla hade möjlighet att lära sig dessa i det praktiska livet utanför skolan. (Härkönen 1982: 6, 12, 134f.)

Enligt von Kothen var ryskan ett viktigt kommunikationsmedel inom handeln och förvaltningen. Undervisningen i ryska språket och kulturen skulle även minska elevernas antipatier mot ryssar och Ryssland. Von Kothen presenterade som överhuvud för Skolöverstyrelsen sina mål för undervisningen i ryska: Det kan inte krävas av eleverna att de talar och skriver flytande ryska, eftersom de knappast aldrig

hör eller ännu mer sällan talar ryska. Undervisningens syfte är att eleverna efter genomgången obligatorisk undervisning i språket kan läsa ryska texter och även mödosamt delta i diskussioner. En orsak till att eleverna inte lärde sig ryska ordentligt var att deras lärare inte kände något större intresse för språket, vilket även påverkade eleverna. Von Kothens tankar fann gensvar hos beslutsfattarna i slutet av år 1871: ryskan skulle återigen bli ett obligatoriskt läroämne i nya läroanstalter. (Härkönen 1982: passim, 57, 74, 239, 317f.) Beslutet trädde i kraft år 1872 (Ketola 2007: 72), då det nya skolsystemet och den nya skolordningen inrättades.

De första reaktionerna var tämligen svaga på grund av censuren. Tidigare erfarenheter hade enligt motståndare visat att orsaken till den dåliga motivationen inte var själva språket utan motviljan mot tvångsåtgärderna: tvånget kunde aldrig skapa någon riktig inlärningsmotivation. (Ketola 2007: 65; se även Härkönen 1982: 240.) En av dem som uttryckte sin oro över ryskans ställning var J. V. Snellman (1873: 12): ”Men att dertill lägga ryskan från första steget i skolan, detta är ur pedagogisk synpunkt minst sagdt vildt.” Ryskans ställning väckte oro även hos skolmyndigheterna i Vasa, där tjugo av gymnasiets och elementarläroverkets sextio elever hade läst den valfria ryskan:

när ämnet [ryska språket] är walbart, detsamma bedrifwes och kan bedrifwas med allwar af alla dem, hwilka för sin framtids skull anse sig böra inhemta detta språk, hwaremot om ämnet är obligatoriskt och således alla twingas att lära det [...], de owilliges tröghet menligt inwerkar på hela språkundervisningen [---] De, som intressera sig för detta studiets framgång, borde, för att taga exempel från Wasa läroverk, wara mera belåtna med att en tredjedel elever läsa det con amore, än att alla skola läsa det så, att två tredjedelars owillighet förwandlar alltsammans till det klenaste resultat. (*Hufvudstadsbladet* 9.12.1871.)

2.3 Språkundervisningen i den yrkesinriktade utbildningen

Hur förverkligades språkpolitiken i de skolor där man specialiserade sig på yrkeskunskaper? Under autonomitidens senare hälft grundades två för näringslivet viktiga skolor i Uleåborg: Handelsskolan år 1862 och Navigationsskolan år 1863. Båda skolorna grundades på initiativ av stadens borgare, som hade handelskontakter med Sverige och även med andra länders handelshus. (Hautala 1976: 78, 84f., 523, 526.) Den efter Krimkriget nybyggda handelsflottan krävde yrkeskunniga affärsmän, sjökaptener och styrmän för att ta hand om den blomstrande handeln och sjöfarten. Uleåborgs förmögna borgerskap var tvåspråkigt eller svenskspråkigt, och staden fick – trots det ryska väldet – nya handelsmän och hantverkare speciellt från Stockholm och från det svenskspråkiga Österbotten, vilket påverkade språkförhållandena i staden (Hautala 1975: 146, 388).

Enligt tidens praxis var undervisningsspråket från början i båda skolorna svenska, även om de svenskspråkiga var i minoritet bland befolkningen i staden. Handelsskolan emottog endast manliga elever som behärskade svenska språket, vilket framgår av skolans stadgar: ”inga elever i skolan intagas, som ej kunde förstå och begripligt uttrycka sig på svenska språket”. Detta var troligen en orsak till att antalet elever inte var speciellt stort under de första decennierna i skolans historia. De flickor som hade genomgått den svenskspråkiga Fruntimmersskolan vann inträde i Handelsskolan innan de första finskspråkiga eleverna fick börja studera vid denna läroanstalt år 1872. Under de första sexton läsåren hade skolan besökts av sammanlagt 173 elever, av vilka endast cirka hälften hade blivit utdimitterade. Man kan förmoda att de språkliga problemen varit en orsak till att alla inte hade klarat examen. Direktionen beslöt från och med hösten 1880 att införa en grundlig undervisning i svenska och finska språken i skolan. Detta skedde på bekostnad av undervisningen i historia och geografi. Undervisningsspråket var fortfarande officiellt svenska, även om somliga elever hade betydliga svårigheter med att förstå och använda svenska. På grund av elevernas språkliga bakgrund fastställdes det i skolans nya stadgar år 1891 att skolans undervisningsspråk var finska. (Se Rossi 2007: 308f., 311.)

Handelsskolan grundades i ändamål att tillföra blivande köpmän de kunskaper och färdigheter som de skulle behöva i yrket. Därför var det naturligt att språkinläringen ingick som ett viktigt moment i undervisningen. År 1886 konstaterade skolans rektor Biese om språkundervisningen på följande sätt:

Att språkundervisningen i en handelsskola ”med endast tvåårig kurs”, för att något ändamålsenligt resultat skall kunna vinnas, icke får bedrivas såsom i lärda skolor, är sjelffallet, dock får ett grundligt inlärande af Grammatiken, isynnerhet dess Etymologi (formlära) ingalunda försummas.

Målet med språkundervisningen var att eleverna efter språkstudierna skulle kunna läsa och skriva enkelt handelsspråk. Språkkurserna var således praktiskt inriktade. (Se Rossi 2007: 313; se även Herva 1965: 78.)

Av skolans årsberättelser och protokoll framgår antalet språktimmar och elevernas språkval. Exempelvis år 1892 hade eleverna betydligt fler veckotimmar i svenska än i finska. Engelskan och tyskan ingick i skolans undervisningsprogram redan från början, medan undervisningen i ryska språket inleddes hösten 1892, då hälften av eleverna valde att läsa detta språk. Kunskaperna i ryska språket var värdefulla med tanke på elevernas framtida yrkeskarriär; från och med 1891 måste tjänstemännen kunna ryska. Mot slutet av sekelskiftet minskade intresset för ryskan, vilket framgår av tabell 1. Möjligen påverkade de ryska åtgärderna i landet elevernas språkval. År 1904 blev ryskan ett obligatoriskt språk. Direktionen framförde hård kritik mot

beslutet: det enda obligatoriska språket borde ha varit modersmålet. De språkligt svagare eleverna hade då inte möjlighet att läsa andra språk. Kort därefter blev ryskan igen ett valfritt främmande språk, men de politiska förhållandena orsakade att den år 1915 återigen blev ett obligatoriskt språk. (Se Rossi 2007: 313f.; se även Herva 1965: 103.)

Tabell 1. Ryskans ställning i Handelsskolan

År	Andel elever som läste ryska
1892–1893	50 %
1893–1894	61 %
1898–1899	24 %
1904	100 %
1908–1909	19 %
1912–1913	57 %
1915	100 %

Som framgår av tabell 2 läste alla eleverna svenska i början på 1900-talet. Mot slutet av 1910-talet var tyskan populärare än engelskan, även om handelshusen i Uleåborg hade kontakter med England och landet länge hade varit en viktig handelspartner för Uleåborgsbor (se Hautala 1976: 94f.).

Tabell 2. Elevernas språkval

Språk	1910–1911	1913–1914	1918–1919
Svenska	100 %	100 %	100 %
Tyska	49 %	55 %	85 %
Engelska	39 %	40 %	14 %
Ryska	27 %	30 %	17 %

I Navigationsskolan, där man utbildade blivande sjökaptener och styrmän, hade finskan redan från början en större roll än i Handelsskolan. Även om skolan officiellt var svenskspråkig, utnyttjades finska i undervisningen på grund av det omgivande landskapets språkförhållanden och elevernas modersmål. Kännetecknande för språksituationen i skolan var att undervisningsspråket varierade från år till år: läsåret 1875–1876 undervisades en elev på finska, medan resten av eleverna fick sin undervisning på svenska, läsåret 1876–1877 skedde undervisningen endast på

svenska och följande läsår användes igen båda språken i undervisningen. Den dubbelspråkiga undervisningen förlängde terminerna. (Se Rossi 2009: 288f.)

Engelskan, som många sjömän världen runt använde som kommunikationsspråk, var ett obligatoriskt språk i Navigationsskolan. Många av skolans elever hade redan goda kunskaper i engelska före skolans början. Till exempel den svenskspråkige Henrik Wilhelm Snellman, blivande sjökaptan och kommerseråd, var endast 14 år gammal när han gick till sjöss. Han seglade bl.a. till Cardiff, Lissabon, Havanna och Santos. Från Santos skickade han hem ett brev på engelska, vilket tyder på att han under sina resor hade lärt sig detta språk. Efter att ha seglat på världens hav i fem år, började han sina studier i Navigationsskolan. (Kaukiainen 1998: 59, 61–63, 66.)

På 1880-talet kunde eleverna läsa ryska som ett frivilligt språk. Det var skolans elever som tog initiativet till studierna i ryska. Av skolans arkiv framgår att eleverna hade anhållit om

att tillfälle för dem må beredas att vid Navigationsskolan erhålla undervisning i grunderna af Ryska språket hvilket gjorde det möjligt för dem att sedan på egen hand vidare kunna förkofra sig i detsamma. Såsom orsak till denna begäran åberopas nuvarande tryckta och osäkra affairs och sjöfarts förhållanden, samt de goda konditioner som kunna erhållas och redan erbjudits finska kaptener och Styrman å Ryska fartyg, endast de hjälpligen kunna reda sig med ryska språket.

Efter lektionerna i Navigationsskolan kunde eleverna översätta enklare texter från ryska till finska, och de hade insett att de hade praktisk nytta av ryskan. Språket blev ännu populärare mot sekelskiftet och redan färdiga sjökaptener återvände till skolan endast för att lära sig ryska. I årsberättelsen 1890–1891 står det på följande sätt:

Förutom ofvan uppräknade elever hafva följande förut examinerade sjökaptener åtnjutit undervisning i ryskaspråket, nemligen L. Lundahl, F. J. Neuman, M. Tybäck och K. Cajanus, hvilket ämne under fyra timmar i veckan meddelats dem samtidigt med eleverne å kaptensafdelningen. (Se Rossi 2009: 292f.)

Skolans före detta elever betonade i flera av sina brev till skolans rektor Alfred Ekholm betydelsen av kunskaperna i ryska. En av dessa var Matts August Kangas som hade arbetat på en rysk ångare, men fick sparken år 1892 på grund av att han inte kunde ryska. Gustaf Emil Edvard Nordberg som för sin del arbetade på ett ryskt fartyg på Kaspiska havet avslöjade år 1896 att hans lön hängde ihop med kunskaperna i ryska: ”fick 50 rubl i mån och 20 rubl matpengar och får sedan mera när jag kan rysska.”

3 Nätverket Svenska nu – för mer varierande svenskundervisning

3.1 Utgångspunkt

Enligt *Nationalspråksutredningen* (2011: 25f.) lär sig de flesta finskspråkiga elever, ca 90 % av alla elever i årskurserna 7–9, svenska som B1-språk, dvs. enligt den korta lärokursen. På 1990-talet minskade antalet årsveckotimmar i B1-svenska med en tredjedel, från nio till sex. Detta betyder i praktiken att eleverna i dag läser svenska två timmar i veckan under tre års tid inom den grundläggande utbildningen. I gymnasierna är svenskan ett obligatoriskt undervisningsämne, men ett valfritt ämne i studentskrivningarna. Sedan valfriheten inleddes (från och med våren 2005) har antalet skribenter sjunkit radikalt (*Nationalspråksutredningen* 2011: 29f.).

I början av 2000-talet uttryckte Svensklärarna i Finland rf sin oro över svenskundervisningens situation i Finland. Undervisningen i klassrummen motsvarade inte tidens krav, vilket syntes i ungdomars bristande motivation att lära sig svenska. Svensklärare hade noterat att elever hellre ville tala om ungdomskulturen utanför skolvärlden än om de teman som man brukade behandla i undervisningen. Det vanliga påståendet om nyttan och behovet av svenskkunskaper senare i livet, i olika yrken, förmådde inte väcka deras intresse för svenska. Därför ansåg lärarförbundet att man måste skapa förutsättningar för levande kulturbyten. För att stödja svenskundervisningen i skolorna grundades ett nätverk, *Svenska nu*, som arbetar för bättre och mer motiverande svenskundervisning i Finland (se *Svenska nu* [online]). Nätverket, som koordineras av *Hanaholmen – kulturcentrum för Sverige och Finland*, inledde sin verksamhet år 2007.

3.2 Mål och verksamhet

Nätverkets främsta mål är att levandegöra svenskundervisningen i finska skolor genom att förmedla levande möten med svenska språket, speciellt på områden där man annars inte talar eller hör svenska. Meningen är att bredda kulturutbudet i skolor och erbjuda elever och skolornas personal svensk ungdomskultur från Sverige och från Finland. På det viset är det möjligt att skapa kontakter mellan svenskspråkiga och finskspråkiga unga elever, lärare, föräldrar och beslutsfattare. Nätverket syftar till att uppmuntra finskspråkiga elever att använda svenska i olika situationer, och det vill visa att svenska språket inte enbart är nyttigt utan också roligt. Nätverket publicerar även nytt läromaterial på webben. Avsikten är därmed att innovativt pröva, utveckla och testa nya undervisnings- och studiemetoder. Den främsta målgruppen är finskspråkiga elever och deras lärare. *Svenska nu* satsar även på positiv publicitet och stöd till svenskan på alla utbildningsnivåer.

Till stor del består programutbudet av olika kulturevenemang. Flera författare, till exempel Susanna Alakoski, Ritta Jacobsson, Solja Krapu och Johanna Nilsson, samt journalister från olika tidningar har besökt skolor och andra läroanstalter. Nätverket har erbjudit svenskspråkiga matlagningskurser (*Kocka på svenska*, *Chokladkurs*, *Smoothies kurs*) eller gymnastiklektioner (*Pumpa på svenska*), eftersom det har ansetts viktigt att integrera språkundervisningen i övriga skolämnena. Nätverket har även samarbetat med tidningen *Papper*, vilket har gjort det möjligt för många lärare att använda den gratis i undervisningen. Det har anordnats konserter, film- och teaterföreställningar samt seminarier och infomöten i syfte att sprida kunskap om Sverige och det svenska samhället. Enligt den statistik som nätverket fört över verksamheten, har det funnits över 100 000 elevkontakter per år. Även den geografiska spridningen har varit bra; verksamheten täcker nästan hela landet.

Webbplatsen lanserades på våren 2007. Den innehåller information om nätverket, förslag och idéer till lektioner samt uppgifter med olika svårighetsgrader. Det interaktiva undervisningsmaterialet erbjuder varierande uppgifter för elever, bland andra individuella skrivuppgifter, förslag till gruppdiskussioner och pararbeten. Meningen är att uppgifterna stimulerar dem till lust att lära. Antalet besök på nätverkets webbplats har ökat från ca 30 000 år 2008 till över 60 000 år 2010.

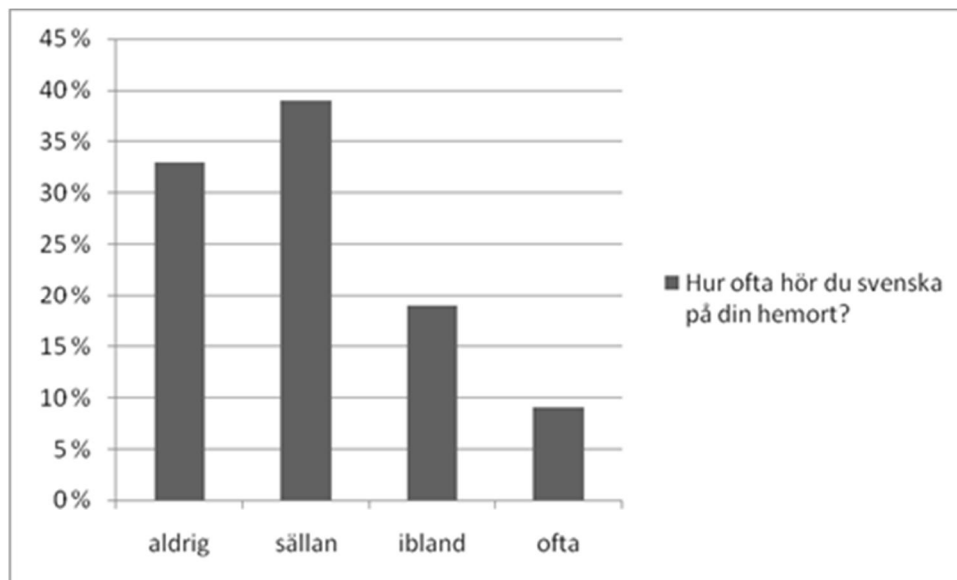
Verksamheten utvärderas kontinuerligt av en operativ styrgrupp. Den består av representanter för följande institutioner eller förbund: Hanaholmen – kulturcentrum för Sverige och Finland, Kulturfonden för Sverige och Finland, Svenska institutet, Svenska kulturfonden, Svensklärarna i Finland, Sveriges ambassad i Helsingfors, Språkläraryrket i Finland, Uleåborgs universitet, Utbildningsstyrelsen och undervisnings- och kulturministeriet. Därtill finns det en delegation med över femtio medlemmar. För närvarande har nätverket sex anställda på heltid (en projektledare, en projektkoordinator, två programkoordinatorer, en projektassistent och en informatör) och några lokala medarbetare runtom i landet på timbasis. Verksamheten får finansiering från olika håll.

3.3 Elev- och lärarrespons

Under läsåret 2009–2010 svarade 2 947 elever på ett frågeformulär, där man tillfrågade de elever som erbjudits ett kulturevenemang om deras tankar om det, deras tidigare erfarenheter av svenskspråkiga kulturupplevelser och åsikter om svenska språkets betydelse. Följande resultat baseras sig på data som samlats in av nätverket.

En övervägande majoritet av de nästan 3 000 eleverna var från 14 till 17 år. De flesta skolor som deltog i undersökningen var från södra Finland (24 skolor), men även skolor från västra (15 skolor), östra (10 skolor) och norra Finland (11 skolor) var representerade. Nätverkets mål, som konstaterats ovan, är att förmedla levande möten

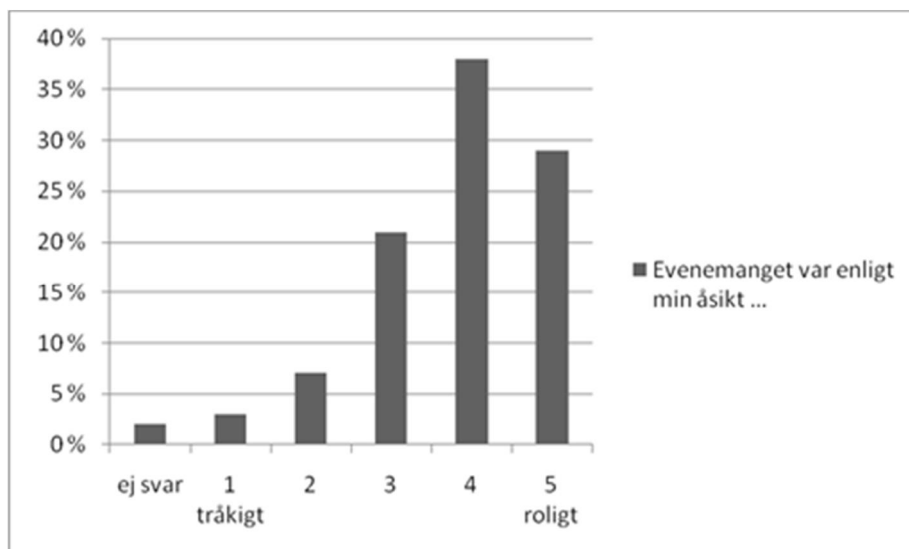
speciellt på områden där eleverna inte har möjlighet till levande kontakter med svenska språket. Som framgår av figur 1 har en tredjedel av de elever som deltagit i ett *Svenska nu*-evenemang aldrig hört svenska på sin hemort. Endast en tiondedel har gjort det ofta. I detta avseende har projektet uppnått ett av de uppsatta målen.



Figur 1. Hur ofta hör du svenska på din hemort?

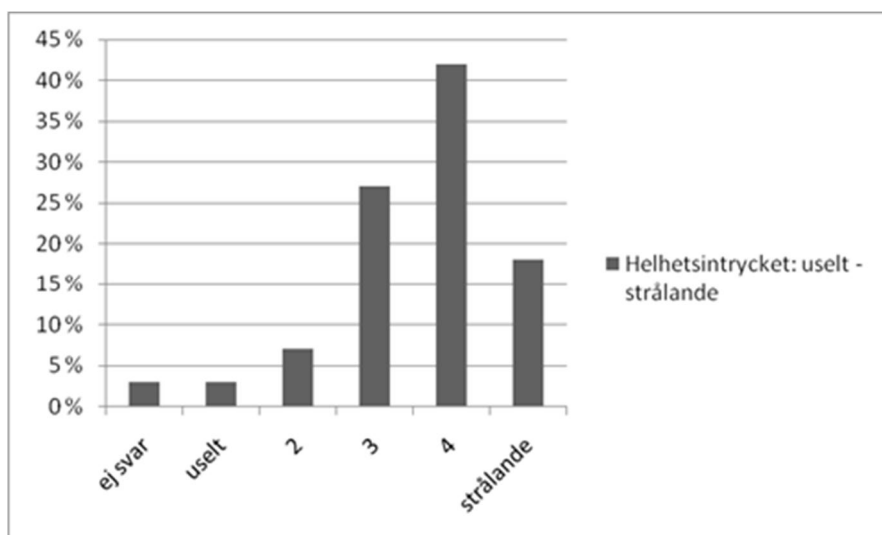
Vidare tillfrågades eleverna om de tidigare hade deltagit i något svenskspråkigt kulturevenemang. Hälften av dem (49 %) hade aldrig gjort det eller endast några få gånger.

Svenska nu-evenemangen fick bra betyg av eleverna. Två tredjedelar av dem ansåg att evenemanget var roligt eller tämligen roligt. Endast en liten andel av eleverna var av den åsikten att evenemanget var tråkigt (figur 2).



Figur 2. Evenemanget var enligt min åsikt ... tråkigt – roligt

Samma trend visar svaren på de frågor där eleverna fick ta ställning till om evenemanget var ointressant eller spännande respektive dåligt eller bra. Klart över hälften av dem ansåg nämligen att evenemanget var spännande eller tämligen spännande. Även för den stora majoriteten av eleverna hade evenemanget varit bra. När eleverna ombads att själva beskriva upplevelsen med några adjektiv, var resultatet följande: Exempel på de positiva adjektiv som förekom i svaren är *bra*, *givande*, *härlig*, *informativ*, *intressant*, *lärorik*, *trevlig* och *underhållande*. De negativa adjektiv som rymdes med i svaren var bland andra *barnslig*, *tråkig*, *tröttsam* och *underlig*. Evenemanget hade för det mesta gjort ett positivt intryck på eleverna. Fördelningen av svaren på frågan om helhetsintrycket framgår av följande figur 3.

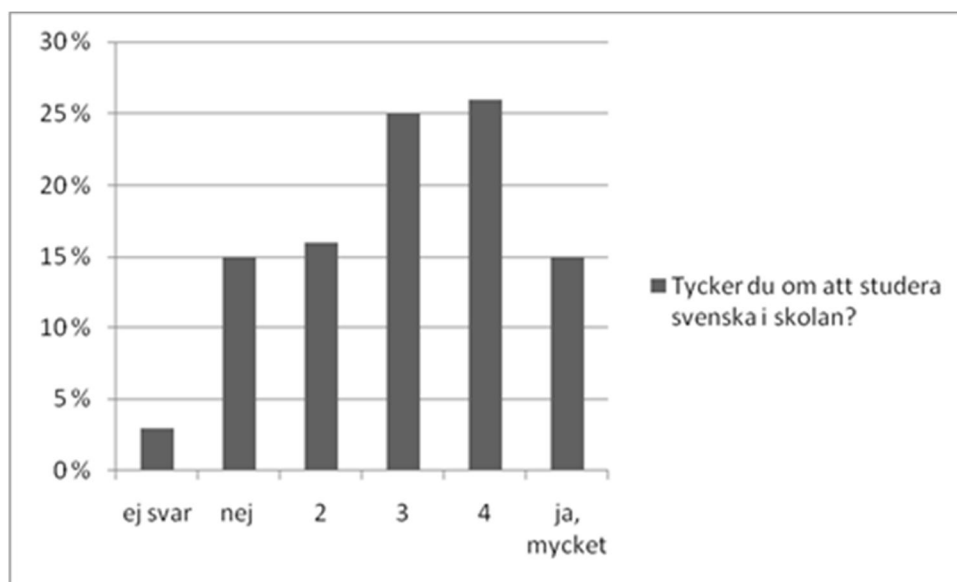


Figur 3. Helhetsintrycket: uselt – strålande

Procenttalen vittnar om att evenemangen har lyckats förmedla positiva och stimulerande upplevelser och troligen även variation under lektioner. Enligt en fråga skulle över en tredjedel av eleverna alltid eller gärna delta i ett nytt svenskspråkigt evenemang. Över en tredjedel av eleverna var emellertid tveksamma och knappt en tredjedel negativt inställd till nya svenskspråkiga föreställningar.

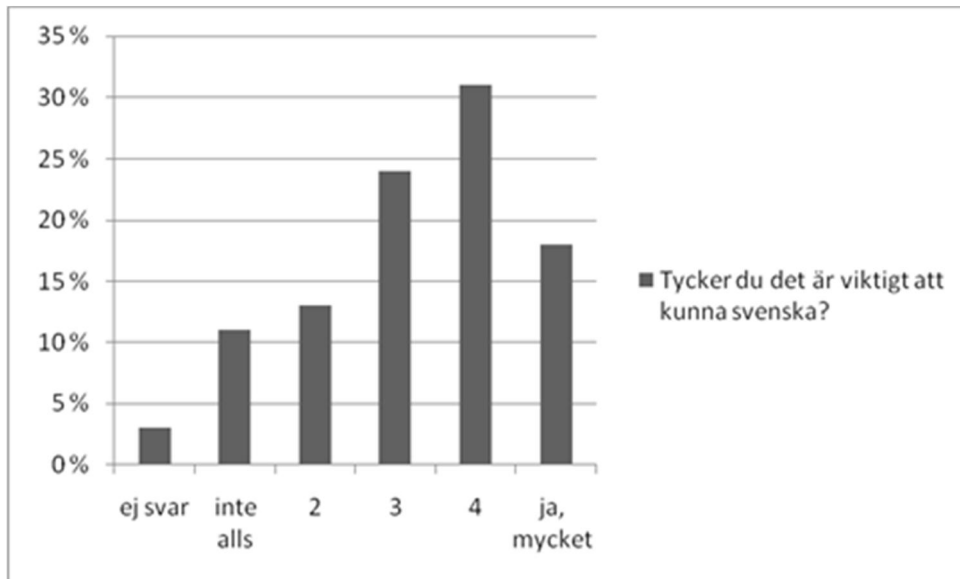
Det frågades även hur mycket eleverna hade förstått av språket under evenemanget. Endast en tiondedel av eleverna avslöjade att det hade varit svårt för dem att följa med föreställningen på grund av språkproblem. Resten hade inte haft sådana svårigheter; antingen hade de förstått språket bra eller inte brytt sig om alla ordförståelseproblem.

Drygt 40 % av eleverna hade en positiv inställning till studierna i svenska. De som inte alls tyckte om att studera svenska i skolan utgjorde en minoritet, vilket framgår av figur 4.



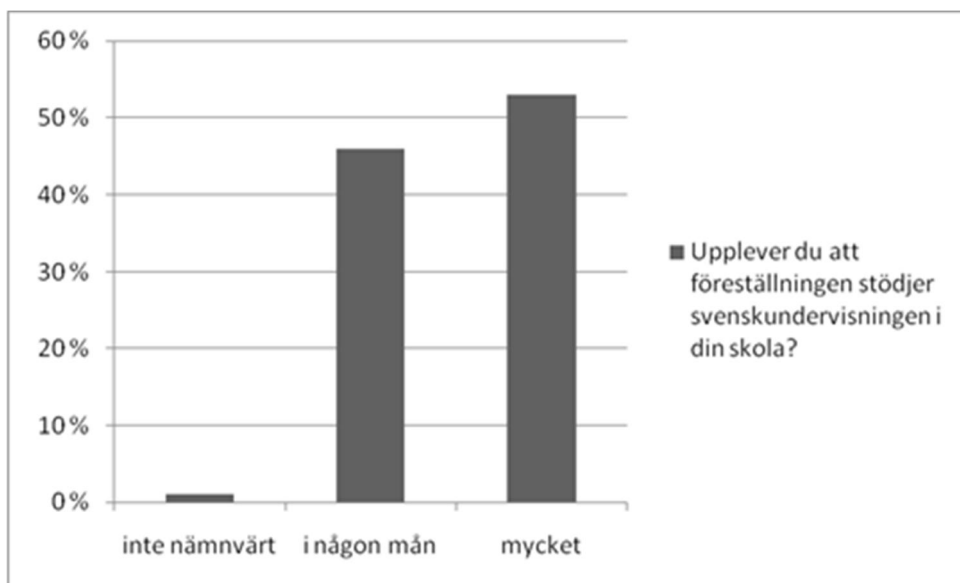
Figur 4. Tycker du om att studera svenska i skolan?

Ungefär hälften av eleverna ansåg att det är mycket viktigt eller viktigt att kunna svenska (se figur 5). En tredjedel av eleverna förmodade att de skulle behöva svenska i fortsatta studier och lika många i arbetslivet. Knappt en femtedel av eleverna kunde tänka sig att studera eller arbeta i Sverige.



Figur 5. Tycker du det är viktigt att kunna svenska?

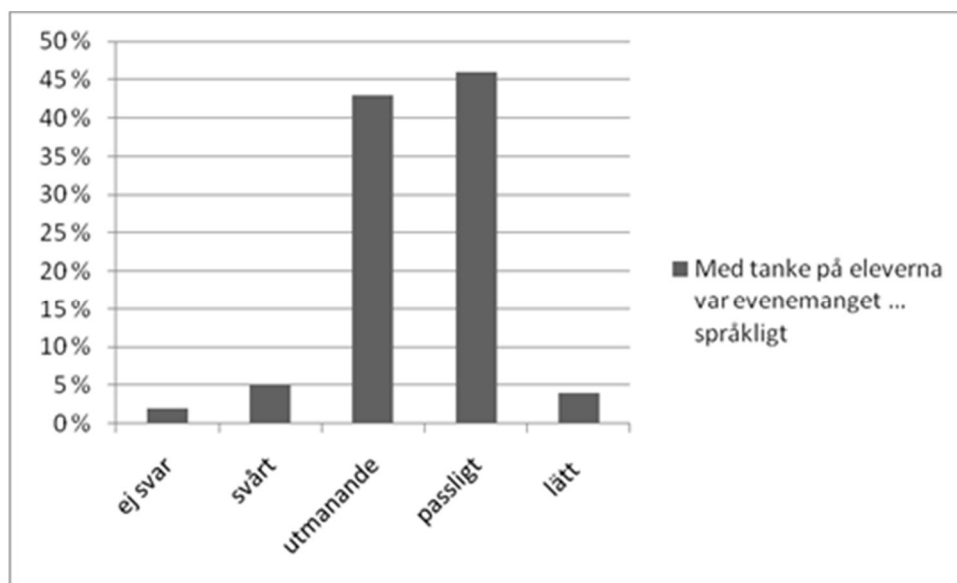
Under insamlingsperioden 2009–2010 fick *Svenska nu* svar från 265 lärare som hade utnyttjat nätverkets evenemang i sin undervisning. Nästan alla av dem ansåg att föreställningen hade stött svenskundervisningen mycket eller i någon mån (se figur 6).



Figur 6. Upplever du att föreställningen stödjer svenskundervisningen i din skola?

Evenemangen hade enligt de flesta lärare varit innehållsmässigt lämpliga med tanke på eleverna. En fjärdedel av lärarna ansåg emellertid att de hade varit utmanande. Något under hälften av lärarna var av den åsikten att evenemangen varit språkligt

lämpliga. Nästan en lika stor andel ansåg evenemangen vara språkligt utmanande, vilket framgår av figur 7.



Figur 7. Med tanke på eleverna var evenemanget ... språkligt

Nätverket har haft som önskemål att lärarna före och efter evenemanget behandlar temat i klassrummen. Det har setts till att det finns förslag till lektionsinnehåll och material som hör till olika evenemang. En bärande idé är att det tidsmässigt korta evenemanget på detta sätt har en längre inverkan på eleverna. Drygt hälften av lärarna, 55 %, hade behandlat temat före föreställningen och 78 % efter föreställningen. Av lärarnas svar framgår ytterligare att endast 28 % av dem hade utnyttjat det färdiga undervisningsmaterialet, vilket betyder att nätverket inte har lyckats marknadsföra sitt material på ett önskvärt sätt.

4 Slutord

Under autonomitiden var kunskaper i svenska nödvändiga om man ville få uppskattade arbetsuppgifter, avancera socialt och erhålla en viss position i samhället. Detta garanterade svenskans ställning som undervisningsspråk och läroämne. Ryssland ville emellertid främja kunskaper i ryska i det autonoma Finland (Tommila 2009: 168). Av denna orsak var språket under största delen av autonomitiden ett obligatoriskt läroämne, vilket då och då kritiserades hårt. Tvånget sågs som en icke motiverande faktor. I dag är det lätt att märka att svenskan som läroämne får konkurrera med andra språk, speciellt med ryskan. I tidningarna kan man se rubriker som talar för ryskans frammarsch på bekostnad av svenskan: "Sex kommuner väljer hellre ryska" (*Hufvudstadsbladet* 15.1.2011).

Nätverket *Svenska nu* stödjer svenskundervisningen i Finland och sätter fokus på förmedlandet av svensk ungdomskultur. Enligt de elever och lärare som varit med i evenemangen har nätverket varit framgångsrikt. En orsak till detta är säkert att det erbjuder välkommen variation i språkundervisning – och även i undervisning av andra ämnen – med inslag av olika slags besök, konserter och kurser. Nätverket har lyckats kombinera språk med kulturevenemang på ett fräscht sätt och ger möjligheter för elever att aktivt använda sina språkkunskaper.

Nätverket *Svenska nu* har utarbetat en vision för sin verksamhet. Enligt visionen 2015 förväntas resultaten i svenska bli bättre på riksomfattande nivå. Nätverket vill inte endast lyfta upp svenskans ställning i skolvärlden utan vill påverka så att de unga får en positiv inställning till flerspråkighet och kulturell mångfald. *Svenska nu* har som sitt mål att väcka intresset för svenskan hos elever, så att de upplever språket som nyttigt och trevligt. I idealfallet kan allt flera elever – efter att ha läst svenska i skolan – konstatera såsom Johan Vilhelm Snellman (1873: 14f.) när han mindes sin skolgång i Uleåborg och det som han hade lärt sig i skolan: "[...] skolan lemnade själen öppen och mottaglig för studier con amore. Vetandets verld syntes mig så stor, ett obekant, lockande land; jag visste ännu så litet; allt var så tjusande nytt. Denna är min hågkomst från den tidens intryck."

Litteratur

Alfred Ekholms brevkärv. I privat ägo.

Asunmaa, M. & Vilpa, E. (2009). *Oulun pedagogio ja Oulun triviaalikoulu. Oulun skoulua vuodesta 1609*. Oulu: Oulun yliopisto.

Halila, A. (1953). *Oulun kaupungin historia II 1721–1809*. Oulu: Oulun kaupunki.

Hautala, K. (1975). *Oulun kaupungin historia III 1809–1856*. Oulu: Oulun kaupunki.

Hautala, K. (1976). *Oulun kaupungin historia IV 1856–1918*. Oulu: Oulun kaupunki.

Herva, Y. (1965). *Oulun kauppaoppilaitos 1864–1964*. Oulu: Oulun kauppaoppilaitos.

Hufvudstadsbladet 9.12.1871.

Hufvudstadsbladet 15.1.2011.

Härkönen, M. (1982). *Kouluylhallituksen ensimmäisen päällikön Casimir von Kothenin koulupolitiikka. Taustaa – Tavoitteita – Tuloksia*. Historiallisia Tutkimuksia 119. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Junnila, O. (1986). Autonomian rakentamisen ja kansallisen nousun aika. I: P. Avikainen & E. Pärssinen (toim.). *Suomen historia* 5. Helsinki: Weilin+Göös. 8–165.

Kaukiainen, Y. (1998). *Laiva Toivo, Oulu*. 2. painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Ketola, K. (2007). *Ryssän koulussa. Suomalaiset Venäjän stipendiaatit autonomian aikana 1812–1917*. Helsinki: Finemor.

Klinge, M. (2004). *Finlands historia* 3. Andra upplagan. Esbo: Schildts.

Lönnroth, H. & Rossi, P. (2008). Språkhistorien i stadshistorien. Språk i kontakt i Tammerfors och Uleåborg. I: J. Lindström, P. Kukkonen, C. Lindholm & Å. Mickwitz (red.). *Svenskan i Finland 10. Föredrag vid tionde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland*. Nordica Helsingiensia 11. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. 197–211.

Nationalspråksutredningen (2011). Rapporter och utredningar 2011: 2. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Oulun kauppaoppilaitoksen arkisto. Ac:1, Bba:1, Bcb1:2, Ca:1–2, Da:6–7, Db:1–4. Uleåborgs stadsarkiv.

Oulun merikoulun arkisto. Af:1–3, Bb:1, Cf:1, Da:1. Uleåborgs landsarkiv.

Rossi, P. (2007). Handelsskolan i Uleåborg – en flerspråkig skolmiljö. I: N. Niemelä & E. Lehtinen. (red.). *Översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet. VAKKI-symposium XXVII.* Forskargruppen för översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet. Vasa: Vasa universitet. 305–316.

Rossi, P. (2009). Language changes and language contacts in a 19th century Maritime College and Commercial College. I: A. Saxena & Å. Viberg (ed.). *Multilingualism. Proceedings of the 23rd Scandinavian Conference of Linguistics.* Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 8. Uppsala: Uppsala University. 283–295.

Savolainen, R. (2006). *Sivistyksen voimalla. J. V. Snellmanin elämä.* Helsinki: Edita.

Silvander, C-E. (2000). *Svenska Privatskolan i Uleåborg 1859–1999 samt faktorer som upprätthållit densamma.* Uleåborg.

Snellman, J. V. (1873). *En gammal skola.* Helsinki: Pohjalais-Osakunta.

Svenska nu [online]. [Citerat 6.6.2011]. Tillgänglig: <http://www.svenskanu.fi/>.

Tommila, P. (2009). *Det autonoma Finlands födelse 1808–1819.* Helsingfors: Edita.

Östberg, K. (1911). Oulun Reaalilyseo vuosina 1842–1911. I: G. Marelius, M. Rosendal, S. A. Westerlund, A. Hägg & W. Skogstedt (red.). *Oulun koulujen 300 vuoden muistoksi. Till skolornas i Uleåborg 300 års minne.* Oulu. 44–55.

LÄRARES SYN PÅ UNDERVISNINGSMETODER I MÅNGKULTURELLA KLASSRUM I FINLANDSSVENSK GRUNDSKOLA

Sanna Airio, Svenska litteratursällskapet i Finland och Vasa universitet

1 Inledning

Det faktum att samhället i Finland har blivit mer mångkulturellt och flerspråkigt syns också i skolorna. Antalet elever med något annat språk än finska, svenska, samiska, romani eller teckenspråk som modersmål har ökat under de senaste åren och år 2009 talade 3,6 % av eleverna i grundskolorna i Finland något annat än de ovannämnda språken som modersmål (Statistikcentralen 2011). Elever med invandrabakgrund går ofta i de finskspråkiga skolorna i Finland men invandrarelever finns också i de svenskspråkiga skolorna. Enligt en kartläggning som jag gjorde i samband med materialinsamlingen för min doktorsavhandling fanns det minst en invandrarelev i ca 32 % av de svenskspråkiga grundskolorna (270 skolor) under läsåret 2009–2010.

Elevernas olika språkliga, kulturella, etniska eller religiösa bakgrund gör att skolorna kallas mångkulturella (Lorentz 2009: 100). Den finlandssvenska skolkontexten är i och för sig mångfasetterad redan därför att det oftast finns elever med både finsk- och svenskspråkig bakgrund i klassen. I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2004: 44) nämns att elevernas färdigheter i svenska kan vara på olika nivåer och elevernas språkliga bakgrund kan vara olika i de svenskspråkiga skolorna. Den språkliga variationen ska därför tas i beaktande i all undervisning. (Mera diskussion om temat också i Tandefelt 2003.)

Den här artikeln utgör ett led i arbetet på min doktorsavhandling inom projektet *Tvåspråkigheten och det mångkulturella Finland – god praxis och framtida utmaningar i en fackspråklig kontext TMF* (2011). Målet med projektet är att studera hur tvåspråkigheten fungerar i samhället, vilka slags utmaningar det finns och hur tvåspråkigheten kan stödas så att den bevaras och utvecklas i framtiden.

Med termen *invandrarelev* syftar jag i den här artikeln på en elev med invandrabakgrund som av någon orsak har flyttat till Finland eller är född i Finland av föräldrar som båda är invandrare. Eftersom jag vill undersöka den speciella språksituationen i den finlandssvenska skolan avgränsar jag definitionen av invandrarelever till att gälla dem som inte har svenska eller finska som modersmål eller hemspråk.

1.1 Syfte och material

Syftet med min artikel är att redogöra för lärarnas syn på undervisningsmetoderna i mångkulturella klassrum i finlandssvensk grundskola. Med utgångspunkt i undervisningspraktik (se 1.2) diskuterar jag lärarnas syn på val och användning av undervisningsmetoder när de undervisar invandrarelever. Speciellt valet av metoder som stöder invandrarelevernas språkutveckling i svenska är av intresse.

Materialet för min artikel består av 107 lärares svar på fyra påståenden i en enkät som jag använder som material i min doktorsavhandling (se mera om enkäten i Airio 2010: 47). De lärare som har svarat på enkäten arbetar i finlandssvenska grundskolor och undervisar invandrarelever i sina klasser. I analysen är det viktigt att komma ihåg att informanten tolkar påståendet och svarsalternativet utgående från sin egen verklighet.

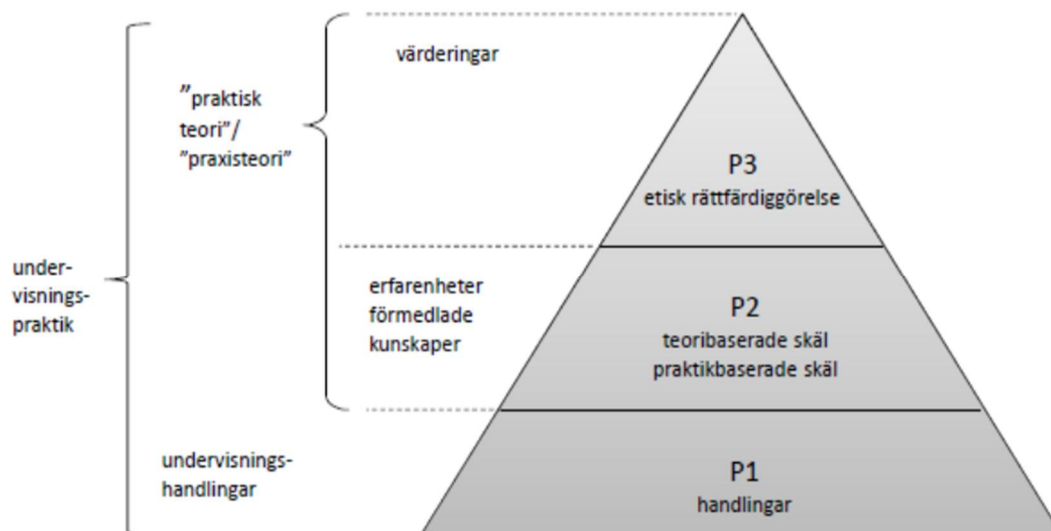
I den här artikeln behandlar jag följande påståenden: I *Jag väljer undervisningsmetoder som speciellt stöder invandrarelevens språkliga utveckling i svenska*, II *Jag använder samma undervisningsmetoder med invandrarelever som med andra elever*, III *Alla gemensamma undervisningsmetoder som jag använder passar lika bra för invandrarelever som för andra elever* och IV *Jag är nöjd med de undervisningsmetoder som jag använder med invandrarelever*.

Lärarna har fått välja ett bland fem färdiga svarsalternativ: ”av samma åsikt”, ”delvis av samma åsikt”, ”vet inte/har ingen åsikt”, ”delvis av annan åsikt” och ”av annan åsikt”. När jag redogör för resultaten har jag kombinerat de två första svarsalternativen till ”av samma åsikt” och de två sista till ”av annan åsikt” (se tabellerna 1, 2, 3 och 4).

1.2 Praxistriangel som illustration av lärarens undervisningspraktik

Det finns många faktorer som påverkar lärarens arbete och hur han upplever sig som lärare. Løvlie (via Handal & Lauvås 2000: 18–45) har ursprungligen utvecklat den s.k. praxistriangeln för att illustrera lärarens undervisningspraktik. Handal och Lauvås har utvecklat hans teori vidare. Praxistriangeln är indelad i tre nivåer (figur 1). Till den första nivån hör lärarens handlingar, dvs. agerande i klassrummet och t.ex. planeringen av undervisningen. Till den andra nivån hör motiveringar till lärarens handlingar med hjälp av praktik- eller teoribaserade skäl. Till den tredje nivån hör etisk rättfärdiggörelse av lärarens handlingar, dvs. lärarens värderingar av vad som är rätt eller fel. (Handal & Lauvås 2000: 18–45; Lauvås & Handal 2001: 202–207.)

Värderingar samt erfarenheter och den teoretiska kunskapen bildar tillsammans den s.k. praxisteorin som läraren baserar sina handlingar på. Praxisteorin förändras hela tiden när läraren lär sig nytt och får nya erfarenheter i undervisningen och i livet i allmänhet. (Handal & Lauvås 2000: 23–45; Lauvås & Handal 2001: 202–207.)



Figur 1. Praxistriangeln enligt Handal & Lauvås (2000: 43–44)

Läraren kan grunda sina handlingar på praktikbaserade, teoribaserade och etiska argument. Det finns ändå ramfaktorer som resurser, lokaler och regler som avgränsar lärarens möjligheter att förändra sitt arbetssätt. (Handal & Lauvås 2000: 44–45.) I min undersökning utgår jag från att bl.a. nationell läroplan och skolans språkpolicy påverkar lärarnas sätt att ta hänsyn till språket i undervisningen fastän lärarens praxisteori är individuell.

2 Undervisningsmetoder i mångkulturella klassrum

Det kan vara krävande för eleven att förstå undervisningsspråket om det inte är hans modersmål. För att läraren ska kunna stötta eleven måste läraren vara medveten om de språkliga krav som ämnet ställer samt förstå hur elevernas språkkunskaper utvecklas. Att stötta elevernas språkutveckling hör inte endast till alla lärare utan det är också fråga om skolans ansvar. Att bli "språkutvecklare" betyder för läraren en professionalisering i form av vidareutbildning i yrket. (Hajer & Meestringa 2010: 11–14; jfr även Sellgren 2005: 200; Tandefelt 2003.)

Lärarnas arbete i mångkulturella skolor i Finland har undersökts av t.ex. Soilamo (2008) och Talib (1999). Soilamos doktorsavhandling (2008) behandlar mångkulturell kompetens som en del av lärarens mångkulturella lärarskap. Materialet är

insamlat med hjälp av ett frågeformulär och intervjuer. Enligt Soilamo har de flesta (90 %) lärare förändrat sina undervisningsmetoder åtminstone något på grund av invandrareleverna. En del av lärarna hade angett som orsak att de ville att elever med bristande kunskaper i finska skulle lära sig ämnesinnehållet bättre. (Soilamo 2008: 109, 131–132.)

Talib (1999) insamlade sitt material bland annat genom att intervjua 15 lärare som undervisar invandrarelever i finska skolor. I Talibs undersökning har en del av de intervjuade lärarna nämnt att bristen på tid och resurser var frustrerande för dem som vill differentiera undervisningen, speciellt om det finns finskspråkiga elever som behöver en personlig läroplan. (Talib 1999: 197–198.)

2.1 Indelning av påståendena enligt nivåerna i praxistriangeln

Jag har kategoriserat de fyra påståenden som står i fokus i denna delanalys i handlingar, erfarenheter och värderingar enligt nivåerna i praxistriangeln. Det första påståendet (*Jag väljer undervisningsmetoder som speciellt stöder invandrarelevs språkliga utveckling i svenska*) är på handlingsnivån och lärarens erfarenheter och/eller värderingar kan ha påverkat valet av undervisningsmetoder. Om läraren värderar att det är viktigt att elever med invandrarbakgrund borde få sådan undervisning som hjälper dem att utveckla språkkunskaperna i svenska kan han välja vissa slags undervisningsmetoder. Om han i sin egen undervisning däremot har märkt att det inte är så viktigt eller nödvändigt kan det också påverka hans beslut i fråga om metoder.

Det andra påståendet (*Jag använder samma undervisningsmetoder med invandrar-elever som med andra elever*) hör också till handlingsnivån och gäller den egentliga handlingen i undervisningssituationen.

Det tredje påståendet (*Alla gemensamma undervisningsmetoder som jag använder passar lika bra för invandrarelever som för andra elever*) handlar om lärarens erfarenheter av tidigare undervisningssituationer när han har valt att använda vissa metoder. Genom att tillämpa de utvalda metoderna har han märkt om de passar eller inte passar både för elever med invandrarbakgrund och för andra elever. Denna erfarenhet kan påverka hans handlingar i framtiden.

Det fjärde påståendet (*Jag är nöjd med de undervisningsmetoder som jag använder med invandrarelever*) handlar delvis om erfarenhet men enligt min tolkning är det mestadels ändå fråga om lärarens värderingar. I samband med detta påstående får jag veta om läraren anser att de undervisningsmetoder som han använder kan rättfärdiggöras och motiveras i undervisning av invandrarelever.

Tabell 1 visar att lärarna i min studie oftast har valt svarsalternativet ”av samma åsikt” för alla fyra påståenden. För påstående II (*Jag använder samma undervisningsmetoder med invandrarelever som med andra elever*) har 80 % av lärarna svarat att de är av samma åsikt. För påstående I (*Jag väljer undervisningsmetoder som speciellt stöder invandrarelevs språkliga utveckling i svenska*) har ändå alternativet ”vet inte/har ingen åsikt” fått över en tredjedel av svaren. Alternativet ”av annan åsikt” har lärarna oftast valt vid påstående III (*Alla gemensamma undervisningsmetoder som jag använder passar lika bra för invandrarelever som för andra elever*).

Tabell 1. Svar på de valda påståendena

N=107	Handlingar Jag väljer undervisningsmetoder som speciellt stöder invandrarelevs språkliga utveckling i svenska		Handlingar Jag använder samma undervisningsmetoder med invandrarelever som med andra elever		Erfarenheter Alla gemensamma undervisningsmetoder som jag använder passar lika bra för invandrarelever som för andra elever		Värderingar Jag är nöjd med de undervisningsmetoder som jag använder med invandrarelever	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Av samma åsikt	48	(51)	80	(86)	64	(69)	64	(69)
Vet inte/har ingen åsikt	36	(39)	5	(5)	13	(14)	21	(22)
Av annan åsikt	16	(17)	15	(16)	22	(24)	15	(16)

Det är viktigt att lägga märke till att analysen av svarsalternativen inte alltid är entydig och valet av ”delvis av samma åsikt” eller ”delvis av annan åsikt” ger utrymme för tolkning. Till exempel de som har svarat att de delvis är av samma åsikt för påstående II (*Jag använder samma undervisningsmetoder med invandrarelever som med andra elever*), använder antagligen för det mesta samma metoder men vill genom att inte välja alternativet ”av samma åsikt” markera att de använder också delvis olika metoder. De som har valt ”av samma åsikt” behöver inte heller använda endast gemensamma undervisningsmetoder. Endast svarsalternativet ”av annan åsikt” betyder att läraren inte alls använder samma metoder med hela klassen.

2.2 Analys av påståendena om undervisningsmetoder i mångkulturella klassrum

Jag har delat in lärarna i tre grupper enligt vilket svarsalternativ de har valt för påstående I (*Jag väljer undervisningsmetoder som speciellt stöder invandrarelevs språkliga utveckling i svenska*), dvs. om de har valt alternativet ”av samma åsikt”,

”vet inte/har ingen åsikt” eller ”av annan åsikt”. Sedan har jag undersökt hur dessa lärare har svarat för de tre övriga påståendena som placerar sig på olika nivåer i praxistriangeln: på handlingsnivå, erfarenhetsnivå och värderingsnivå (se tabell 1). Jag utgår från påstående I eftersom jag vill betona de språkliga aspekterna i lärarnas arbete.

2.2.1 Lärare som använder metoder som speciellt stöder invandrarelevernas språkliga utveckling i svenska

Knappt hälften (48 %, 51 st.) av lärarna i materialet har svarat att de använder metoder som speciellt stöder utvecklingen av invandrarelevernas kunskaper i svenska (tabell 1).

I den här gruppen anger 80 % av lärarna att de använder samma metoder för hela klassen. Dessa lärare kan ha märkt att de elever som har undervisningsspråket som modersmål har lika mycket nytta av språkutvecklande undervisning som invandrarelever har (se också Hajer & Meestringa 2010: 15; Hajer 2004: 58). Svaren betyder ändå inte att alla metoder som är gemensamma är sådana som stöder invandrarelever i deras språkutveckling i svenska. En femtedel av lärarna har svarat att de inte använder samma metoder med invandrarelever som med andra elever. Ingen har valt alternativet ”vet inte/har ingen åsikt” för det här påståendet som gäller den konkreta handlingen. (Tabell 2.)

Tabell 2. Svartalernativet ”av samma åsikt” för påståendet *Jag väljer undervisningsmetoder som speciellt stöder invandrarelevens språkliga utveckling i svenska*

N=51	Handlingar Jag använder samma undervisningsmetoder med invandrarelever som med andra elever		Erfarenheter Alla gemensamma undervisningsmetoder som jag använder passar lika bra för invandrar- elever som för andra elever		Värderingar Jag är nöjd med de undervisningsmetoder som jag använder med invandrarelever	
	%	N	%	N	%	N
Av samma åsikt	80	(41)	65	(33)	75	(38)
Vet inte/ har ingen åsikt	0	(0)	8	(4)	16	(8)
Av annan åsikt	20	(10)	27	(14)	10	(5)

Fastän de lärare som väljer språkutvecklande metoder tar språkliga faktorer i beaktande i undervisningen tycker ändå endast ca 65 % av dem att alla gemensamma undervisningsmetoder som de använder passar lika väl för invandrarelever som för andra elever. Över en fjärdedel (27 %) av lärarna tycker att alla gemensamma

metoder som de använder inte passar lika bra för invandrarelever som för andra elever. (Se tabell 2.) Detta kan vara ett tecken på att det ändå finns andra metoder som lärarna använder som inte passar för hela klassen fastän man i någon mån har möjlighet att ta språkutvecklande metoder i bruk. Det kan också hända att läraren använder språkutvecklande metoder endast med invandrarelever och inte med hela klassen. Trots att läraren har fått erfarenhet av att någonting inte fungerar påverkas han inte nödvändigtvis av detta i sina handlingar därför att olika ramfaktorer, t.ex. brist på lämpliga lokaler, spelar in. (Jfr Handal & Lauvås 2000: 44–45.)

De flesta (75 %) av dem som har svarat att de använder metoder som stöder speciellt invandrarelevernas utveckling i svenska är nöjda med de undervisningsmetoder som de använder fastän alla metoder kanske inte passar lika väl för alla. Dessa lärare tänker på invandrarelevernas språkutveckling men det kan ändå hända att t.ex. brist på tid förhindrar dem att vidareutveckla metoderna (se t.ex. Handal & Lauvås 2000: 44–45; Talib 1999: 197–198).

2.2.2 Lärare som har valt alternativet ”vet inte/har ingen åsikt” för påståendet om användning av språkutvecklande metoder speciellt med invandrarelever

Svaren ”vet inte/har ingen åsikt” vid påståendet om språkutvecklande metoder utgör över en tredjedel (36 %, 39 st.) av alla svar för påståendet (se tabellerna 1 och 3). Det kan bero t.ex. på att lärarna inte har reflekterat över saken och därför inte heller har en klar åsikt. De kan även tycka att det är irrelevant för deras arbete eftersom de anser att invandrarelevernas kunskaper i svenska är på en så hög nivå.

Tabell 3. Svartalernativet ”vet inte/har ingen åsikt” för påståendet *Jag väljer undervisningsmetoder som speciellt stöder invandrarelevens språkliga utveckling i svenska*

N=39	Handlingar Jag använder samma undervisningsmetoder med invandrarelever som med andra elever		Erfarenheter Alla gemensamma undervisningsmetoder som jag använder passar lika bra för invandrar- elever som för andra elever		Värderingar Jag är nöjd med de undervisningsmetoder som jag använder med invandrarelever	
	%	N	%	N	%	N
Av samma åsikt	77	(30)	67	(26)	59	(23)
Vet inte/ har ingen åsikt	13	(5)	18	(7)	31	(12)
Av annan åsikt	10	(4)	15	(6)	10	(4)

Lärarna i denna grupp har också ofta valt svarsalternativet ”vet inte/har ingen åsikt” för de tre övriga påståendena. Över 30 % har t.ex. valt detta svarsalternativ också för påståendet om de är nöjda med de metoder som de använder.

Trots att de här lärarna inte har svarat om de är av samma eller annan åsikt för påståendet om språkutvecklande metoder har de flesta angett sin åsikt för påståendet om användning av samma metoder. Över 75 % av lärarna har angett att de använder samma metoder för hela klassen och ca 10 % att de inte gör det.

Drygt 65 % av lärarna i gruppen tycker att alla undervisningsmetoder passar lika bra för hela klassen och nästan 60 % av lärarna är nöjda med de metoder som de använder med invandrarelever.

2.2.3 Lärare som inte använder metoder som speciellt stöder invandrarelevernas språkliga utveckling i svenska

De lärare som har svarat att de inte väljer sådana metoder som speciellt stöder invandrarelevernas språkutveckling i svenska utgör 16 % (17 st.) av lärarna i hela materialet (tabell 1). Eftersom lärarantalet är så litet blir också de procentuella skillnaderna stora (se tabell 4).

Tabell 4. Svarsalternativet ”av annan åsikt” för påståendet *Jag väljer undervisningsmetoder som speciellt stöder invandrarelevens språkliga utveckling i svenska*

N=17	Handlingar		Erfarenheter		Värderingar	
	Jag använder samma undervisningsmetoder med invandrarelever som med andra elever		Alla gemensamma undervisningsmetoder som jag använder passar lika bra för invandrar-elever som för andra elever		Jag är nöjd med de undervisningsmetoder som jag använder med invandrarelever	
	%	N	%	N	%	N
Av samma åsikt	88	(15)	59	(10)	47	(8)
Vet inte/har ingen åsikt	0	(0)	18	(3)	12	(2)
Av annan åsikt	12	(2)	24	(4)	41	(7)

Av tabell 4 framgår att nästan alla (88 %) som inte väljer språkutvecklande metoder för invandrarelever använder samma metoder med hela klassen. En del av invandrarelevorna i dessa lärares klasser kan ha så goda kunskaper i svenska att lärarna anser att eleverna inte behöver speciellt stöd för svenskan, eller så är dessa lärare kanske inte medvetna om hur viktig roll språket spelar i ämnesundervisningen och förändrar därför inte sina metoder (se också Hajer 2004: 47–48). De lärare (12

%) som använder andra metoder kan differentiera undervisningen av olika orsaker – inte därför att de tror att invandrarelevnen behöver mera stöd för sin språkutveckling utan kanske därför att de antar att eleverna är olika på andra sätt. De har t.ex. olika livserfarenheter, motivation och inlärningsstilar (Hajer & Meestringa 2010: 22–23).

Lärarnas svar varierar för påståendet om hur de gemensamma metoderna passar för alla och knappt 60 % av lärarna tycker att samma metoder som de använder passar lika bra för elever med invandrarbakgrund som för andra elever. Nästan en fjärdedel (24 %) av lärarna anser att alla gemensamma metoder som de använder inte passar lika bra för elever med invandrarbakgrund som för andra elever. Fastän lärarna inte väljer sådana metoder som stöder invandrarelevnans utveckling i svenska tycker de ändå inte att alla de gemensamt använda metoderna passar för hela klassen. Det kan hända att dessa lärare skulle vilja differentiera undervisningen ännu mera om t.ex. resurserna skulle räcka till (se Soilamo 2008: 158).

Knappt hälften (47 %) av de lärare som inte väljer språkutvecklande metoder är nöjda med de undervisningsmetoder som de använder. Ändå är det över 40 % av lärarna som inte är nöjda med de metoder som de använder och inte heller väljer språkutvecklande metoder. Dessa lärare saknar kanske alternativa metoder, utbildning eller tid och resurser för att utveckla sin undervisning (se t.ex. Soilamo 2008: 158).

3 Diskussion

Enligt Hajer och Meestringa (2010: 15) vill lärare ofta få tips och verktyg för att kunna utveckla elevernas språk i undervisningen. Läraren behöver mera än enstaka tips för att han ska kunna jobba med större helheter. Förmågan att kunna ta språket i beaktande i undervisningen borde bli en del av lärarens professionalisering. (Hajer & Meestringa 2010: 15.) Att ta språket i beaktande blir alltså en del av lärarens undervisningspraktik. Enligt min mening hör lärarens kunskaper också till de ramfaktorer som Handal och Lauvås (2000: 95) nämner och som påverkar hurdan inverkan t.ex. erfarenheter kan ha på handlingar.

Det framgår i mina resultat att lärarens praxisteori (erfarenheter och värderingar) inte alltid påverkar hans handlingar i klassrummet. Ett mindre antal lärare tycker t.ex. att alla gemensamma metoder som de använder passar lika bra för hela klassen medan de lärare som ändå använder samma undervisningsmetoder är något fler (se tabellerna 2, 3 och 4). Av de som t.ex. inte väljer språkutvecklande undervisningsmetoder använder 88 % samma metoder. Ändå anser endast 60 % av lärare i denna grupp att dessa gemensamma metoder passar lika bra för elever med invandrarbakgrund som

för andra elever. Erfarenheterna har alltså inte påverkat handlingsnivån inom lärarens undervisningspraktik.

Procentuellt sett finns de flesta lärarna (27 %), som inte anser att de undervisningsmetoder som de använder passar lika bra för hela klassen, i den grupp som ändå väljer språkutvecklande undervisningsmetoder. Dessa lärare vill kanske differentiera undervisningen ännu mera eller utveckla metoder så att alla gemensamma metoder passar för hela klassen. De är medvetna om de språkliga kraven i klassen och därför är de också kritiska mot sina metoder.

I gruppen med lärare som väljer språkutvecklande metoder som speciellt stöder invandrarelevernas språkliga utveckling i svenska finns den största andelen lärare som är nöjda med sina undervisningsmetoder (75 %). Procentuellt sett finns det flest missnöjda bland de lärare som inte väljer språkutvecklande metoder (41 %). Här kan resurserna spela en roll: lärarna gör bruk av samma metoder utan att speciellt stöda invandrarelevernas språkutveckling men ändå är de inte nöjda med de metoder som de använder. De här lärarna är ändå medvetna om att alla metoder inte fungerar och är kanske villiga att utveckla metoderna om tiden och andra resurser räcker till (jfr Talib 1999).

Ramfaktorer som tid och resurser påverkar ofta lärarnas agerande i klassrummet och därför också svaren i min undersökning. Fastän erfarenheterna kan vara negativa och värderingarna kräver förändring kan resurser leda till att läraren ändå inte kan göra förändringen på handlingsnivån. Elevernas bakgrund påverkar lärarens arbete. Det gäller inte bara elever med invandrarbakgrund utan också tvåspråkiga (finska/svenska) elever och t.ex. elever med inlärningsvårigheter. Samma slags metoder kan stöda såväl en elev med inlärningsvårigheter som en elev med invandrarbakgrund. Det kan också hända att elever med invandrarbakgrund har utmärkta kunskaper i svenska och att de kulturella skillnaderna inte tas i beaktande i fråga om undervisningsmetoder utan t.ex. vid valet av material. Vissa bakgrundsfaktorer som gäller läraren och hans klass kommer därför att beaktas i min forskning i framtiden.

Litteratur

Airio, S. (2010). Utmanande och givande. Lärares tankar om arbete i ett mångkulturellt klassrum. I: N. Nissilä & N. Siponkoski (red.). *Språk och känslor. VAKKI-symposium XXX*. Publikationer av forskargruppen för översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet vid Vasa universitet 37. Vasa: Vasa universitet. 46–57.

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004). Utbildningsstyrelsen [Online]. [Citerat: 18.4.2011]. Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>.

Hajer, M. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I: M. Olofsson (red.). *Symposium 2003 Arena andraspråk*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: HLS Förlag. 44–60.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor. En strategi för handledning*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.

Lorentz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats. Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Sellgren, M. (2005). Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. I: M. Axelsson, C. Rosander & M. Sellgren (red.). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. 200–283.

Soilamo, O. (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ* [Online]. Turku: University of Turku. [Citerat 1.2.2010]. Tillgänglig: <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf?sequence=1>

Statistikcentralen (2011). *Vieraskieliset oppilaat peruskoulussa syksyllä* [Online]. Opetushallituksen WERA web-raportointipalvelu. [Citerat 18.4.2011]. Tillgänglig: <https://www.data.oph.fi/wera/wera>

Talib, M.-T. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Tandefelt, M. (2003). *Tänk om... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*. [Online]. Forskningscentralen för de

inhemska språken [Citerat 26.5.2011]. Tillgänglig: http://kaino.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/tank_om/

Tvåspråkigheten och det mångkulturella Finland – god praxis och framtida utmaningar i en fackspråklig kontext TMF (2011). [Online]. [Citerat 27.2.2012]. Tillgänglig: <http://www.sls.fi/doc.php?docid=774>

INNEHÅLL SOM BEDÖMNINGSKRITERIUM I SPRÅKSTUDIER PÅ UNIVERSITETET

Kaisa Alanen & Tiina Männikkö, Tammerfors universitet

1 Syfte

Finska universitetsexamina innehåller språk- och kommunikationsfärdigheter i svenska som det andra inhemska språket (Förordningen om universitetsexamina). I förordningen poängteras att språkkunskaperna ska vara relevanta för studieområdet. Kunskaper placeras på CEFR-nivåerna B1 och B2 enligt den europeiska referensramen (jfr KORU 2006; CEFR 2003) och gäller både skriftliga och muntliga kunskaper.

Av dessa utgångspunkter följer speciella krav för läroplanen för svenskstudierna och för bedömningen av kunskaperna. I bedömningen borde man till exempel kunna beakta den kommunikationssituation där språkanvändningen sker. De allmänna bedömningskriterierna i svenskundervisningen på högskolenivån (KORU 2006) tar dock inte hänsyn till att olika situationer kräver olika slags färdigheter.

I våra tidigare studier har vi haft som syfte att utveckla metoder för bedömning av muntliga färdigheter i en akademisk kontext genom att studera några problem som finns i bedömningen av presentationer. Med våra studier försöker vi göra bedömningen mer öppen och beskriva den tysta kunskap som språkläraren/bedömaren har men som inte har beskrivits tydligt i KORU-kriterierna (2006). Vi har till exempel studerat användningen av terminologin med begreppskarta som metod samt grammatikens roll i relation till helhetsbedömningen med hjälp av processbarhetsteorin (se Alanen & Männikkö 2010, 2011a, 2011b).

I den här artikeln undersöker vi hur ansvaret för innehållet fördelas i ett studentsamtal där deltagarna samtalar om någon fråga inom sitt specialistområde. I akademiska språkstudier, som utgör en del av studenters examen, borde innehållet stå i fokus. Enligt vår åsikt ska innehållet också beaktas i bedömningen och innehållet borde också kunna användas som bedömningskriterium vid sidan av andra kriterier, såsom språket och dess formuleringar. Nu syns innehållet endast implicit i KORU-kriterierna. På B2-nivån sägs det att man borde kunna kommunicera ändamålsenligt i olika situationer, vilket kan tolkas som att studenten i akademiska kommunikationssituationer också borde kunna producera relevant innehåll. Det är dock en krävande uppgift att använda innehåll som bedömningskriterium i studenters muntliga

prestationer. Språklärare är sällan specialister i de områden som studenterna representerar och det måste därför betonas att läraren inte kan bedöma om innehållet är rätt eller fel. Därför koncentrerar vi i denna artikel på hur ansvaret för innehållet fördelas mellan deltagarna i ett studentsamtal.

Vi använder i vår analys teorin om mikro- och makrostruktur (Norrby 1996: 140–172) som båda beskriver samtalsstrukturen ur innehållets perspektiv. Makrostrukturen som beskriver helhetsstrukturen i ett samtal ger information om om ett studentsamtal överhuvudtaget följer en typisk samtalsstruktur. Med hjälp av mikrostrukturen kan man däremot studera samtalsstrukturen på en mer detaljerad nivå.

2 Material

Som material använder vi i denna artikel en gruppdiskussion av tre studenter som har deltagit i kursen *Skriftlig och muntlig kommunikation i svenska för humanister* på 3 studiepoäng (39 h kontaktundervisning). Både skriftliga och muntliga färdigheter bedöms på kursen skilt på skalan underkänt–nöjaktiga kunskaper (motsvarande CEFR-nivån B1) – goda kunskaper (motsvarande CEFR-nivån B2).

I den gruppdiskussion som vi studerar här deltar tre studenter som studerar samma ämne, litteraturvetenskap, och som har studerat sitt ämne i minst ett och ett halvt år. Därför förväntas de redan ha substanskunskaper i sitt ämne. Diskussionen har videofilmats och transkriberats enligt en grov transkription, som vi anser vara tillräcklig för vårt ändamål (jfr Norrby 1996: 79). Vi har också använt videoinspelningen som stöd i vår analys.

Gruppdiskussionen är den sista muntliga uppgiften på kursen och bedömningen av den utgör ungefär en tredjedel av vitsordet för de muntliga kunskaperna. Den motsvarar därmed en tentamen och kallas också för slutdiskussion. Färdigheter i att samtala i grupp tränas på nästan varje lektion under kursen och i slutdiskussionen anvisas studenterna att visa sitt bästa kunnande i diskussionen och att delta aktivt i samtalet i interaktion med varandra. Vanligen deltar tre eller fyra studenter i slutdiskussionen, som tar ca 20 minuter. Studenterna har själva fått välja i vilken grupp de deltar. Läraren deltar inte i diskussionen utan observerar och gör anteckningar, på basis av vilka läraren bedömer alla deltagares kunskaper enligt kriterierna i KORU (2006).

Slutdiskussionen liknar ett formellt samtal på det sättet att dess övergripande tema är bestämt på förhand och deltagarna har förberett sig för samtalet. Studenterna väljer temat inom sitt vetenskapsområde och läraren godkänner temat i förväg. Ingen av

deltagarna har större ansvar för samtalet än de andra. På det sättet skiljer slutdiskussionen från vanliga formella samtal, som t.ex. intervju. (Norrby 1996: 11, 140.) Den här uppgiftstypen är svårare för vissa studenter än för andra eftersom människorna har olika samtalsstilar som beror på individuella eller kulturella skillnader (jfr Norrby 1996: 98). Det kan dock inte beaktas i bedömningen. Läraren kan bara bedöma det han eller hon kan observera och bedömningen baserar sig alltid på prestationen. Om till exempel en annars också tystlåten student inte talar mycket under diskussionen kommer det att synas i bedömningen fast det skulle vara fråga om ett personlighetsdrag hos studenten. Studenter har dock flera möjligheter att visa sina muntliga kunskaper i olika kommunikationssituationer under kursen, och slutdiskussionen utgör bara en tredjedel av kursens helhetsbedömning.

Temat som deltagarna (studenter i litteraturvetenskap) har valt för det samtal som analyseras här är *Skillnader i hur en expert och en lekman läser skönlitteratur*. Vi har valt den här gruppen därför att deltagarnas kunskaper har bedömts på olika nivåer och det är intressant att se om vår analys stöder språklärarens simultana bedömning. Deltagarna i samtalet kallas här för A, B och C. Språkläraren har bedömt deras muntliga kunskaper i svenska på nivåerna B1 (A och C) och B2 (B). Som bakgrund kan berättas att student A talar nästan felfri svenska medan studenter B och C har problem med grammatik och ordval. Dessutom har C problem med uttal och betoning.

3 Metod

När vi analyserar hur ansvaret för innehållet fördelas mellan samtalsdeltagarna använder vi en metod som baserar sig på beskrivningen av samtalets makro- och mikrostruktur i Norrby (1996). Med hjälp av en övergripande grov ämnessortering studerar vi för det första makrostrukturen för att se om studenternas gruppdiskussion i sin helhet följer en typisk samtalsstruktur, som enligt Norrby (1996: 34, 141) består av fyra faser. Faserna är inledning, lokalt förankrade tema, huvudavsnitt och avslutning.

För det andra studerar vi närmare en del av samtalet och gör en analys på mikronivån. Vi koncentrerar oss på ämnesbyten för att hitta gränserna mellan olika delteman i diskussionen. Med delteman menar vi nya innehållskomponenter som förs in i samtal och som på något sätt utvecklar huvudtemat. Enligt denna definition är till exempel en upprepning inte ett deltema eftersom den inte ger något nytt innehåll i samtalet. I stället kan den fylla andra funktioner i samtalet, men dessa behandlas inte här. (Norrby 1996: 35–36.)

Det är inte alltid lätt att urskilja när ett nytt deltema presenteras. Det kan vara svårt till exempel därför att alla samtal är perspektiverade, vilket betyder att deltagare och utomstående kan tolka innehållet i samtalet på olika sätt. Det finns olika övergångar från ett tema till ett annat, en del är tydligt markerade med till exempel språkliga medel eller pauser, medan andra är glidande och temana flyter in i varandra utan någon tydlig gräns. Den senare typen är vanlig i informella samtal. (Norrby 1996: 144–145.)

I analysen på mikronivån ser vi också rent kvantitativt på hur många gånger deltagarna tar ordet under samtalet. Det är ett mått som inte nödvändigtvis säger något om vem som producerar innehåll i samtalet, men berättar ändå något viktigt om deltagarnas aktivitet i samtalet.

4 Analys på makronivå – samtalsstruktur

I det här kapitlet studerar vi materialet på makronivå och ser på strukturen i hela samtalet. Enligt Norrby (1996: 140–142) öppnas en diskussion med en inledning. En sådan fas förekommer också i vårt material. Studenterna sitter runt bordet några minuter och samtalar på finska medan de väntar på att slutdiskussionen kan börja. När allt är färdigt sätter de i gång diskussionen med en hälsning på svenska (ex. 1).

(1) C: Hej!

B: Hej på dig. Hej på er.

Den nya samtalssituationen markeras alltså genom att studenterna byter språk från finska till svenska och därtill gör en tydlig inledning genom hälsningar.

I den andra fasen i en vanlig samtalsstruktur diskuterar man så kallade lokalt förankrade teman (Norrby 1996: 141). I vårt material nämner studenterna efter inledningen det tema som de på förhand har valt för samtalet (ex. 2).

(2) C: Skillnad mellan vanlig läsning och litteraturvetenskaplig läsning. Det är vårt tema.

A: Jo, det är vårt tema, det är vår rubrik.

Den här korta påminnelsen om temat kan jämföras med fasen där man diskuterar ett lokalt förankrat tema eftersom den förekommer strax efter inledningen. I den aktuella situationen har studenterna dock inte fria händer att välja vilket lokalt förankrat tema som helst, eftersom tiden för slutdiskussionen är begränsad och de måste kunna sätta igång diskussionen om det förhandsvalda temat.

Den tredje fasen i samtalet utgörs av ett huvudavsnitt där det egentliga temat behandlas (Norrby 1996: 141). I vårt material inleds huvudavsnittet av student B (ex. 3) efter att studenterna snabbt har nämnt diskussionens tema (se ex. 2).

- (3) B: Det är hårt men det är jätte intressant. Det är en fråga som jag handlar alltid i mina studier.

Student B fortsätter huvudavsnittet med att ta upp en speciell synvinkel på huvudtemat, nämligen skillnader i att läsa skönlitteratur som litteraturvetare och som lekman. Vi kallar sådana avsnitt där deltagarna diskuterar en viss synvinkel på huvudtemat för episoder. I huvudavsnittet finns följande tre episoder:

- Episod 1: Skillnader i att läsa skönlitteratur som litteraturvetare och som lekman
- Episod 2: Forskning och forskningsintressen
- Episod 3: Studier i litteraturvetenskap på Tammerfors universitet.

Episoderna i vårt material är relativt lätta att urskiljas eftersom det finns tydliga övergångar mellan dem (jfr Norrby 1996: 168). Den första episoden avslutas till exempel med en klar ämnesväxlare (ex. 4).

- (4) B: Det är inte fråga om vanlig läsning eller universitetsläsning men jag vet er inte så bra [...] Vad forskar du i? Har ni något specialintressen?

I samma taltur där student B avslutar den första episoden presenterar B också temat för den andra episoden. Temat inleds genom frågor, som fungerar som topiknomineringar. De övriga samtalsdeltagarna kan inte ändra temat utan måste ge sitt bidrag till samtalet om forskningen och specialintressen. (Norrby 1996: 147–148.)

Temabytet mellan den andra och tredje episoden är i viss mån glidande, eftersom studenterna kommer in på studierna på Tammerfors universitet redan när de diskuterar sina egna forskningsintressen. Det kan dock urskiljas en gräns, där student B avslutar episoden genom att först sammanfatta det tidigare samtalet i episoderna 1 och 2 som sedan följs av en kort paus. (Se Norrby 1996: 145.) Efter pausen inleder student B den tredje episoden med en fråga (ex. 5) som än riktad till C som har valt en lite annan inriktning i sina studier än A och B.

- (5) B: Så C du har inte så mycket kurser med teori eller narratologi?

Frågan i exempel 5 är en topiknominering som enbart student C kan besvara och fortsätta om samma tema.

Diskussionen om studierna på Tammerfors universitet fortsätter så länge att läraren avbryter samtalet när 20 minuter har gått. Det är alltså inte någon av samtals-

deltagarna som avslutar temat för den tredje episoden och därför saknas också den sista fasen, avslutningen, i den typiska samtalsstrukturen (jfr Norrby 1996: 142).

Den gruppdiskussion som vi har som material tycks alltså följa en vanlig samtalsstruktur och alla faser (utom avslutningen) kan hittas även i vårt material. Gränserna mellan faserna är tydliga. Det kan bero på att det är fråga om inlärsamtal där deltagarna använder ett främmande språk, men en orsak kan också vara samtalsformella karaktär, som gör gränserna tydliga (se Norrby 1996: 144–145.)

5 Analys på mikronivå – ämnesstruktur

I det här kapitlet analyserar vi kvantitativt den första episoden i samtals huvudavsnitt för att se hur deltagarna ansvarar för innehållet i den. Episoden tar sammanlagt 3.95 minuter. I episoden diskuterar deltagarna huvudtemat ur synvinkeln *Skillnader i att läsa skönlitteratur som litteraturvetare och som lekman*.

Vårt material liknar ett formellt samtal och i makroanalysen kom det fram att temaövergångarna mellan episoderna var ofta tydligt markerade och att student B inledde och avslutade episoderna i huvudavsnittet. Här studerar vi om det är möjligt att urskilja temabyten inne i en episod, dvs. gränserna mellan olika delteman för att se vem av samtalsdeltagarna som introducerar nya innehållskomponenter inom en episod.

I tabell 1 nedan visas hur många delteman samtalsdeltagarna introducerar i den första episoden.

Tabell 1. Antalet delteman och talturer i episod 1

Deltagare (CEFR-nivå)	A (B1)	B (B2)	C (B1)
Delteman	1	8	5
Talturer	2	11	8

Av tabell 1 framgår att student B, som också fått högre bedömning (B2) än de andra deltagarna ansvarar för de flesta delteman i denna episod. Skillnaden mellan deltagarna A och C som båda har placerats på CEFR-nivån B1 är stor. Student C har producerat fem nya innehållskomponenter under den första episoden, medan student A bara har producerat en.

För att komplettera deltemaanalysen har vi också räknat antalet talturer (se tabell 1). Talturer berättar i vår undersökning hur många gånger studenterna har ordet under episoden. När vi har räknat talturer har vi uteslutit uppbackningar. Enligt Norrby

(1996: 35) vill talaren inte ta turen med uppbackningar. Detta är ibland svårt att konstatera i vårt material eftersom användningen av vissa småord är vacklande. Därför har vi uteslutit alla talturer som består av bara ett småord (*ja, jo*).

Som det framgår av tabell 1 talar student A bara två gånger under första episoden medan student C använder fyra gånger och student B över fem gånger så många talturer. Student B som alltså ansvarar mest för innehållskomponenter använder också mest talturer i episoden, fast skillnaden mellan student B och student C inte är speciellt stor i detta avseende.

6 Diskussion

Bedömningen av muntliga kunskaper på universitetsnivån utförs oftast simultant med prestationen därför att det sällan finns resurser eller möjlighet att till exempel banda in studenternas muntliga prestationer och bedöma dem efteråt. Av detta följer att lärare behöver metoder som lätt kan tillämpas i den simultana bedömningssituationen och som hjälper dem att motivera sin bedömning efteråt.

Bedömningskriterierna måste vara klara också för studenter för att de ska kunna bedöma både egna och andras kunskaper. Det är möjligt att en student på universitetet får feedback på muntliga kunskaper för första gången i sina svenskstudier. På basis av tydligt uttryckta kriterier kan studenten också lättare godkänna lärarens bedömning. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002: 254.) Problemet i själv- och kamratbedömningen är att studenterna lätt fokuserar på grammatiken och därför kan tro att också lärarens bedömning baserar sig enbart på grammatiken. Med klarare kriterier för akademiska kommunikationsfärdigheter, som skulle ta hänsyn till t.ex. kommunikationssituation och innehåll, skulle både självbedömning och kamratbedömning kunna få en större roll i språkundervisningen och därmed också stöda lärarens helhetsbedömning. Själv- och kamratbedömning är enligt den moderna pedagogiken och uppfattningen om livslångt lärande viktiga redskap i lärandet och därför ska de också användas mer i språkundervisningen (se t.ex. Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002: 263–266).

I den här artikeln har vi fått som resultat att den analyserade gruppdiskussionen följer en struktur som är typisk för samtal, vilket ger oss viktig information om den kommunikationssituation där språkkunskaperna bedöms. Det har också kommit fram i analysen att övergångarna mellan faserna är lätta att urskilja och att det är möjligt att se när studenterna byter episoden, dvs. synvinkeln ur vilken de diskuterar huvudtemat på samtalets helhetsnivå. Informationen om vem som inleder och avslutar episoderna berättar dock bara något om ansvaret för innehållsproduktionen. Därför har vi också

gjort en analys på mikronivån för att se vem av deltagarna i samtalet som introducerar delteman, dvs. nya innehållskomponenter i samtalet.

Analysen på mikronivån visar liknande resultat som analysen på makronivån. En av studenterna, B, bär det största ansvaret för innehållet inom den analyserade episoden. Student B:s roll i slutdiskussionen kan beskrivas som primärtalare enligt Bublitz (1988: 153 i Norrby 1996: 137–138). Primärtalare har betydelse för ämnesstrukturen eftersom han eller hon introducerar nya ämnen och byter ämnen i samtalet. De övriga samtalsdeltagarna är sekundärtalare, som inte påverkar samtalets ämnesstruktur så mycket som primärtalare. (Norrby 1996: 137–138.) På grund av analysen på mikronivån kan man också se en tydlig skillnad mellan studenterna A och C, av vilka student C introducerar mer delteman och använder mer talturer än student A. Båda har dock fått samma bedömning, CERF-nivån B1 i helhetsbedömningen.

Vi har kompletterat analysen med antalet talturer, som berättar om aktiviteten under samtalet. Detta mått är relevant med tanke på att studenterna måste delta i diskussionen för att kunna bli bedömda. Men bedömningen kan inte basera sig enbart på antalet talturer. Det räcker med andra ord inte bara att man är aktiv i samtalet och använder många talturer för att prestera bra, utan det man talar om, dvs. innehållet spelar en viktig roll när man relaterar bedömningen till kommunikationssituationen. I ett akademiskt samtal borde innehållet vara överordnat andra kriterier.

Student A talar nästan felfri svenska men enligt vår analys bidrar A endast lite till diskussionen såväl innehållsligt som med tanke på aktiviteten. Student B presterar bäst av samtalsdeltagarna i dessa avseenden fast B har problem med språket. Det finns alltså skillnader i ansvarsfördelningen mellan samtalsdeltagarna. Det har tydligen också påverkat den simultana bedömningen där läraren har betygsatt student B:s kunskaper på en högre nivå (B2) än de övriga studenternas i denna akademiska kommunikationssituation. Detta tyder på att det som hittills har varit implicit i KORU-kriterierna är någonting som bedömaren ändå använt som kriterium i sin bedömning och krävt att talarna introducerar nya innehållskomponenter i en sådan här expertdiskussion. Detta krav ska man också uttrycka explicit i kriterierna.

Litteratur

Alanen, K. & Männikkö, T. (2010). Erityisalan kielen arvioitavuus yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen suullisissa esityksissä. I: M. Garant & M. Kinnunen (toim.). *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 68. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. 73–86.

Alanen, K. & Männikkö, T. (2011a). Begreppskarta som hjälpmedel i bedömningen av muntliga kunskaper i svenska. I: N. Nissilä & N. Siponkoski (red.). *Språk och etik. VAKKI Symposium XXXI. Vasa, 11–12.2.2011*. Publikationer av Forskargruppen för översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet vid Vasa universitet 38. Vasa: Vasa universitet. 24–33.

Alanen, K. & Männikkö, T. (2011b). *Asiantuntija työelämässä – viestintää vai kielioppia?* Ett föredrag på AFinLA 2011 i Joensuu.

CEFR (2003) = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.

KORU (2006) = Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. (2002). Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. I: S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY. 253–267.

Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.

JURIDIKSTUDENTERS SKRIFTLIGA ÄMNESPECIFIKA KOMMUNIKATION PÅ TVÅ SPRÅK

Marina Bergström, Svenska handelshögskolan, Vasa

1 Bakgrund

Sedan år 1991 har det varit möjligt att studera juridik i Vasa. Juridiska fakulteten vid Helsingfors universitet erbjuder undervisning på två språk och i utbildningen deltar både studenter med finska och studenter med svenska som modersmål (se Kvist 2010). Hösten 2010 inledde den juridiska utbildningen vid Helsingfors universitet i Vasa ett pilotprojekt vars mål är att på olika sätt effektivera språkinlärningsprocessen hos studenterna och stöda utvecklingen av den tvåspråkiga expertisen. Det nya som projektet tillför är bl.a. att studenterna inte endast deltar i tvåspråkig undervisning utan även avlägger en stor del av de studier som ingår i rättsnotarieexamen på det andra inhemska språket. (Juridiska utbildningen i Vasa 2011.)

Att studenterna inom ramen för pilotprojektet förväntas redogöra för juridiska innehåll även på sitt andraspråk (L2) aktiverar språkanvändningen på ett annat sätt än vad fallet är då studenterna vistas i en tvåspråkig studiemiljö utan att specifika krav ställs på deras produktiva språkanvändning på L2. Studenterna blir således redan tidigt under studietiden vana vid att aktivt använda två språk för att diskutera det egna fackområdet. Enligt många forskare (se t.ex. Gass & Selinker 2008: 325ff.) har den egna språkproduktionen en avgörande betydelse för språkutvecklingen. Vid språkproduktion tvingas inläraren bearbeta stoffet både innehållsligt och syntaktiskt och det är därmed ett större antal kunskapsprocesser som aktiveras än vad fallet är vid den receptiva språkanvändningen. Inläraren blir också tvungen att analysera sina yttranden på många olika språkliga nivåer för att förmedla det tänkta innehållet på ett önskat sätt. Den egna språkproduktionen gör också inläraren själv medveten om sin egen inlärningsprocess och om de eventuella luckorna i de egna språkkunskaperna (Swain 1996). Denna medvetenhet gör det möjligt för inläraren att å ena sidan utveckla olika kommunikationsstrategier som hjälper honom att lösa problem i olika kommunikationssituationer (se t.ex. Færch & Kasper 1984). Å andra sidan kan medvetenheten om de egna utvecklingsbehoven få inläraren att utveckla olika inlärningsstrategier som hjälper honom att förbättra sina kunskaper i det ifrågavarande språket (se t.ex. O'Malley & Chamot 1990).

Samtidigt som juridikstudenterna i den tvåspråkiga utbildningen förväntas utveckla en tvåspråkig kommunikativ kompetens ska de också växa in i en ny juristkultur. Studenterna inskolas i ett juridiskt förhållningssätt till omvärlden och de förväntas anpassa sig till en ny språkkultur där det råder ett visst ideal om hur en jurist bör utforma sitt språk. Detta språkideal belyser Blücker (2010: 298) med hjälp av de retoriska termerna *claritas* och *puritas*:

Till behärskan av juridisk svenska hör att använda språket på rätt sätt. Rätt språk innebär klarhet, *claritas*, i form av korrekthet i terminologi, stringens i ordval, tydlighet i meningsbyggnad och andra konstruktioner samt logisk skärpa. Den viktiga förmågan att välja rätt ord innefattar både *claritas* och *puritas*. [...] Betydelsefull är också den renhet som yttrar sig i avståndstagande från talspråklig, banal och icke-idiomatisk språkanvändning.

Enligt Blücker (2010) präglas det juridiska språkbruket framför allt av språklig precision och enligt hennes undersökning är språklig precision och korrekthet sådana värderingar som också förmedlas inom juristutbildningen i Sverige. Den normenliga och ideala språkanvändningen kräver inläring på många olika språkliga nivåer. För att kunna använda språket på ett korrekt sätt på t.ex. ord- och frasnivå innebär det att studenten ska klara av att skilja den betydelse som ett ord har i allmänspråket från den betydelse som det har i ett juridiskt sammanhang. I det juridiska språket förekommer också en hel del ålderdomliga termer varav vissa bör undvikas medan en del andra fortfarande är användbara (se Ehrenberg-Sundin 2008: 53ff.). Ytterligare innehåller juridiska texter rikligt med latinska ord och uttryck som ska läras in.

För en jurist utgör språket ett centralt arbetsredskap och en god behärskning av det juridiska språket kan anses vara en förutsättning för utövandet av yrket på ett trovärdigt sätt. Det är nämligen i många fall just de språkliga formuleringarna i de juridiska texterna som avgör hur texterna tolkas och vilka beslut som fattas (Kinnunen 2006: 18). En välfungerande och idiomatisk språkanvändning kan därför tänkas vara en viktig målsättning då experter inom juridik utbildas. I en tvåspråkig utbildning utvecklar studenterna inte enbart sina kunskaper i sitt andraspråk utan inskolas från den första dagen också i det juridiska språkbruket både på sitt modersmål och på sitt andraspråk. Blücker (2010), som i sitt resonemang utgår ifrån en enspråkig inlärningskontext, påpekar att det framför allt är den första tiden på utbildningen som avgör vilken bild studenterna får av ett acceptabelt och önskvärt juridiskt språkbruk. Hon belyser den språkkompetens som en blivande jurist bör besitta med en modell som innehåller kunskaper i tre olika lager. För det första behövs kunskap om den allmänspråkliga skriftspråksnormen och med denna kunskap kan studenterna förväntas ha blivit förtrogna under grundskolan och gymnasiet. Det andra lagret, som bygger på det första, utgörs av det vetenskapliga skrivandet och den s.k. allmänvetenskapliga språknormen. Det tredje lagret av språkkunskaper utgörs

slutligen av de normer och stilistiska egenskaper som kännetecknar den aktuella disciplinen (juridik) och som skiljer den från andra akademiska discipliner. En blivande jurist bör således lära sig att tillämpa och hitta en balans mellan de normer som hör till de tre olika delkompetenserna och bygga vidare på den språkliga kompetens han redan besitter. Medan studenterna på sitt modersmål kan förväntas ha befäst kunskaperna på den första nivån kan de på sitt andraspråk ännu uppvisa osäkerhet även på denna nivå.

2 Syfte, material och metod

I min artikel ser jag närmare på vilken bild studenter inom den juridiska utbildningen har av det juridiska språket och hur de resonerar när de skriver om ett juridiskt innehåll på sitt första- och på sitt andraspråk. Jag är intresserad av att reda ut vilka utmaningar dessa första årets juridikstudenter ställs inför när de skriver texter inom sitt eget fackområde på de två språken och vilka aspekter de fokuserar under skrivprocessen. Vidare vill jag ta reda på vilka språkliga element studenterna betraktar som centrala vid utformandet av en juridisk text.

Jag har valt att koncentrera mig på tre juridikstudenters tankar och skriftliga kommunikation. En av dessa studenter är svenskspråkig (i exemplen kommer förkortningen *S1 sv* att användas då denna student omtalas) medan de två andra, *S2 fi* och *S3 fi*, är finskspråkiga. Ingen av de tre studenterna anser sig vara tvåspråkig. I april 2011 fick studenterna i uppgift att formulera skriftliga svar på två juridiska frågor som ställts av två lekmän. Båda frågorna handlade om avtal och temat var bekant för studenterna från förut. Den ena frågan ställdes på finska och den andra på svenska och frågorna skulle besvaras på det språk på vilket frågan var ställd. Nedan följer den fråga som ställdes på svenska:

Hej,

jag undrar om ett företag kan ha sådana villkor att man inte har möjlighet att ångra sig när man en gång har ingått ett avtal om en tjänst och betalat för den via Internet? Jag kryssade för en ruta där man avstod från sin ångerrätt. Vad jag förstår på företaget är det nu omöjligt för mig att ångra i efterhand.

Vid genomförandet av uppgiften fick studenterna använda elektroniska ordböcker och annat material som finns tillgängligt på Internet. De hade cirka en timme till sitt förfogande för att utföra uppgiften. Under skrivprocessen skulle studenterna strecka under de textpartier som de av någon orsak stannade upp inför för att fundera. Studenterna fick skriva sina texter på datorn i ett klassrum och de ombads anteckna på ett skilt papper varför de uppmärksammat det understreckade textpartiet. De tre studenterna gjorde uppgifterna vid olika tidpunkter vilket gjorde det möjligt att

intervjua var och en av studenterna individuellt direkt efter slutförd uppgift. Vid dessa s.k. retrospektiva intervjuer fick studenterna berätta om det de upplevt som utmanande under skrivprocessen och hur de kommit fram till den slutliga formuleringen.

Reflektionerna har grupperats i fyra kategorier enligt den aspekt som fokuserades under skrivprocessen och som upplevdes som utmanande. Dessa kategorier är stilistiska, lexikala, grammatiska och innehållsliga reflektioner. I det följande kommer jag huvudsakligen att diskutera studenternas reflektioner gällande de tre första kategorierna. Jag ger exempel på aspekter som tagits upp inom dessa kategorier och kommenterar kort också den strategi som studenten utnyttjar för att lösa eventuella problem (se O'Malley & Chamot 1990). Genomgången berättar samtidigt om den bild studenterna skapat sig av det juridiska språket under det första studieåret.

3 Stilistiska reflektioner

Analysen tyder på att studenterna redan efter det första studieåret är mycket måna om att skriva enligt den modell som de fått av juridiska texter. Två av de tre studenter som deltog i studien fäste speciell uppmärksamhet vid stilen och kommenterade ofta sina texter ur en stilistisk synvinkel. Båda dessa studenter hade också bildat sig en klar uppfattning om de krav som ställs på en välskriven juridisk text. Enligt intervjuerna anser dessa studenter det bl.a. vara viktigt att en juridisk text är objektiv och saklig. Enligt *SI sv* kan bruket av personliga pronomen påverka textens och skribentens trovärdighet. I exempel 1 reflekterar *SI sv* kring användningen av det personliga pronomenet *te (ni)* i den text han skrivit på sitt andraspråk finska. I exemplet nedan och i de efterföljande exemplen står mina svenska översättningar av de textpartier som skrivits på finska inom parentes. Förkortningen T står för testledaren.

(1)	<p><u>Uttrycket som kommenteras</u> ...on paljon vaikeampi todistaa että <u>teillä</u> on sopimus jos se on pelkästään suullinen...</p> <p>(...det är mycket svårare att påvisa att <u>ni</u> har ett avtal ifall det endast är muntligt...)</p>	<p><u>Kommentar</u> S1 sv: I stället för <i>teillä</i> on sopimus sku jag skriva att <i>osapuolilla</i> on sopimus (<i>parterna</i> har ett avtal). T: Då har du mera distans till mottagaren? S1 sv: Ja, de e helt meningen. Det är viktigt, tycker jag, det visar att man inte är emotionellt engagerad och att det på något sätt sku påverka ens bedömning av situationen, att det är neutralt, objektivt sett på situationen.</p>
-----	---	--

Såsom det framgår av denna students kommentar är det enligt honom en god lösning att undvika användningen av personliga pronomen i en juridisk text trots att den

aktuella uppgiften handlade om att ge personliga juridiska råd till lekmän. I stället för att anpassa sitt språk efter samtalspartnern väljer studenten således att framstå som sakkunnig och hålla ett avstånd till lekmannen.

Ett annat sätt att åstadkomma den önskvärda effekten och stilen i texten är enligt studenterna att skriva kort och koncist. I exempel 2 kommenterar *S2 fi* ett uttryck i den text han skrivit på sitt modersmål finska. Textpartiet som kommenteras innehåller många bestämmingar framför huvudordet och utgör enligt studenten ett exempel på hur man skriftligt uttrycker sig i juridiska sammanhang. Exemplet belyser på ett intressant sätt hur också denna student gärna efterliknar den språkliga stilen i juridisk litteratur. Han diskuterar skillnaden mellan skrivet och talat språk och väljer att använda ett, enligt hans uppfattning, idiomatiskt sätt att skriva juridik i stället för att beakta mottagarens, dvs. lekmannens behov. Han nämner också att denna kompakta och stela kanslistil minskar risken för feltolkningar, vilket dock strider emot den allmänna uppfattningen om att långa framförställda bestämmingar gör uttryck mer svårtolkade (Reuter 2003: 37).

(2)	<p><u>Uttrycket som kommenteras</u> heidän välillään mahdollisesti aiemmin solmittujen sopimusten mukaisen käytännön mukaan</p> <p>(enligt den mellan parterna eventuellt i tidigare ingångna avtal följda praxisen)</p>	<p><u>Kommentar</u> S2 fi: På finska strävar jag till att uttrycka mig såsom det står i juridisk litteratur, m a o såsom det står i tentlitteraturen. Till exempel den här meningen (läser upp det han skrivit). Inte säger ju någon såhär inte men så här är det bra att skriva. Tanken är ju att man inte ska kunna tolka saken på olika sätt. Koncist ska det vara.</p>
-----	--	--

I exempel 3 diskuterar samma student (*S2 fi*) en annan detalj som har visst stilistiskt värde, nämligen bruket av det konnektiva adverbet *så*. Han konstaterar att han medvetet börjat använda detta ord eftersom det ofta förekommer i infödda talares språkanvändning. Att bruket av adverbet *så* framför allt hör till talat språk var studenten inte medveten om, vilket kan vara en förklaring till att han valt att använda det i sina svar. Exemplet visar dock en medveten strävan efter en idiomatisk användning av andraspråket.

(3)	<p><u>Uttrycket som kommenteras</u> Enligt Konsumentskyddslagen (KSL) <i>så</i> får en konsument alltid</p>	<p><u>Kommentar</u> S2 fi: ...när man lyssnar på våra svensk-språkiga (studenter) så sätter de ofta det där ordet så på många ställen. Det har jag varit förvånad över därför att jag aldrig tidigare hade hört det och det låter bra i mina öron och jag har därför satt ut det på några ställen.</p>
-----	---	--

4 Lexikala reflektioner

Största delen av reflektionerna hos *S1 sv* och *S2 fi* gäller dock valet av ett lämpligt ord eller uttryck. Funderingarna kring uttryck som är vedertagna i juridiska sammanhang aktualiseras framför allt då studenterna skriver på sitt andraspråk. Att man på sitt andraspråk i viss mån saknar känslan för vilka uttryck som brukar användas kommenteras av *S2 fi* i exempel 4. Studenten upplever fraserna *enligt den uppfattning* och *göra en tjänst* som något allmänspråkliga och uttrycker sitt missnöje då han i fråga om den senare frasen blivit tvungen att nöja sig med en egen översättning från finskan.

(4)	<u>Uttrycket som kommenteras</u> <i>göra en tjänst</i>	<u>Kommentar</u> <i>S2 fi</i> : Jag vill inte skriva endast så att det blir korrekt utan så som det skulle stå i lagen och därför funderar jag på fraser såsom <i>enligt den uppfattning</i> , att skulle man kunna skriva det på något annat sätt. Och är <i>göra en tjänst</i> ett bra sätt att uttrycka finskans <i>tehdä palvelus</i> . Om jag inte vet hur saken ska uttryckas på svenska blir jag tvungen att översätta från finskan såsom jag gjorde i det här fallet.
-----	---	--

I exempel 5 har *S1 sv* stött på ett motsvarande problem då han på sitt andraspråk finska söker efter den finska motsvarigheten till det svenska ordet *jämka*. Hans kommentar tyder på att han betraktar ordet *jämka* som en fackspråklig term som lämpar sig bättre i det aktuella juridiska sammanhanget än det mer allmänspråkliga finska ordet *sopia* (*ena/komma överens om*). I sitt resonemang kommer han dock fram till den slutsatsen att finskan av historiska skäl förmodligen saknar ett sådant ålderdomligt uttryck som *jämka*. Studentens kommentar visar att han är medveten om det svenska lagspråkets långa traditioner (se t.ex. Landqvist 2000) och att han aktivt utnyttjar sina tidigare kunskaper i sitt textskapande. Det som var gemensamt för *S1 sv* och *S2 fi* var också att båda ville undvika att använda ordboken vid lexikala problem.

(5)	<u>Uttrycket som kommenteras</u> Järkevin menetelmä olisi jos molemmat osapuolet keskenään <u>sopisi</u> asiasta uudestaan, mahdollisesti kolmannen henkilön avulla. (Det förnuftigaste tillvägagångssättet vore om parterna sinsemellan kunde komma överens om saken, eventuellt med hjälp av en tredje part)	<u>Kommentar</u> <i>S1 sv</i> : På svenska sku jag i stället använda ett ord för <i>sopia</i> som heter <i>jämka</i> (sovitella) för det är det man använder. Men ofta kan det hända när det gäller juridisk text att det finska juridiska språket e mycket mera modernare eftersom det har uppstått inom dom senaste hundra åren bara, medan den svenskspråkiga juridiska texten har funnits sen vet du början av 1700-talet. Därför har dom kvar och använder termer som enligt många andra sku kanske vara gammalmodiga. Det var de jag lämna å fundera att finns det ett mera korrekt ord som sku vara mera juridiskt men jag tror att det där är riktigt bra faktiskt.
-----	--	--

Nedan följer ett exempel på en fråga som den tredje informanten, *S3 fi*, diskuterat. I detta exempel har studenten, på samma sätt som studenterna i de två föregående exemplen, tänkt ut på sitt modersmål vad hon vill skriva, men saknar det motsvarande uttrycket på sitt andraspråk. I fråga om textutdraget i exempel 6, liksom på många andra ställen i texten, löser hon problemet genom en omformulering av det hon ursprungligen ville uttrycka.

(6)	<p><u>Uttrycket som kommenteras</u> I Finska lagen har vi en lag om rättshandlingar och det <u>gäller</u> slutandet av avtalet.</p>	<p><u>Kommentar</u> <i>S3 fi</i>: Det här är alltid svårt för att på finska skulle jag säga att <i>mihinkä sitä sovelletaan (på vilka fall lagen tillämpas)</i> inte <i>mitä se koskee (vad den gäller)</i>. Så det där är nu lite shaky (osäkert). Att nu insåg jag på något sätt hur osäker jag egentligen är när jag skriver på svenska då jag inte på riktigt vet. På tentamen märker man inte det eller kanske det är lättare då när man just har varit på föreläsningar och lärt sig att uttrycka sig på ett visst sätt.</p>
-----	---	--

Av exemplet ovan framgår inte klart huruvida studenten saknar ett svenskt uttryck för ordet *soveltaa* eller om hon upplever det svårt att uttrycka och formulera hela frasen. Hennes lexikala problem avviker emellertid något från de utmaningar som de två andra studenterna möter. Den avgörande skillnaden är att *S1 sv* och *S2 fi* diskuterar de ämnesspecifika uttrycken medan *S3 fi* har vissa problem med att överhuvudtaget hitta uttryck för sina tankar. Kommentaren i exempel 6 visar vidare att studenten betraktar det som ett större problem att använda sitt andraspråk i den ifrågavarande uppgiften än att skriva tentamenssvar på detta språk. Detta kan ha att göra med det faktum att tentamenssvar oftast bedöms utgående från innehållet. Såsom studenten själv kommenterar kan ett tentamenssvar vara lättare att formulera då man i stort sett förväntas skriva på det sätt som det görs i kurslitteraturen. En annan typ av frågeställning aktiverar således andra processer hos inläraren och kräver att skribenten inriktar sig på mottagarperspektivet och att innehållet förmedlas enligt vissa införstådda språknormer.

5 Grammatiska reflektioner

På samma sätt som i exempel 6 uttrycker studenten i exempel 7 inte exakt det innehåll som hon hade tänkt sig. I exempel 7 omformulerar hon sin ursprungliga tanke på grund av att hon upplever att hon inte klarar av att uttrycka det tänkta innehållet på svenska. Hon är medveten om att engelskan påverkar hennes sätt att

uttrycka sig på svenska och undviker i detta fall att stöda sig på engelskan även om den strategin i det aktuella fallet skulle ha varit användbar.

(7)	<p><u>Uttrycket som kommenteras</u> ... pacta sunt servanda. Det är <u>ledande principen</u> i avtalsrätten</p>	<p><u>Kommentar</u> S3 fi: Jag skulle ha velat säga att det är <i>en av de ledande principerna inom avtalsrätten</i> men jag kunde inte säga att det är <i>en</i> av dem. Jag ville inte skriva att <i>en av de ledande</i> för att jag kom först att tänka på <i>one of the leading</i> för att engelskan är ett så starkt språk för mig att jag märker att engelskan finns hela tiden där i bakgrunden och att jag bildar meningar utgående från den och hur det sku kunna låta bra. Gränsen mellan engelskan och svenskan blir svävande.</p>
-----	--	--

En intressant detalj som kommer fram i exemplet ovan är att studenterna gärna använder uttryck på latin. Sådana förekom också hos S3 fi som för övrigt ansåg sig skriva allmänspråkligt.

6 Diskussion

Studentreflektionerna visar att de undersökta juridikstudenterna redan tidigt bildar sig en uppfattning om det juridiska språkbruket. Studenterna är också mycket medvetna om den roll som utvecklandet och behärsknigen av det fackspecifika språkbruket spelar i den yrkesmässiga socialiseringen och den professionella kompetensen. Som språkliga förebilder för det egna textskapandet fungerar i detta skede framför allt den tentamenslitteratur som studenterna kommer i kontakt med men intryck tas givetvis av all den skriftliga och muntliga kommunikation som studenterna omges av.

I min studie är två av de tre undersökta studenterna mycket fokuserade på stilistiska och fackspråkliga frågor samtidigt som en del andra språkliga aspekter i texterna förbises. Denna strävan efter en vetenskaplig juridisk stil förverkligas stundvis på bekostnad av den grammatiska korrektheten och den innehållsliga klarheten. Studenternas uppmärksamhet riktas således på de ämnesspecifika normer som Blückert (2010) placerar i det tredje normlagret. Dessa studenter vill gärna framhäva sin expertis inom området bl.a. genom att välja formuleringar som enligt dem karakteriserar en välskriven juridisk text (precision, objektivitet, komplicerad syntax, fackspecifika ord och uttryck). Dessa drag motsvarar i många avseenden det ideal som Blückert (2010) utgående från sin undersökning och från tidigare forskning beskriver. Det som studenterna själva anser vara något problematiskt är att på andraspråket kunna använda idiomatiska ord och fraser som är vedertagna i det aktuella juridiska sammanhanget. Orsakerna till att bl.a. den formella korrektheten inte uppmärksammas i lika stor utsträckning är däremot något olika hos

informanterna. Medan *S2 fi* anser sig vara relativt säker på sina grammatiska kunskaper även på sitt andraspråk konstaterar *S1 sv* att han, då han skriver på sitt andraspråk främst hoppas på att grammatiken bli åtminstone lite ditåt. *S2 fi* nämner vidare att han tack vare sin grammatiska säkerhet hade möjlighet att under själva skrivprocessen fokusera på innehållet och stilen men att han efteråt tog sig tid att noggrant läsa igenom den svenskspråkiga texten för att kontrollera den språkliga korrektheten. Den grammatiska säkerheten kommer också fram i hans reflektioner där han ofta stöder sig på regler som han kommer ihåg från gymnasietiden.

Ett annat intressant resultat är att de två ovannämnda studenterna redan efter första årets studier anser sig behärska det juridiska fackspecifika språkbruket på sitt modersmål. *S1 sv* konstaterar att det för honom tog längre tid att formulera ett skriftligt svar på modersmålet då han på detta språk ser nyansskillnaderna och har flera alternativ att välja mellan (se ex. 8).

- (8) Troligtvis ser jag nyansskillnaderna och har flera alternativ, men liksom när det kommer till finskan så är mitt ordförråd mera begränsat sku jag säga å jag kanske int ser... eller nog tror jag att jag sku klara av att strukturera meningarna på ett mer avancerat sätt men det sku ju i så fall ta mycket mera tid tror jag.

S2 fi berättar i sin tur att han, då han skriver på sitt modersmål, kan helt och hållet koncentrera sig på innehållet eftersom han upplever sig säker på sitt modersmål och på det juridiska språkbruket:

- (9) För mig tog det ungefär lika lång tid att skriva de två texterna men det tog mycket mera tid att kontrollera och rätta den svenska texten. När jag skrev den finska texten tänkte jag inte alls på språket för jag vet att jag har ett starkt språk. Alla funderingar där gäller juridiska frågor.

I motsats till dessa två studenter vill *S3 fi* betona att hon ännu inte är någon expert inom området juridik. Detta är en följd av att hon enligt egen utsago upplever viss osäkerhet både vad innehållet i svaren och användningen av andraspråket svenska i skrift beträffar. På grund av sin innehållsliga och språkliga osäkerhet valde hon att uttrycka sig med en informell stil. Hon ville uttrycka sig familjärt, använda allmänspråkliga uttryck och betona att hon grundar sina svar på sin personliga åsikt. Hennes reflektioner kring texter skrivna på andraspråket svenska kretsade ofta kring grammatiska frågor såsom böjningar och ordföljd. Hon stötte också ofta på lexikala luckor och hade vissa svårigheter med att hålla isär sina språk och dra nytta av sina kunskaper i andra språk. Under den retrospektiva intervjun konstaterar hon att även

den mer informella kommunikationen kring ett juridiskt innehåll är något som hon ännu inte blivit van vid på sitt andraspråk.

7 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att denna begränsade studie har kunnat ge information om hur första årets juridikstudenter upplever den ämnesrelaterade skriftliga kommunikationen på sina två språk. Studien visar att studenterna i ett tvåspråkigt program har goda möjligheter att utveckla sin professionella kompetens på två språk. Resultaten ger dock bilden av att studenterna under sitt första studieår ännu upplever kurslitteraturen som ett ideal vars språkbruk de gärna vill efterlikna. Avvikelse från detta ideal sker främst på grund av de egna språkliga begränsningarna, inte som en följd av att man vill t.ex. beakta mottagarens behov i en uppgift där mottagaren och kommunikationspartnern är en lekman. Detta kan vara en naturlig följd av att studenterna ännu inte fått träning i att införliva mottagarperspektivet i sitt textskapande och av att man inte ännu stiftat bekantskap med så många olika varianter av juridiska texter. Studien visar dock framför allt hur tidigt studenterna skapar sig en bild av det godtagbara och önskvärda sättet att uttrycka sig i ett juridiskt sammanhang och hur tidigt studenterna anpassar sig till den nya kulturen och sin nya roll. En intressant fråga är därmed hur den beskrivna uppfattningen av det accepterade och idiomatiska juridiska språkbruket modifieras och omformas under studietiden.

Litteratur

Blückert, A. (2010). *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 79. Uppsala: Uppsala universitet.

Ehrenberg-Sundin, B. (2008). Klarspråkstest för domar. I: *Ökat förtroende för domstolarna. Bilagedel B – Språkrapporter m.m.* Statens offentliga utredningar SOU 2008: 106. Stockholm. 13–65.

Færch, C. & Kasper, G. (1984). Two Ways of Defining Communication Strategies. *Language Learning* 34: 1, 45–63.

Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Third edition. New York: Routledge.

Juridiska utbildningen i Vasa (2011). [Online]. Helsingfors universitet. [Citerat: 25.8.2011]. Tillgänglig: <http://www.helsinki.fi/oik-vaasa/svenska/index.html>.

Kinnunen, T. (2006). *Käännös oikeudenkäyntiaineistona. Lakitekstien tulkinta oikeuskäsitteiden kääntämisen näkökulmasta*. Acta Universitatis Tamperensis 1173. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kvist, M. (2010). Juristutbildning på svenska. I: H. E. S. Mattila, A. Piehl & S. Pajula (red.). *Oikeuskieli ja säädöstieto. Suomenkielinen lakikirja 250 vuotta – Rättsspråk och författningsinformation. Den finskspråkiga lagboken 250 år*. Helsinki/Helsingfors: Suomalainen Lakimiesyhdistys. 95–100.

Landqvist, H. (2000). *Författningssvenska. Strukturer i nutida svensk lagtext i Sverige och Finland*. Acta Universitatis Gothoburgensis 22. Göteborg: Göteborgs universitet.

O'Malley, J. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reuter, M. (2003). *Översättning och språkriktighet*. Helsingfors: Svensk språktjänst.

Swain, M. (1996). Discovering Successful Language Teaching Strategies and Practices: From Programme Evaluation to Classroom Experimentation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17: 2, 89–104.

SINGELKILLE SÖKER KVINNA PERSONBENÄMNINGAR I FINLANDSSVENSKA KONTAKTANNONSER

Bodil Haagensen, Vasa universitet

1 Bakgrund

Forskning som berör kontaktannonser kan enligt Muikku-Werner (2002) bedrivas inom många olika vetenskapsområden t.ex. marknadsföring, sociologi och genusforskning. Självdiskuterar Muikku-Werner kontaktannonser ur ett diskursanalytiskt perspektiv. Jag har i denna studie valt att granska kontaktannonser ur en stilistisk synvinkel. Studien som presenteras berör personbenämningar i kontaktannonser som publicerats i ett finlandssvenskt kontaktforum.

De finlandssvenska dagstidningarna upprätthåller ett gemensamt kontaktforum, *Den finlandssvenska kontakten*, som bygger på annonsering på internet samt i rikstäckande och lokala medier. Kontaktforumet ingår i nio finlandssvenska dagstidningar (t.ex. *Hufvudstadsbladet*, *Vasabladet*, *Österbottens Tidning*, *Åbo Underrättelser*), ett stort antal finskspråkiga dags- och gratistidningar och det finns också på text-tv-sidor i fyra olika tv-kanaler. Annonseringen är gratis och i de finskspråkiga medierna kan annonserna vara antingen på svenska eller finska, medan samtliga finlandssvenska tidningar innehåller annonser enbart på svenska. Annonseringen sker via servicenummer eller med ett textmeddelande. Förutom annonsering finns det även möjligheter att knyta kontakter via chatten *CCDate*. Samtliga skribenter som annonserar i kontaktforumet är anonyma. (ccdate.net 2011.)

2 Syfte

Jag redogör i min artikel för benämningar på kvinnliga och manliga individer som ingår i annonserna i *Den finlandssvenska kontakten* i *Hufvudstadsbladet* 5.3.2010 och diskuterar dem ur en stilistisk synvinkel. Jag studerar även fördelningen mellan manliga och kvinnliga annonsörer samt deras åldersfördelning. Jag granskar avslutningsvis stilnivån hos benämningar på sändare respektive mottagare i kontaktannonserna.

I artikeln redogör jag för en studentgrupps bedömning av benämningar på manliga och kvinnliga individer i de kontaktannonser som utgör materialet i min studie. Jag

ansvarade under läsåret 2009–2010 för undervisningen i en kurs i stilistik vid Enheten för nordiska språk vid Vasa universitet. Kursen, som omfattar tre studiepoäng, ingår i ämnesstudierna i modersmålet svenska och i studiehandboken rekommenderas att kursen tas andra läsåret, men det är även vanligt att studenterna deltar i kursen i ett senare skede av sina studier (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas. Lukuvuosi 2009–2010). Under läsåret 2009–2010 deltog nio kvinnliga studenter i kursen vars mål är att utveckla deltagarnas förmåga att med utgångspunkt i olika stilistiska metoder öva upp förmågan att analysera text.

Jag önskade under kursen skapa en ökad medvetenhet hos studenterna om stilskillnader, och de fick därför under en lektion i uppgift att plocka ut alla personbenämningar som de hittade i annonserna. Därefter skulle de placera benämningarna på en stilskala med ytterpunkterna låg respektive hög stilnivå. Jag diskuterar nedan hur studenterna valde att placera personbenämningarna på stilskalet.

3 Material

Materialet utgörs av 56 kontaktannonser som publicerades i *Hufvudstadsbladet* 5.3.2010 i kontaktforumet *Den finlandssvenska kontakten* (2010). 19 annonser publicerades under rubriken ”Kvinna söker man”, 33 annonser kunde läsas under rubriken ”Man söker kvinna”, en annons fanns under rubriken ”Kvinna söker kvinna” och tre annonser publicerades under rubriken ”Man söker man”. En annons fanns under rubriken ”Par söker par”, men denna annons togs inte med i studien eftersom den inte innehöll några personbenämningar.

Utgående från rubriken till de olika avdelningarna i kontaktforumet var 20 annonser (36 %) skrivna av kvinnor medan 36 annonser (64 %) var skrivna av män. Mäki-Mantila (1998) fann i sin studie av kontaktannonser i den finlandssvenska veckotidningen *Kuriren* en jämn fördelning mellan manliga och kvinnliga annonsörer, medan andelen manliga annonsörer alltså utgjorde cirka två tredjedelar av samtliga annonsörer i min studie. Fördelningen mellan manliga och kvinnliga annonsörer i min studie motsvarar däremot fördelningen i Landqvists (1996) studie av kontaktannonser i de två västsvenska dagstidningarna *Göteborgs-Posten* och *Göteborgstidningen*. I hans studie utgjorde de manliga annonsörerna 63,8 % av samtliga annonsörer. Även Muikku-Werner (2002) fann i sin studie av kontaktannonser att merparten av annonsörerna var män (62,7 %). Kontaktannonserna i hennes undersökning ingick i de finska tidningarna *Helsingin Sanomat* och *Karjalainen*.

Landqvist (1996) och Mäki-Mantila (1998) diskuterar kontaktannonserna utgående från Nordmans (1994) definition av en minilekt. En minilekt karakteriseras av stereotypi på strukturell, syntaktisk och lexikalisk nivå, något som enligt Landqvist och Mäki-Mantila även karakteriserar kontaktannonser. Muikku-Werner (2002) fokuserar i sin studie på interaktionen mellan sändare och mottagare och på de adjektiv som används i kontaktannonserna. Hon granskar bl.a. hur män och kvinnor beskriver sig själva i rollen som sändare respektive mottagare samt hur sändarens syfte med kontaktansönsen påverkar hans eller hennes beskrivning av sig själv.

Det kan noteras att Landqvists (1996) och Muikku-Werners (2002) material är omfattande i jämförelse med mitt. Landqvists studie omfattar sammanlagt 952 kontaktannonser medan Muikku-Werner granskade 953 kontaktannonser. Också Mäki-Mantilas (1998) material är större än mitt eftersom hennes studie omfattar 235 kontaktannonser.

Jag har i min studie delat in annonsörerna i tre grupper: under 30 år, 31–50 år och över 50 år. Jag följer här samma indelning som Mäki-Mantila (1998) har använt i sin studie, eftersom det kan vara intressant att jämföra åldern hos finlandssvenska annonsörer i två olika tidningar. Bland de kvinnliga annonsörerna var 2 personer (10 %) under 30 år, 8 personer (40 %) var mellan 31 och 50 år medan 4 personer (20 %) var över 50 år. 6 kvinnliga annonsörer (30 %) hade inte angett sin ålder. Bland de manliga annonsörerna var 11 (31 %) under 30 år, 15 personer (42 %) hörde till gruppen 31–50 år och 6 personer (11 %) var över 50 år. Bland de manliga annonsörerna var det 4 personer (17 %) som inte uppgav sin ålder, 2 av dessa var män som sökte en manlig bekantskap. De mest aktiva annonsörerna finns således i åldersgruppen 31–50 år både vad gäller män och kvinnor.

Åldersfördelningen bland annonsörerna i *Kuriren* liknar åldersfördelningen i kontaktforumet i min studie. Den aktivaste gruppen är män och kvinnor mellan 31 och 50 år, och de utgör cirka 40 % av alla annonsörer. I Mäki-Mantilas (1998) undersökning är kvinnor över 50 år något aktivare annonsörer än män i samma åldersgrupp, men i min studie är aktiviteten ungefär lika hög i båda grupperna. Den grupp som uppvisar minst aktivitet är kvinnor under 30 år medan de unga männen i min studie utgör cirka en tredjedel av samtliga manliga annonsörer. I Mäki-Mantilas studie är aktiviteten hos de unga männen något lägre. Kontaktforumet *Den finlandssvenska kontakten* verkar således locka flera unga manliga annonsörer i jämförelse med *Kuriren*. En förklaring till detta kan vara att dagstidningarna där kontaktforumet publiceras i genomsnitt har yngre läsare än *Kuriren* som vänder sig till något mognare läsare. I båda studierna framgår att kvinnliga annonsörer oftare undviker att sätta ut sin ålder i annonsen i jämförelse med männen. Kvinnorna anger emellertid ofta den önskade åldern hos mottagaren.

I kontaktforumets anvisningar uppges inte vilken längd annonserna bör ha, men den annonsör som väljer att lämna in sin annons i ett textmeddelande begränsas av att ett meddelande kan innehålla ett begränsat antal tecken, vanligen 160 tecken. I mitt material består den kortaste annonsen av 6 ord medan den längsta består av 37 ord, samtliga texter kan således karakteriseras som korta. Mäki-Mantila (1998) kunde i sin studie konstatera att annonserna i *Kuriren* var mellan 12 och 49 ord långa, dvs. något längre än annonserna i mitt material.

I anvisningarna i kontaktforumet uppmanas annonsören uppge sitt kön, typ av sällskap han/hon söker samt inom vilket riktnummerområde den som svarar på annonsen ska vara bosatt. I de instruktioner som ingick i *Den finlandssvenska kontakten* i *Hufvudstadsbladet* 5.3.2010 ges följande exempel på en kontaktannons:

Jag är en mörk 25-årig kvinna som söker en ungdomlig man från 09-området. Jag gillar att läsa och laga mat.

Modellannonsen innehåller förutom de obligatoriska uppgifterna om annonsören även kortfattad information om hans eller hennes hobbyer.

4 Stil

Innan jag presenterar analysen av materialet önskar jag kort diskutera begreppet stil och hur jag definierar stil i denna studie. Begreppet etablerades för närmare två tusen år sedan, men en definition av begreppet har inte varit oproblematisk (Cassirer 2003: 32–33). Orsaken till svårigheterna är att begreppet är komplext och kan ses ur många olika perspektiv. Cassirer definierar kortfattat *stil* som ”förhållandet mellan formen, innehållet och effekten”, vilket är en definition som jag finner lämplig också i denna studie. Stil definieras ofta som resultatet av vissa val och i denna artikel har jag koncentrerat mig på valet av benämningar på manliga och kvinnliga individer i kontaktannonser.

Enligt Liljestränd (1993: 32) kan ett ords stilnivå bestämmas genom en placering på en stilskala enligt principerna lågt–normalt–högt, ett tillvägagångssätt som jag har tillämpat i denna studie. Stilnivån betecknar graden av formalitet i språket och anges t.ex. med termer som *starkt vardagligt*, *vardagligt*, *ålderdomligt*, *högtidligt*, *mindre brukligt* i definitionsordböcker (Cassirer 2003: 92).

5 Analys

Studenterna som under kursen i stilistik fick i uppgift att bedöma stilnivån hos ett antal personbenämningar indelades i tre grupper. Samtliga grupper bestod av tre

deltagare. Jag kommer i presentationen av studenternas analys att inledningsvis kortfattat presentera de fall där de tre grupperna var samstämmiga vad gäller bedömningen av ordens stilnivå. Sedan övergår jag till att diskutera fall där de tre grupperna hade olika åsikter om stilnivån på ett ord. Det är naturligtvis möjligt att studenterna inom grupperna hade olika åsikter om ordens stilnivå trots att detta inte nämndes i gruppernas redovisningar.

Studenterna hade inför analysen av kontaktannonserna fått i uppgift att inför lektionen plocka ut alla benämningar på kvinnor och män ur de 56 kontaktannonserna som utgör materialet för min studie. Under lektionen arbetade studenterna i tre grupper som hade i uppgift att placera in de olika benämningarna på en stilskala med ytterpunkterna låg stilnivå och hög stilnivå (se Liljestrand 1993: 32). Studenterna uppmanades skapa en stilskala för benämningar på kvinnor och en stilskala för benämningar på män.

I de kontaktannonser som utgör materialet i denna studie ingår följande benämningar på kvinnor och män (inom parentes anges antalet exempel):

Kvinna (totalt 52)

kvinna (35)
tjej (6)
blondin (1)
dam (1)
djurvän (1)
kompis (1)
kärlek (1)
person (1)
singelbrud (1)
singelkvinna (1)
tös (1)
vän (1)
XL-tjej (1)

Man (totalt 61)

man (34)
kille (14)
singelkille (2)
vän (2)
herre (1)
karl (1)
maajussi (1)
prick (1)
pälsallergiker (1)
singelman (1)
småbarnspappa (1)
vårprins (1)
änkling (1)

Vad gäller könsneutrala ord (t.ex. *vän*, *kompis*) uppmanades studenterna utgående från de enskilda annonserna avgöra ifall referenten utgjordes av en man eller kvinna.

Det framkommer av förteckningen ovan att benämningarna *kvinna* och *man* var de mest frekventa i materialet. Bland de totalt 113 benämningarna ingår 35 exempel med ordet *kvinna* och 34 exempel med ordet *man*. I rubrikerna till de olika avdelningarna i kontaktforumet, dvs. *Kvinna söker man*, *Man söker kvinna*, *Kvinna söker kvinna* och *Man söker man*, används benämningarna *kvinna* och *man*, vilket eventuellt kan ha lockat annonsskribenterna att välja samma ord i sina egna annonser.

5.1 Benämningar på kvinnor

Materialet, dvs. de 56 kontaktannonserna, innehåller sammanlagt 13 olika benämningar på en kvinnlig individ. Ordet *kvinna* förekommer 35 gånger, medan ordet *tjej* förekommer 6 gånger. De övriga 11 benämningarna förekommer endast en gång. Totalt ingår således 52 benämningar på en kvinnlig individ i mitt material.

Samtliga studentgrupper var överens om att ordet *kvinna* enligt Liljestrands (1993: 32) indelning kan placeras mitt på stilskalet, ordet har alltså en normal stilnivå. Samma stilnivå ansågs även orden *person* och *djurvän* ha. Alla tre grupper var även överens om att ordet *dam* hade den högsta stilnivån bland benämningarna på kvinnor. Grupperna ansåg att ordet *tjej* har lägre stilnivå än *kvinna* samt att *kompis*, *blondin*, *singelbrud* och *XL-tjej* var de benämningar som hade lägst stilnivå i materialet. Två av grupperna ansåg att *blondin* är det ord som har allra lägst stilnivå. Jag bad studenterna definiera ordet *blondin* och fick då svaret: ”en kvinna med blont hår”, en definition som även *Svensk ordbok* (2009) ger. Enligt definitionen borde ordet placeras mitt på stilskalet, men ordet *blondin* används ofta nedsättande i svenska. Adjektivet *dum* bestämmer ofta substantivet *blondin* och utgör exempel på en s.k. kollokation (Cassirer 2003: 77). Här handlar det om att ett neutralt ord (*blondin*) fått negativ laddning pga. att ett negativt laddat adjektiv ofta bestämmer substantivet. Jag bad studenterna placera in ordet *brunett* (= kvinna med brunt hår) på stilskalet. Samtliga grupper skulle ha placerat ordet *brunett* mitt på stilskalet, eftersom *brunett* inte brukar föregås av något specifikt adjektiv.

Ordet *singelkvinna* ansågs ha något lägre stilnivå än ordet *kvinna*. Förleden *singel-* förekommer främst i sändarnas beskrivning av sig själva, kanske pga. att sändaren velat betona att han eller hon är fri att inleda en relation med mottagaren. *Singel* definieras i *Svensk ordbok* (2009) på följande sätt: ”som inte lever i fastare (sambo)förhållande”. Ordet har inte använts så länge i svenskan i betydelsen ovan vilket kan vara orsaken till att ordet ger ett modernt och kanske något lågspråkligt uttryck. Den annonsör som använt benämningen *singelbrud* är 22 år gammal medan *singelkvinnan* är 50 år gammal, så förleden verkar numera användas också av något äldre annonsörer. En jämförelse med Landqvists (1996) och Mäki-Mantilas (1998) studie visar att förleden *singel-* inte verkar användas i kontaktannonser på 1990-talet medan förleden ingår i fyra annonser i mitt material. Däremot återfinns orden *ungkarl*, *änkeman* och *änka*, som hörde till de vanligaste i *Kurirens* annonser, inte i mitt material.

I analysen av benämningar på kvinnor väckte ordet *tös* diskussion i grupperna. Det är intressant att notera att gruppernas placering av ordet på stilskalet uppvisade variation. En grupp ansåg att ordet hade lägre stilnivå än det neutrala *kvinna* medan en annan ansåg att det hade litet högre stilnivå än ordet *kvinna*. Den tredje gruppen

ansåg att *tös* har hög stilnivå, endast ordet *dam* ansågs ha högre stilnivå. Orsaken till studenternas osäkerhet kan vara att ordet *tös* är ett relativt obekant ord för många ungdomar. En student ansåg att ordet kändes gammalt. I *Svensk ordbok* (2009) definieras ordet *tös* som ”(liten) flicka” med kompletteringen ”vardaglig stilvalör”.

5.2 Benämningar på män

Materialet innehåller 13 olika benämningar på en manlig individ varav det mest frekventa ordet är *man*, som förekommer 34 gånger. Ordet *kille* förekommer 14 gånger medan orden *singelkille* och *vän* förekommer två gånger. De övriga 9 orden används endast en gång. Totalt innehåller mitt material 61 benämningar på en manlig person.

Samtliga studentgrupper inledde med att placera in orden *man* mitt på stilskalet där även orden *vän* och *pälsallergiker* placerades. Ordet *kille* bedömdes ha lägre stilnivå än *man*. Två av grupperna ansåg att förleden *singel-* sänkte ordets stilnivå och bedömde att orden *singelman* och *singelkille* hade lägre stilnivå än både *man* och *kille*, medan en grupp placerade ordet *singelman* mellan orden *man* och *kille*. Ordet *småbarnspappa* placerades något lägre än *man*, en grupp ansåg t.o.m. att ordet hade lägre stilnivå än *kille*.

Lägst stilnivå bland benämningarna på manliga individer hade orden *prick* (i uttrycket *en glad prick*) och *maajussi*. Studenterna hade vissa svårigheter att placera in det finska ordet *maajussi* (bonde) på skalet, men samtliga grupper beslöt att ordet har mycket låg stilnivå. De ansåg att ordet i en finsk kontext skulle ha en något högre stilnivå även om det enligt *Uusi suomen kielen sanakirja* (Nurmi 1998) har en vardaglig prägel.

Högst stilnivå bland ord som betecknar en manlig person hade enligt alla tre grupper ordet *herre* och även ordet *änkling* ansågs ha relativt hög stilnivå. Samtliga tre grupper placerade ordet *karl* genast under ordet *herre* vilket innebär att studenterna ansåg att ordet hade rätt hög stilnivå. I *Svensk ordbok* (2009) definieras ordet *karl* på följande sätt: ”man särskilt med betoning på styrka, handlingskraft eller sexuell utstrålning”. Ordet *karl* är alltså inte helt synonymt med *man* som kort definieras som ”fullvuxen person av hankön”.

Det ord som verkade föranleda mest diskussion i studentgrupperna var ordet *vårprins*. Ordet kan betraktas som en nybildning (se Josefsson 2009: 104–105). Två av studentgrupperna ansåg att ordet har en låg stilnivå, båda bedömde t.ex. att ordet *vårprins* har lägre stilnivå än *singelkille*. Den tredje gruppen placerade ordet mittern mellan normal och hög stilnivå.

När resultaten från de tre grupperna jämfördes noterade studenterna snabbt att de huvudsakligen bedömt orden likadant. Det var främst vid bedömningen av orden *tös* och *vårprins* som gruppernas åsikter skiljde sig åt. Förklaringen till den samstämmiga bedömningen står antagligen att finna i det faktum att studenterna utgör en homogen grupp bedömare. Samtliga är kvinnliga språkstuderande med svenska som modersmål, och de är alla i åldersgruppen 20–25 år.

6 Benämningar på sändare och mottagare

Min undersökning visar i likhet med Mäki-Mantilas (1998) studie att det är vanligt att man i annonser kombinerar benämningar på personer på ett återkommande sätt. Orden *man* och *kvinn*a förekommer ofta i samma annons, vilket även gäller orden *kille* och *tjej*. Kombinationen kan antas bero på att de ord som används i en annons vanligen har ungefär samma stilnivå utgående från definitioner i t.ex. *Svensk ordbok* (2009). Ifall skribenten har använt benämningar på olika stilnivå i sin kontaktannons kan det antingen vara fråga om ett omedvetet val, dvs. stilbrott, eller om ett medvetet val, dvs. stilbrytning (se Liljestrand 1993: 32). Det är inte möjligt att avgöra ifall annonsörerna i mitt material blandar ord på olika stilnivå avsiktligt eller oavsiktligt. Det kan kanske vara en fördel för annonsörer att publicera en annons som innehåller oväntade ordval eller uttryck eftersom en sådan annons skiljer sig från de annonser som är mera traditionella till sin karaktär.

I materialet finns några exempel på annonser där sändaren har använt en benämning med en högre stilnivå på sig själv i jämförelse med den benämning som använts om mottagaren t.ex. *en kvinna på 35 söker en kille*. Det verkar emellertid vara vanligare att annonsörerna använder en benämning med en lägre stilnivå när de omnämner sig själva i jämförelse med den benämning som används om mottagaren. I en annons söker *en glad, trevlig och kärleksfull tjej en kramgo och trygg man*, medan *en singelkille på 43 år* i en annan annons söker *en kvinna att dela nuet och framtiden med*.

De skribenter som använt benämningar med hög stilnivå antingen om sig själva eller om den person de söker kontakt med vill kanske med sitt ordval understryka att det handlar om en seriös kontaktannons. Detta kan också vara förklaringen till varför en kvinnlig skribent på omkring 60 år uppgav att hon sökte *herre/man*.

7 Diskussion

Min studie visar att majoriteten av annonsörerna i *Den finlandssvenska kontakten* i *Hufvudstadsbladet* 5.3.2010 utgörs av män. Kvinnorna verkar i högre grad än

männen undvika att ange sin egen ålder, men de uppger ofta åldern på den önskade kontakten. De flitigaste annonsörerna ingick i åldersgruppen 31–50 år, och jag kunde notera att män under 30 år utgjorde en aktiv grupp i kontaktforumet.

Benämningarna *kvinna* och *man* var de mest frekventa i annonserna, även *tjej* och *kille* förekom i flera annonser. Mer ovanliga och kreativa benämningar ingick även i materialet, t.ex. *XL-tjej*, *maajussi* och *vårprins*.

Det visade sig att annonsörerna i sina annonser vanligen kombinerar personbenämningar på samma stilnivå. I de fall orden är på olika stilnivå använder sändaren ofta ett ord med lägre stilnivå om sig själv medan mottagaren omnämns med ett ord med högre stilnivå.

Studenternas bedömning av stilnivån hos personbenämningarna uppvisade inte någon stor variation, utan de tre grupperna placerade benämningarna på ungefär samma ställe på stilskalet. Endast när det gällde orden *tös* och *vårprins* noterades skillnader mellan grupperna. Det är möjligt att den likartade bedömningen kan förklaras med att bedömningen skedde i grupp och inte individuellt. Vissa av gruppernas bedömningar kan eventuellt grunda sig på en kompromiss bland gruppmedlemmarna. Studenterna förklarade den samstämmiga bedömningen med att de alla var jämngamla universitetsstuderande och att de alla hade valt att studera modersmålet svenska som sitt huvud- eller biämne.

Det skulle vara intressant att granska ifall de iakttagelser jag gjort i denna studie också är relevanta för ett större material. I analysen lade jag märke till att annonserna innehåller många adjektiv, och det skulle därför vara intressant att utvidga studien och även granska adjektiven och deras funktion i kontaktsannonser.

Litteratur

Cassirer, P. (2003). *Stil, stilistik & stilanalys*. Stockholm: Natur och Kultur.

ccdate.net (2011). [Online]. [Citerat 6.4.2011]. Tillgänglig: <http://fi.cdate.net/FI/index.php?pg=main&lang=SE>

Den finlandssvenska kontakten (2010). *Hufvudstadsbladet* 5.3.2010.

Humanistisen tiedekunnan opinto-opas. Lukuvuosi 2009–2010. [PDF-dokument]. [Citerat 6.4.2011]. Tillgänglig: http://www.uwasa.fi/kieletjaviestinta/oppaat/opas2009/17_svenska_20092010.pdf

Josefsson, G. (2009). *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare*. Lund: Studentlitteratur.

Landqvist, H. (1996). Hur personligt är Personligt? Några synpunkter på minilektbegreppet och på en möjlig minilekt. I: D. Wilske (red.). *Fackspråk och översättningsteori. VAKKI-symposium 16. Vörrå 10–11.2.1996*. Vaasan yliopiston käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmän julkaisut 21. Vaasa: Vaasan yliopisto. 124–135.

Liljestrand, B. (1993). *Språk i text. Handbok i stilistik*. Lund: Studentlitteratur.

Muikku-Werner, P. (2002). Minä, sinä ja me – kontakti-ilmoitusten ihmis- ja ihmissuhdekuva. I: A. Mauranen & L. Tiittula (red.). *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä*. AFinLAN vuosikirja 2002. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. 207–229.

Mäki-Mantila, A. (1998). *Språk och struktur i Kurirens kontaktannonser*. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa: Vasa universitet.

Nordman, M. (1994). *Minilekter. Om de små textgenrernas språk*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 178. Språkvetenskap 23. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Nurmi, T. (1998). *Uusi suomen kielen sanakirja*. Jyväskylä: Gummerus.

Svensk ordbok (2009). Stockholm: Svenska Akademien.

ORDFÖRRÅDET I GYMNASISTUPPSATSER – HUR SKRIVER FINSKSPRÅKIGA ABITURIENTER SVENSKA I STUDENTEXAMEN?

Anne Haikala, Jyväskylän universitet

1 Inledning

Svenska språket är ett obligatoriskt skolämne för finskspråkiga elever i de finländska grundskolorna och gymnasierna. Hur bra kan eleverna skriva svenska i gymnasiets slutskede i studentexamen? Hur brett är deras ordförråd i svenska språket? Det finns undersökningar om ordförrådets kvalitet i skriven svenska, men de gäller enspråkiga eller tvåspråkiga elever i Finland eller i Sverige (se vidare kapitel 3). Svenska som främmande språk – och svenskan är ett främmande språk för de flesta finska ungdomar även om Studentexamensnämnden (2005) talar om det andra inhemska språket – har inte undersökts så omfattande, speciellt inte vad gäller ordförrådets kvalitet.

Syftet med föreliggande studie är att undersöka ordförrådets betydelse för betygsättningen i studentuppsatser. Man kan anta att ju bredare ordförråd en elev har desto högre betyg får han eller hon. I detta antagande ingår också att en elev med ett brett fungerande ordförråd också behärskar språkets syntax och morfologi.

2 Material och metod

Materialet består av 123 uppsatser i B1-svenska skrivna av finskspråkiga abiturienter i studentexamen från år 2008. Provet i B1-svenska består av två delar: hörförståelseprov samt en skriftlig del. Man kan få 299 poäng i hela provet, varav den skriftliga delen utgör 209 poäng. Den skriftliga delen består av textförståelse, ord och strukturer samt skriftlig framställning och provet måste genomföras inom sex timmar. Den skriftliga framställningen ger 99 poäng. (Studentexamensnämnden 2005.) Jag har delat in uppsatserna i tre nivågrupper enligt poängtalet så att uppsatser med 99–80 poäng får betyget 3 (god), uppsatser med 78–60 poäng betyget 2 (medelmåttig) och uppsatser med 58–0 poäng betyget 1 (svag). Det finns 29 uppsatser i betygsgrupp 3, 48 i grupp 2 och 46 uppsatser i betygsgrupp 1.

Uppsatslängden är begränsad till 150–200 ord. Både för kort eller för lång uppsats leder till att poängtalet måste sänkas. Den egna ämnesläraren markerar fel och ger

poäng enligt Studentexamensnämndens kriterier. Studentexamensnämndens censorer gör den slutliga bedömningen och jag går efter deras bedömning i denna undersökning. (Studentexamensnämnden 2005.)

3 Teoretisk bakgrund

För att kunna använda ett främmande språk för kommunikation måste man ha kommunikativ kompetens. *Kommunikativ kompetens* innebär enligt Faerch, Haastrup och Phillipson (1984) t.ex. *lingvistisk kompetens* som består av kännedom om fonologi/grafologi, grammatik och ordförråd och är inte på något sätt en motsats eller ett alternativ till den kommunikativa kompetensen. Enligt dem kan en person inte vara kommunikativt kompetent utan att också ha lingvistisk kompetens. Bachman och Palmer (1997) talar om *organisatorisk kompetens* som en del av kommunikativ kompetens och som består av grammatisk och textuell kompetens. Den grammatiska kompetensen betyder kännedom om ordförråd, syntax, morfologi och fonologi/grafologi, dvs. kännedom om hur meningar ska bildas, medan den textuella kompetensen är kännedom om hur man skriver eller talar koherent.

Faerch, Haastrup och Phillipson (1984) menar vidare att *pragmatisk* och *diskurskompetens* behövs för att lingvistisk kompetens ska leda till verklig språkanvändning och *strategisk kompetens* hjälper språkanvändaren att lösa problem, som uppstår i kommunikation. Också *flytet*, dvs. hur flytande man kan säga det man vill, påverkar resultaten. Alla dessa olika delar av den kommunikativa kompetensen påverkar hur mottagaren uppfattar inlärarens språk. Ingen av komponenterna kan ignoreras. Många fel i lexikon och i kohesion mellan satserna kan leda till bristande kommunikation men isolerade lexikala fel kan tolkas rätt med hjälp av kontexten. Också brister i flyt och ett stort antal fel leder till bristande kommunikation.

I Levelts (1989) modell skiljs inte lexikonet från grammatik, morfologi och fonologi. Han menar att valet av särskilda ord bestämmer satsens grammatik och fonologi och att ordet (lemmat) har sina syntaktiska och morfologiska egenskaper och funktioner lagrade i sig. Allt detta finns i ett så kallat lexikaliskt lager. I inläring av språk kan man alltså inte enligt honom skilja vokabulären från annat språkbruk. Även Bergman och Abrahamsson (2004) konstaterar att det är viktigt att betrakta ordförrådet tillsammans med morfologi och syntax. Alla dessa är viktiga faktorer i god språkbehärskning. Nominalfrasen, verbfrasen och meningsbyggnaden ger en helhetsbild såväl av ordförrådets kvalitet som av grammatisk komplexitet och målspråklighet.

4 Lexikal täthet och lexikal variation

En lexikalt kompetent skribent kan antas ha en stor variation i ordförrådet, dvs. använder många olika typer av ord i stället för att upprepa desamma. Denna så kallade *lexikala variation* kan mätas som en kvot där antalet lexikala ord divideras med antalet löpord (*type/token ratio*) (se Read 2000). *Lexikala ord* är antalet olika ord medan *löpord* motsvarar alla förekommande ord (graford) i en text. Detta mått har dock kritiserats mycket, då texternas längd påverkar resultatet: ju längre text, desto lägre kvot (se t.ex. McKee, Malvern & Richards 2000). Till den lexikala kompetensen hör också användning av lågfrekventa ord i stället för vanliga, vardagliga ord. Detta kallas *lexikal sofistisering* (*lexical sophistication*). *Lexikal täthet*, den procentuella andelen betydelsebärande ord jämfört med grammatiska ord, är en annan komponent av lexikal kompetens. Den lexikala tätheten blir hög hos en kompetent skribent. Till den lexikala kompetensen hör också ett lågt antal eller inga lexikala fel. (Read 2000; se också Nation 2001.)

Alla dessa lexikala mått har fått kritik för att inte vara exakta. De är också besvärliga att använda i samband med t.ex. en holistisk bedömning av en uppsats. Olika forskare har också använt dessa mått på olika sätt och därför är resultaten inte alltid jämförbara. Vidare är det svårt att bedöma hur stor roll den lexikala kompetensen spelar i inlärarens skrivförmåga (Read 2000). Linnarud (1986) har t.ex. visat att grammatiska fel tycks ha större betydelse i bedömning av uppsatser än lexikala fel.

I denna studie vill jag jämföra mina resultat med tidigare undersökningar om svenska som andra eller främmande språk och därför har jag valt att mäta lexikal variation med ett så kallat *OVIX-värde*, som försöker ta hänsyn till textens längd (Hultman & Westman 1977). *OVIX* eller *ordvariationsindex*, uträknas på basis av logaritmiska värden för V (lexikonord) och N (löpord) och det är relativt oberoende av textens längd. Formeln som jag använder i föreliggande studie är: $OVIX = \ln(N) / (\ln(2) - \ln(V) / \ln(N))$ och den utvecklades först inom projektet *Skrivsyntax* i Lund på 1970-talet. (Hultman & Westman 1977.)

Undersökningarna om ordförrådets betydelse i svenska språket bygger på Hultmans och Westmans *Gymnasistsvenska* (1977) där författarna beskriver olika sätt att undersöka ordförrådets variation. Enligt dem berättar en ganska enkel ordstatistik mycket om textens kvalitet. De analyserade texternas lexikala kvalitet med hjälp av datorn och därför har de inte gjort någon homografseparering eller lemmatisering, dvs. delat upp homografer i olika ord eller slagit samman olika ordformer till samma ord. Andra forskare som har använt ordvariationsindex så som det presenteras i Hultman och Westman (1977) är t.ex. Korkman (1995), Laurén (2003) och Sipola (2006).

Sundman (1994) har också analyserat ordförrådets kvalitet i sin studie om tvåspråkighet i finländska skolor. Hon använder OVIX-värdet lite annorlunda än de ovan nämnda forskarna. Till skillnad från dessa studier betraktar hon inte olika böjningsformer av samma ord som olika ord och därför blir medeltalet lägre. Dessutom använder hon den så kallade *SAVIND-kvoten* (som i denna undersökning kallas *SAVKVOT*) för att mäta lexikal täthet: en kvot mellan betydelsebärande ord (substantiv, adjektiv, adjektivadverb på *-t*, samt huvudverb) och alla löpord. Den lexikala tätheten används också bl.a. av Sorvali (1984), Korkman (1995), Laurén (2003) och Sipola (2006), som beräknar andelen betydelsebärande ord av alla ord i en text.

Man kan använda många olika mått för att mäta lexikal komplexitet, men de flesta forskare mäter både lexikal variation och lexikal täthet. Den lexikala tätheten kan enligt Laurén (2003) ses som ett inlärarespråkligt drag och då uppnår eleven ett högt värde genom att upprepa samma ord. Därför behöver man också mäta lexikal variation. Tillsammans utgör dessa två mått en del av den språkliga kompetens som varierar med t.ex. grammatisk kompetens och skriftlig färdighet (Laurén 2003; Sipola 2006). När man tänker på de betydelsebärande orden, är det främst substantiven som tillför nytt stoff till texten och en hög substantivförekomst resulterar i en stor variation i ordförrådet (Sipola 2006). Å andra sidan ökar antalet prepositioner, konjunktioner, infinitivmärken, adverb osv. den syntaktiska komplexiteten och man undviker upprepning i en god text och använder pronomen i stället vilket leder till ett lägre värde vad gäller lexikal täthet (Sundman 1994).

5 Analys: antal löpord, lexikala ord och OVIX

I denna artikel betraktar jag ordförrådets kvalitet genom att analysera lexikal variation med hjälp av OVIX-värdet och lexikal täthet som här anges med SAVKVOT. Med SAVKVOT analyseras den procentuella andelen substantiv, huvudverb samt adjektiv av alla ord i en text. Som löpord räknar jag alla graford i texten. Vad gäller de lexikala orden, följer jag samma linjer som Sundman (1994) och betraktar alla böjningsformer av samma ord som ett lexikalt ord. Till exempel *hon*, *henne* och *hennes* räknas som samma lexikala ord. Båda participen räknas som former av samma ord och adjektivets *t*-form räknar jag alltid som adjektiv, också när det är fråga om adverb. Homonyma ord utgör ett annat problem och dem behandlar jag som olika ord, dvs. utför homografseparering.

Antalet löpord i uppsatserna är begränsat till 150–200 ord. Därför borde det inte finnas stora skillnader i uppsatslängden. Det är dock inte fallet utan uppsatslängden varierar betydligt både när det gäller de olika betygsgrupperna och mellan individerna. Den kortaste uppsatsen, som fick betyget 1 innehåller bara 52 ord medan den längsta uppsatsen har 263 ord och fick betyget 3.

Det finns betydande skillnader i det genomsnittliga antalet löpord (N) också mellan de olika betygsgrupperna, som tabell 1 visar. Grupp 3 (god) har det högsta antalet löpord i medeltal (200,2). Däremot har grupp 1 (svag) ett betydligt lägre antal löpord än de andra grupperna. Där finns fyra elever som har skrivit mycket korta uppsatser (86, 129, 52 respektive 119 ord) medan de andra i gruppen har mellan 141 och 216 löpord.

Tabell 1. Det genomsnittliga, det lägsta och det högsta antalet löpord i betygsgrupperna 3 (god), 2 (medelmåttig) och 1 (svag)

BETYG	N	MIN	MAX
3	200,2	171	263
2	181,1	145	216
1	160,0	52	216

Skillnaderna mellan de olika grupperna vad gäller antalet lexikala ord (V) följer samma tendens som skillnaderna i antalet löpord (N) (se tabell 2). Grupp 1 har ett betydligt lägre antal lexikala ord. De använder färre olika ord och uppsatسلängden är kortare.

Tabell 2. Det genomsnittliga antalet löpord (N) och lexikala ord (V)

BETYG	N	V
3	200,2	109,8
2	181,1	92,1
1	160,0	75,0

När man räknar OVIX-värdena (se tabell 3) för de olika betygsgrupperna kan man se samma tendens som i antalet löpord och antalet lexikala ord. Grupp 1 har igen de lägsta värdena och grupp 3 de högsta, dvs. eleverna med högre betyg har ett bredare ordförråd.

Tabell 3. OVIX-värdena i medeltal

BETYG	OVIX	OVIX MIN	OVIX MAX
3	50,5	33,6	66,2
2	43,3	28,6	69,5
1	37,0	27,6	48,0

Skillnaderna inom betygsgrupperna är förvånansvärt stora. Det lägsta värdet varierar inte mycket, från 27,6 (grupp 1) till 33,6 (grupp 3) och grupp 2 (28,6) är ganska nära grupp 1 (27,6). En förklaring till skillnaden i betyget framgår inte av siffrorna här utan kräver en djupare lexikal och syntaktisk analys. Som framgår av tabell 3 kan man dock få ett högt betyg med ett tämligen enkelt ordförråd.

De högsta OVIX-värdena skiljer sig mera och varierar från 48,0 (grupp 1) till 69,5 (grupp 2). Intressant är att en elev i grupp 2 får ett högre OVIX-värde än någon av eleverna i grupp 3, alltså använder ett bredare ordförråd fast hon har fått ett lägre betyg. Igen skulle troligen en syntaktisk analys och en analys av de lexikala och grammatiska felen förklara skillnaden.

När man jämför mina resultat med tidigare undersökningar, märker man att gymnasister i Finland (L2-svenska) har ett ganska litet fungerande ordförråd. I Hultman och Westman (1977) anges medianvärdet (OVIX) för de gymnasister som ingick i studien (se tabell 4). I tabell 5 finns medianvärdena för OVIX i min undersökning. Det högsta medianvärdet i min undersökning (52,7) får betygsgrupp 3 och det lägsta (36,7) betygsgrupp 1 medan medianvärdena för OVIX i Hultman och Westman varierar från 58,7 till 67,6. Man måste dock komma ihåg att Hultman och Westman inte utfört någon homografseparering eller lemmatisering, som jag gjorde. En annan troligare förklaring till skillnaderna är att eleverna i *Gymnasistsvenska* skriver på sitt modersmål medan svenskan är ett främmande språk för de finska gymnasisterna.

Tabell 4. Medianvärdena för OVIX i Hultman och Westman (1977) (svenska som L1)

BETYG	OVIXMEDIAN
1	58,7
2	65,3
3	62,6
4	66,6
5	67,6
TOTALT	64,8

Tabell 5. Medeltal och medianvärde för OVIX i denna undersökning (svenska som L2)

BETYG	OVIXMEDELTA	OVIXMEDIAN
3	50,5	52,7
2	43,3	43,9
1	37,0	36,7

Sipola (2005) och Korkman (1995) har också undersökt ordförrådets kvalitet med hjälp av OVIX. I Korkmans studie ingår tvåspråkiga och svenskspråkiga elever i årskurserna 6 och 9. Medeltalen i OVIX-värdena varierar där från 55,1 (tvåspråkiga elever) till 59,3 (svenskspråkiga elever). Jämfört med medeltalen i OVIX-värdena i min undersökning (50,8–36,9) har hon fått betydligt högre värden. Sipolas (2005) undersökning, där fokus var på vuxna språkbadsstudenter, visar också betydligt högre medeltal i OVIX-värden (69,9–51,2). Laurén (2003) beräknade också OVIX-värden för språkbadsgrupper och svenskspråkiga jämförelsegrupper i sin undersökning. Språkbadsgrupperna fick i medeltal 53,0 (årskurs 8) och 49,2 (årskurs 9) och de svenskspråkiga jämförelsegrupperna 56,1 (årskurs 8) respektive 53,1 (årskurs 9).

6 Lexikal täthet

Eftersom lexikal variation bara berättar om hur många olika ord som har använts, måste man också mäta lexikal täthet, dvs. antalet betydelsebärande ord. Som betydelsebärande ord räknas substantiv, adjektiv och verb. Jag har inte tagit med egennamn, eftersom de för det mesta består av namn på band, sångare och sånger och därför inte berättar något om skribentens språkförmåga. Som verb räknas alla huvudverb och particip. Hjälpverben har uteslutits, med undantag av *få*, eftersom det används nästan uteslutande som huvudverb i mitt material. Till adjektivgruppen hör också adverbena på *-t*. Den lexikala tätheten, som kallas SAVKVOT är den procentuella andelen substantiv, adjektiv och verb av alla ord i en text.

Om SAVKVOTEN är hög har skribenten använt många substantiv, adjektiv och verb. Detta kan resultera i ett lågt OVIX-värde om samma ord upprepas många gånger, medan många olika substantiv, adjektiv och verb också ger ett högt OVIX. Däremot betyder en låg SAVKVOT ofta att också OVIX-värdet är lågt. I tabell 6 presenteras både OVIX och SAVKVOT. Alla värdena är medeltal.

Tabell 6. OVIX och SAVKVOT

BETYG	OVIX	SAVKVOT
3	50,5	36,0
2	43,3	34,9
1	37,0	35,7

Som framgår av tabell 7, berättar SAVKVOT mycket lite om elevens skrivförmåga. Det finns nästan ingen variation i antalet betydelsebärande ord mellan de olika betygsgrupperna. Det är därför nödvändigt att också analysera t.ex. felens betydelse för betyget. Man kan förvänta sig att det finns skillnader mellan grupperna vad gäller detta.

7 Avslutning

Resultaten av denna undersökning visar att ordförrådets kvalitet påverkar betygsättningen när det gäller variation i ordförrådet. Goda skribenter har i genomsnitt högre OVIX-värden än de medelmåttiga eller svaga skribenterna. Andelen betydelsebärande ord (lexikal täthet) skiljer sig dock inte betydligt. Detta stämmer väl överens med olika undersökningar om lexikonets betydelse för den holistiska bedömningen av uppsatser. Till exempel Linnarud (1986) fann att bara lexikal individualitet (användning av lågfrekventa ord) korrelerade signifikant med en holistisk bedömning av uppsatserna. Hon fann också att lexikala fel nästan inte hade någon inverkan på bedömningen. Andra forskare som ifrågasatt reliabiliteten hos lexikala studier tillsammans med en holistisk bedömning är t.ex. Arnaud (1992) samt Laufer och Nation (1995).

Andra faktorer som visat sig ha en relation till textkvalitet är grammatisk komplexitet, flyt och korrekthet (se t.ex. Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim 1998). Detta är också viktigt att utreda i kommande analyser av materialet.

Litteratur

- Arnaud, P. J. L. (1992). Objective lexical and grammatical characteristics of L2 written compositions and the validity of separate-component tests. I: P. J. L. Arnaud & H. Béjoint (ed.). *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Macmillan. 133–145.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1997). *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergman, P. & Abrahamsson, T. (2004). Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 597–625.
- Faerch, C., Haastrup K. & Phillipson, R. (1984). *Learner Language and Language Learner*. Multilingual Matters 14. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hultman, T. G. & Westman M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 167. Lund: LiberLäromedel.
- Korkman, C. (1995). *Tvåspråkighet och skriftlig framställning. En undersökning av tvåspråkiga elevers uppsatser i den finlanssvenska grundskolan*. Studier i nordisk filologi 74. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics* 16: 3, 307–322.
- Laurén, U. (2003). *Språkbadslevers berättande. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadslevers muntliga och skriftliga produktion*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Research Papers 247. Språkvetenskap 41. Vasa: Vasa universitet.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Massachusetts: MIT Press.
- Linnarud, M. (1986). *Lexis in Composition. A Performance Analysis of Swedish Learner's Written English*. Lund: CWK Gleerup.
- McKee, G., Malvern, D. & Richards, B. (2000). Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and Linguistic Computing* 15: 3, 323–337.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sipola, S. (2006). *Vuxenspråkbud i svenska. Ur den autonoma inläringens synvinkel*. Acta Wasaensia 155. Språkvetenskap 30. Vasa: Vasa universitet.

Sorvali, I. (1984). *Tentamenssvenska*. Helsingfors: Gaudeamus.

Studentexamensnämnden (2005). *Kielikokeen määräykset ja ohjeet*. Helsinki: Ylioppilaslautakunta.

Sundman, M. (1994). *Tvåspråkigheten i skolan. En undersökning av språkfärdigheten hos en- och tvåspråkiga grundskoleelever i Finland*. Skrifter från svenska institutionen vid Åbo Akademi 1. Åbo: Åbo Akademi.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. & Kim, H-Y. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.

MÖJLIGHETER TILL FRAMGÅNG FÖR SPRÅKVÅRDEN

Charlotta af Hällström-Reijonen, Institutet för de inhemska språken

Vad innebär det att säga att en viss typ av språkplanering haft framgång eller inte? Något förenklat kan man säga att framgång för språkplanering och språkvård innebär en utveckling som stämmer överens med målet och som inte är en utveckling som skulle ha skett ändå.

Spolsky (2004, 2009) delar in språkpolicy (*language policy*) i språklig praxis (*practice*), språkideologi (*beliefs, ideology*) och språkplanering (*language management*). Med andra ord kan man se en eventuell framgång som ett resultat av hur väl språkplanering och språkideologi lyckas påverka den språkliga praxisen. Fokus för min artikel är ett underbegrepp till språkplanering, nämligen språkvård (dvs. korpusvård), särskilt den finlandssvenska språkvården.

Det är problematiskt att exakt mäta språkvårdens effekt, inte minst för att man då borde isolera den konkreta språkplaneringen från övriga faktorer, t.ex. politiska och sociala, vilket även t.ex. Cooper (1989: 185), Vikør (2007: 48) och Telemann (2002: 8) anser. Lättare än att veta om språkvården har varit framgångsrik är att konstatera om språkvården har misslyckats, dvs. om språkbruket har tagit en annan väg än den som språkvårdarna har anvisat.

Eftersom språkvården måste utgå från språkbruket, ligger den vanligtvis ett steg efter bruket. Det här är ett problem för språkvården eftersom den därför bara kan acceptera eller motarbeta det språkbruk som redan hunnit stabilisera sig eller som i varje fall är så allmänt förekommande att språkvårdare har hunnit notera det som ett ”problem” eller som ett nytt språkligt fenomen.

Det finns i vilket fall som helst vissa förutsättningar för att språkvården ska kunna ha en chans att nå resultat. Dem tar jag upp i det följande.

1 Språkideologi

För att ha genomslag måste språkvården uppfattas som positiv och den behöver dessutom draghjälp av både språkideologi och språklig praxis för att ha genomslag (jfr Spolsky 2004, 2009). Nationalism är en stark faktor vid språkvård, inte bara i ett historiskt perspektiv, utan fortfarande i dag (Jahr 1989, 2010; Kaplan & Baldauf

1997; Wright 2004: 251). Bland annat i diskussionen kring samhällsbärande språk är nationalismen fortfarande klart synlig i den argumentation som används, menar Brunstad (2001: 231–235).

Sannolikheten för att språkvården ska nå sina mål är större om den omfattas och understöds av eliten (Cooper 1989: 183). Jahr (2010) menar att den norska språkvården var framgångsrik fram till 1917, eftersom man då lyckats skapa en klar skillnad mellan danska och bokmål respektive nynorska. Detta skedde med ideologiskt stöd av nationalromantiken. Men då språkvården, i sitt mål att ena de två norska språken, försökte introducera drag från dialekterna till bokmål nåddes gränsen för språkvårdens möjligheter. Det gick att förespråka ändringar som motsvarade det talade språket hos de övre samhällsklasserna men att introducera dialektord i de övre samhällsklassernas språk var svårare. Dialekterna saknade den prestige som behövdes. Dessutom saknades en stark politisk ideologi som stöd för reformförslagen.

Det är alltså viktigt att alternativen man föreslår stämmer överens med målgruppens värderingar och övertygelser. Det är förmodligen i det närmaste omöjligt att få en språklig förändring till stånd om inte målgruppen understöder den. De vars språk på något sätt kommer att förändras till följd av språkvård måste se de föreslagna ändringarna som någonting som ligger i deras eget intresse. Det här innebär att det inte är sannolikt att man når resultat om man försöker genomföra ändringar utan förankring i attityder och ideologi.

Uppenbart är att den finlandssvenska språkvårdsideologin, med sin strävan efter en svenska som i så liten utsträckning som möjligt avviker från den standardsvenska normen, har accepterats av en stor del av finlandssvenskarna. I fråga om det konkreta resultatet är det naturligtvis svårt att säga vad som hade hänt utan språkvård. Med tanke på hur många av finlandismerna som lever kvar måste metoderna ändå ha varit ineffektiva eftersom de gav så lite resultat trots att språkvårdsideologin har varit så väl förankrad bland finlandssvenskarna. Det verkar alltså vara lättare att nå resultat för språkliga attityder än för språkligt handlande. Jämför Cooper:

Language standardization is more likely to be successful with respect to attitude than with respect to behavior. People, that is, are more likely to agree that an all-purpose preferred variety exists than to use it for all the purposes for which they claim it to be correct. (Cooper 1989: 184.)

Det har också betydelse om språkvården drivs i statlig regi eller av enskilda privatpersoner eller organisationer. Haarmann (1990) har en modell där status- och korpusvård kompletterats med prestigeplanering som är någonting som påverkar status- och korpusvården. Han motiverar detta med att ett språks prestige påverkar

både hur status- och korpusverksamhet bedrivs av aktörerna och hur verksamheten tas emot av språkbrukarna. Individuell verksamhet (nivå 1 enligt Haarmanns modell) ger minst effekt, därefter kommer verksamhet som bedrivs av påtryckningsgrupper (nivå 2), något mer effektiv är verksamhet som bedrivs av institutioner (nivå 3) och högsta effektivitet når man på statlig nivå (nivå 4). Man kan placera in den finlandssvenska språkvården på olika nivåer under olika tidpunkter. Den språkvård (korpusvård) som bedrevs av de första aktörerna inom finlandssvensk språkvård motsvarar nivåerna 1 eller 2. När Svenska språknämnden i Finland grundades 1942 lyftes korpusvården upp till nivå 3 och i och med att Forskningscentralen för de inhemska språken grundades 1974 lyftes den finlandssvenska språkvården upp till nivå 4. Språkvård bedrivs numera alltså på alla nivåer.

Man kan tänka sig att statlig verksamhet har högre status och bättre genomslagskraft än språkvård som bedrivs av privata aktörer. Samtidigt påverkar den rådande samhällsideologin språkvårdens möjligheter och inriktning. Till exempel i fråga om den finlandssvenska språkvården är det svårt att direkt jämföra den språkvård som drevs som en del av den finlandssvenska samlingsrörelsen på 1920-talet med den som drivs i dag på statlig nivå, men präglad av 2000-talets individualism.

2 Språkvård

Om man ser på språkvården mer konkret kan man se att följande faktorer krävs för att den ska ha chanser att nå resultat:

Det är viktigt att språkvården är snabb och rycker ut mot språkliga drag som ännu inte har hunnit etableras. Detta gäller framför allt om den försöker introducera nya begrepp hellre än arbeta bort befintliga drag (Norén 1993). Om man tillämpar detta på den finlandssvenska språkvårdens arbete mot finlandismer kan man konstatera att det är ett problem för språkvården att många finlandismer redan har varit fullt etablerade när man har börjat motarbeta dem. Dessutom är det mycket svårt att påverka drag som finns i vardagsspråket, särskilt om de är mycket vanliga, vilket finlandismer ju ofta är.

Utgående från villkoren att språkvården ska vara snabb, att den ska introducera nya begrepp i stället för att motarbeta befintliga och att den ska rikta sig mot drag som inte finns i vardagsspråket för att ha bättre chanser att lyckas, kan man jämföra olika typer av språkvårdsarbete med varandra. Jag jämför klarspråksarbete, mediaspråkvård och det arbete som språkvården bedriver för att motarbeta finlandismer.

I fråga om klarspråksarbete och arbete mot finlandismer kan man konstatera att båda försöker påverka etablerade drag. I klarspråksarbetet motarbetas gamla byråkratimönster och nya begrepp introduceras sällan. Men byråkratdrag förekommer sällan i vardagsspråket, vilket gör att klarspråksarbetet lättare får resultat än arbetet med att motarbeta vardagliga finlandismer. Ann-Marie Malmsten menade i ett föredrag 18.5.2011 att handboken *Svenskt lagspråk i Finland*, som är ett viktigt redskap i det svenska klarspråksarbetet i Finland, har inverkan på det svenska språket i de finländska lagarna:

Det intressanta är att se att varje gång det har kommit ut en ny SLAF så kan man genast börja slå i Finlex och se hur den här nya SLAF har påverkat lagspråket. Den har en otrolig genomslagskraft. Man ser genast hur rekommendationerna syns i lagtexten. (Malmsten 2011.)

Mediespråkvården ägnar sig naturligtvis åt många olika typer av verksamhet; här motarbetas både finlandismer och byråkratiska drag. Men den typiska verksamheten går ut på att rycka ut och ge snabba besked samt att informera om vad nya begrepp som förekommer i medierna ska heta på svenska. Och där har mediespråkvården goda möjligheter att lyckas, förutsatt att den är snabb.

3 Finlandismer i föredrag och tidningar

I af Hällström-Reijonen (2011) undersöks finlandismer i 15 inspelade föredrag ur materialet SLS 2098 *Spara det finlandssvenska talet* insamlat på Svenska litteratursällskapet i Finland. Föredragshållarna är akademiskt utbildade finlandssvenskar inom humaniora och samhällsvetenskap. Materialet är sammanlagt 662 minuter långt, dvs. 11 timmar och 2 minuter.

Alla femton informanter i materialet använder finlandismer i sina föredrag. Det verkar alltså vara svårt för finlandssvenskar att undvika finlandismer helt och hållet. Det finns 76 olika finlandismer i materialet; dessa används sammanlagt 246 gånger med en frekvens på 0,27 finlandismer per minut, dvs. ungefär 1 finlandism per 3 minuter. En gemensam egenskap för alla finlandismer i materialet är att de *inte* är direktlån från finskan (t.ex. *kiva* 'kul', *narikka* 'garderob' eller *Kela* 'FPA, Folkpensionsanstalten' i Sverige närmast 'Försäkringskassan'). Det här tyder på att finska ord sällan används i finlandssvenskt akademiskt tal.

Några av de vanligaste icke-syntaktiska finlandismerna i materialet, både i fråga om antalet belegg och i fråga om antalet informanter som använder dem, är: *flere* 'flera, fler', *ge åt* 'ge till', *skild* 'separat', *sträva till* 'sträva efter' och *ännu* 'dessutom'. Det här är alltså finlandismer som återfinns i planerat tal i samband där man kunde förvänta sig en strävan mot ett korrekt språk.

Sådana finlandismer som är extra svåra för språkvården att motarbeta, sådana som språkvården har försökt motarbeta utan framgång, och sådana där chanserna till framgång torde vara rätt små kallar jag *fast förankrade finlandismer*. De är svåra att känna igen och undvika, och då menar jag inte bara för lekmän, utan också för professionella språkavvärdare, i många fall till och med för språkvårdare. De verkar ha vissa återkommande egenskaper: de verkar svenska på ytan (består t.ex. av ett eller flera svenska ord); de är stilistiskt neutrala; de har ett stöd i finskan; de har råkat ut för en betydelseförskjutning. I tabell 1 har jag lagt in dessa finlandismer. Man kan konstatera att finlandismerna *skild* och *ännu* har alla egenskaper som jag uppfattar gör dem svårare att undvika.

Tabell 1. Finlandismer som förekommer ofta i akademiskt tal jämfört med egenskaper som gör finlandismer svåra att motarbeta

finlandism	verkar svensk	stilistiskt neutral	stöd i finskan	Betydelseförskjutning
flere	+	-/+	-	-
ge åt	+	+	+ (antaa jklle)	-
skild	+	+	+ (eri, erikseen)	+
sträva till	+	+	-	-
ännu	+	+	+ (vielä)	+

I af Hällström-Reijonen (2010) studerar jag finlandismer i tidningsspråk under perioden 1915–2005. Jag har excerperat finlandismer i ett material bestående av *Hufvudstadsbladet* från åren 1915, 1945, 1975 och 2005 (de tre första numren i januari respektive år) och jämför dem med *Finlandssvenska språkbanken*, Hugo Bergroths och Björn Petterssons *Högsvenska* i nio upplagor och övrig språkvårdslitteratur. Undersökningen visar att finlandismerna i dag i hög grad är desamma som 1915 och att finlandismbeståndet är rätt stabilt. Resultatet är alltså grovt taget att språkvården inte har lyckats särskilt väl i sin jakt på finlandismer. Det finns ändå enstaka finlandismer som har försvunnit, och som kan ses som framgångar för språkvården och som tecken på att det går att påverka bara språkvården informerar tillräckligt mycket.

Majoriteten av de finlandismer som användes för 100 år sedan lever alltså kvar. (Se tabell 2.) Problemet med dem ur språkvårdens synvinkel är att de var fullt etablerade när man började motarbeta dem. Dessutom förekommer många av dem i vardagsspråket.

Tabell 2. Finlandismer som fortfarande förekommer i finlandssvenskan

avlida i 'avlida av'
afton 'kväll'
aktionär 'aktieägare'
anmäla om ngt 'anmäla ngt'
annars 'för resten, för övrigt'
att i satsfläta
betala åt ngn 'betala ngn'
bjuda ngt åt ngn 'bjuda ngn på ngt'
byke 'tvätt'
dess, desto + komparativ av adjektiv i nekande sats 'komparativ av adjektiv + än så'
fast 'även om'
fortsättningsvis 'fortfarande'
framgå ur 'framgå av'
hemma från 'född och uppvuxen i'
hundraatusenden, tiotatusen o.d. 'hundraatusental, tiotusental'
hämta 'ta med sig'
i medlet av 'i mitten av'
i misstag 'av misstag'
i regeln 'i regel'
i tiden 'på sin tid'
i året 'om året'
julgubbe 'jultomte'
jultiden o.a. tidsangivelser utan preposition 'vid jultiden'
kokko 'bål, brasa'
mera 'ganska, tämligen'
nummer, -n 'nummer, numret'
närvar 'var närvarande'
paletå 'överrock'
rat 'avbetalning, amortering'
räcka 'dröja'
sist och slutligen 'i själva verket'
skattöre 'bevillningskrona'
skild 'separat'
sticka sig in 'titta in'
talko 'no. dugnad'
temperamentfull 'temperamentsfull'
till först 'först, till en början'
tillfälle 'evenemang, möte'
tillräckligt pengar 'tillräckligt med pengar'
tillsvidare 'hittills'
utdimittera 'utexaminera'
visa åt 'visa för'
ännu 'dessutom'
överlämna åt 'överlämna till'

Vissa finlandismer, t.ex. *julgubben* 'jultomten' och *kokko* 'brasa', är förmodligen dessutom identitetsstärkande för många finlandssvenskar, varför de aktivt kan välja att använda dem också om de känner till de standardsvenska motsvarigheterna. Men vad är identitetsstärkande och vad är inte det? Också ord som inte har en klar kulturprägel som t.ex. *julgubbe* kan stärka identiteten.

Semantiska skillnader mellan finlandssvenskan och standardsvenskan är svårare att komma åt än de morfologiska skillnaderna. Men det är också mindre sannolikt att språkvården kan påverka finlandismer som täcker ett mindre användningsområde än den standardsvenska motsvarigheten, alltså en fråga om överdifferentiering. Ett exempel är användningen av både *vitsord* och *betyg* som motsvarighet till standardsvenskans 'betyg', som jag anser vara svårare att påverka än t.ex. den generaliserade användningen av *sätta* 'sätta, ställa, lägga' eller *slö* 'slö eller tråkig'.

I af Hällström-Reijonen (2010) ringade jag in några finlandismer där språkutvecklingen har gått i en riktning som stämmer överens med språkvårdens strävan. Här tänkte jag närmast beröra fyra finlandismer som enligt mina undersökningar minskat i användning: *fungera som* 'vara' (antal belägg 1915: 4, 1945: 3, 1975: 2, 2005: 0), *förrän* 'innan' (antal belägg 1915: 5, 1945: 1, 1975: 2, 2005: 0), *förverkliga* 'genomföra, bygga m.m.' (antal belägg i tidningsmaterialet de olika årgångarna 1915: 2, 1945: 0, 1975: 18, 2005: 0), *utrymme* 'lokal, rum' (antal belägg 1915: 0, 1945: 1, 1975: 12, 2005: 0).

(1) *fungera som* 'vara'

Intresserad ryttare, kom han vid mycket unga år att tillhöra Jockeyklubbens i Stockholm styrelse och fungerade som skattmästare där åren 1920–1926. (Hbl 2.1.1945.)

(2) *förrän* 'innan'

Förrän han gick ombord å ångaren söndertog Hulett motorn och sänkte hydroplanet i hafvet. (Hbl 4.1.1915.)

(3) *förverkliga* 'genomföra'

En konsertturné till Leningrad är planerad vid månadskiftet maj–juni, och ifall besöket förverkligas kommer en extra symfonikonsert att ges den 29 maj med orkesterledaren, Pertti Pekkanen som dirigent ... (Hbl 4.1.1975.)

(4) *utrymme* 'lokal'

Åbo stad åter konstaterar att nuvarande föreståndaren för könssjukdomspolikliniken dr Carl-Gunnar Schauman uppnår pensionsålder nästa oktober, att de utrymmen som poliklinikerna arbetar i är fullständigt omoderna och olämpliga ... (Hbl 2.1.1975.)

Fungera som, förrän, förverkliga och *utrymme* är finlandismer som språkvården har skrivit mycket om och som enligt mina undersökningar har minskat i användning. De handlar alla om underdifferentiering. Se tabell 3.

Tabell 3. Ofta behandlade finlandismer som har minskat i användning samt deras standardsvenska motsvarigheter. Exempel på underdifferentiering.

Finlandssvenska	Standardsvenska
fungera som	fungera som, verka som, vara
förverkliga	förverkliga, genomföra, anordna, verkställa, anlägga, bygga, uppföra, genomföra, följa
förrän	förrän, innan
utrymme	utrymme, lokal, rum

4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det finns olika villkor som behöver vara uppfyllda för att språkvården lättare ska kunna nå resultat. I Spolskys (2004, 2009) tredelning av språkpolicy i språklig praxis, språkideologi, språkplanering kan man säga att villkoren hör hemma inom både språkideologi och språkplanering (språkvård) och att resultatet syns i den språkliga praxisen.

I fråga om språkideologi kan man konstatera att bakomliggande ideologier och värderingar måste arbeta i samma riktning som språkvården. Nationalismen har visat sig vara en drivkraft för språkvården i många länder, särskilt i Europa. Språkvården måste ha elitens stöd för att nå genomslag. Slutligen kan man konstatera att det är lättare att påverka folks attityder (även om också det är en utmaning) än att påverka folks verkliga språkliga beteende.

För språkplaneringens del, som i mitt fall gäller språkvård, kan det vara en fördel om språkvården bedrivs på statlig/nationell nivå. På ett konkretare plan är det viktigt att språkvården är snabb och reagerar innan något har hunnit stadga sig i språkbruket.

Det är också lättare att nå resultat om de drag man vill motarbeta inte hör hemma i vardagspråket. Språkvården har lättare att nå sina mål i fråga om finlandismer om det gäller form än om det handlar om semantik.

Litteratur

Brunstad, E. (2001). *Det reine språket. Om purisme i dansk, svensk, færøysk og norsk*. Bergen: Universitetet i Bergen.

Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haarmann, H. (1990). Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework. *International Journal of the Sociology of Language* 86, 103–126.

Hällström-Reijonen, C. af (2010). Ett sekel av kamp mot finlandismer. Tre försök att mäta språkvårdens effekt. *Maal og Minne* 2/2010, 102–133.

Hällström-Reijonen, C. af (2011). Finlandismer i akademiska föredrag. *Språk och stil* 21. 57–80.

Jahr, E. H. (2010). On the sociolinguistic and political limits of language planning and language policy – the lessons to be learned from the Norwegian case. I: L-G. Andersson, O. Josephson, I. Lindberg & M. Thelander (red.). *Språkvård och språkpolitik. Svenska språknämndens forskningskonferens i Saltsjöbaden 2008*. Stockholm: Norstedts. 139–162.

Kaplan, R. B. & Baldauf, R. B. Jr. (1997). *Language Planning From Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

Malmsten, A-M. (2011). *Lagspråk i Sverige och Finland – hur nära kan vi komma varandra?* [Föredrag på språkvårdsdag på Hanaholmen 18 maj 2011]. [Citerat 1.8.2011]. Tillgänglig: <http://www.hanaholmen.fi/sv/kulturcentrum/programkalendern/eventemang/sarkiv/63-hogre-utbildning-och-forskning/688-seminarium-sprakvardsdag-2011>

Norén, K. (1993). Ger svensk språkvård något resultat? *Språkvård* 1993: 3, 19–24.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teleman, U. (2002). *Ära, rikedom och reda. Svensk språkvård och språkpolitik under äldre nyare tid*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 85. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Vikør, L. S. (2007). *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis*. Tredje utgåva. Oslo: Novus.

Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

HURDAN SKILJER TILL EXEMPEL KATOLISER Å EVANKELISLUTERILAISER? ETT FINTANDEMPAR DISKUTERAR TEMAT RELIGION

Katri Karjalainen & Elina Nevasaari, Vasa universitet

1 Inledning

FinTandem baserar sig på tandemläring där man lär sig språk via interaktion med en infödd talare. Tandemläring bygger på samarbete mellan två människor som har olika modersmål och vill lära sig varandras språk i utbyte med varandra. (Brammerts & Jonsson 2003: 9.) Tandemläring baserar sig på två principer: ömsesidighet och autonomi. Ömsesidighet innebär att båda parterna gagnas av samarbetet genom att båda lär sig. Detta betyder i praktiken att parterna delar tiden jämnt mellan språken och växlar mellan rollerna som inlärare och som språklig modell/expert. Autonomi innebär att deltagarna själva planerar samarbetet, bestämmer över sina inlärningsmål och -metoder samt följer upp sin egen inlärningsprocess. (Brammerts 2003: 14; Karjalainen 2010: 119.)

Inläringen i FinTandem sker genom att man använder språket i en meningsfull kontext. Möjligheter till inläring skapas både produktivt, genom inlärarens egen språkanvändning, och receptivt genom att inläraren använder den modersmålstalande partners språkproduktion som modell där han kan hämta affordans, dvs. information som han upplever som relevant och vill lära sig. Dessutom erbjuder modersmålstalaren stöd och korrigeringar. (Rost-Roth 1995: 126f., 129; van Lier 2000: 252; Karjalainen 2010: 118, 128.) Enligt autonomiprincipen får parterna själva välja vilka teman de diskuterar och vilka aktiviteter de deltar i. Detta ger dem möjlighet att välja sådana teman som de själva upplever som intressanta och som sålunda väcker mycket diskussion. Då man upplever språket som någonting som man behöver för att kunna förmedla sina tankar med, dvs. som en del av interaktion kring ett tema som man upplever som intressant, ökar motivationen att lära sig språket (jfr Suni 2008: 201f.; Lilja 2010: 222). Samtidigt kan det faktum att man själv får välja samtalsteman leda till ingående diskussioner om de valda temana vilket resulterar i mer mångsidig språklig affordans kring temat än vad ytligare och kortare diskussioner gör.

2 Syfte, material och metod

Materialet för vår fallstudie består av ett bandat samtal mellan partnerna i ett FinTandempar. Diskussionsspråket är svenska och deltagarna är en finskspråkig andraspråksinlärare och en svenskspråkig modersmålstalare. Ur denna bandning (45 min) har vi för analysen valt temat *religion* som informanterna diskuterar under ca 14 minuter. Denna diskussion har transkriberats för analysen.

Syftet med fallstudien är att redogöra för hur partnerna i ett FinTandempar diskuterar temat *religion*. I analysen tillämpar vi två olika metoder då vi kombinerar analys av hur begreppet 'religion' byggs upp i partnernas diskussion med en analys på den språkliga nivån. Denna tudelning ger både en bild av mångsidigheten hos begreppet i diskussionen och en bild av hur begreppet realiseras på den språkliga nivån. Vi använder ordet *tema* när vi hänvisar till diskussionsämnet som partnerna har valt. I dessa fall är ordet *religion* kursiverat. När vi diskuterar 'religion' ur begreppslik synvinkel skrivs ordet okursiverat mellan apostrofer. Utgående från den språkliga nivån granskar vi dessutom hurdana möjligheter till språkinläring som skapas under samtalet. I den delen av analysen fäster vi uppmärksamhet vid olika faktorer: Vem av informanterna inför ett språkligt uttryck i diskussionen och upprepas detta uttryck av den andra partnern? Vilket språk baseras uttrycket på och är detta språkligt korrekt? Markeras uttrycket som problematiskt?

Deltagarna i FinTandem använder språket samtidigt både för att uttrycka sina tankar, dvs. förmedla budskap till varandra, och för att lära sig språk. Därför vill vi beakta hur ett visst tema diskuteras med tanke på innehållet (hur begreppet byggs upp) och med tanke på språket (hur begreppet realiseras på den språkliga nivån). En granskning av ett visst tema ur begreppslik synvinkel avslöjar hur mångsidigt temat diskuteras. Detta påverkar vilka språkliga uttryck som förekommer i diskussionen, vilket vidare inverkar på inlärarens möjligheter att lära sig språk inom det aktuella temat.

Analysen i vår studie är tudelad. Utgående från partnernas diskussion om temat *religion* har vi fastslagit vissa känneteckentyper och kännetecken som realiseras i diskussionen för att komma åt den begreppslika uppbyggnaden i den. Efter detta har vi granskat samma material ur en annan synvinkel då vi har fäst uppmärksamhet vid hur kännetecken(typerna) realiseras språkligt då partnerna ger uttryck för dem under samtalet. Detta hjälper oss att skapa en omfattande bild av vilka möjligheter till språkinläring som skapas under samtalet samtidigt som informanterna koncentrerar sig på att utbyta tankar med varandra.

3 Terminologiskt inriktad analys av ett samtalsmaterial

Terminologins terminologi (2006: 10–11) definierar ett *begrepp* som en ”kunskapsenhet som skapats genom en unik kombination av kännetecken” medan ett *kännetecken* är en ”abstraktion av en egenskap hos en viss referent eller hos en grupp av referenter”. Begreppskännetecken fungerar som igenkänningstecken för ett begrepp och en kartläggning av begreppskännetecken visar vilka beståndsdelar ett begrepp har. Kartläggningen sker med hjälp av iakttagelser, mätresultat, allmänt godkända utsagor eller standardiserade konstateranden (Nuopponen 1994: 61). Ett begrepps intension syftar på en ”uppsättning kännetecken som pekar ut extensionen hos ett visst begrepp”. Intensionen omfattar således summan av de begreppskännetecken som ett objekt måste ha för att höra till ett visst begrepp. (*Terminologins terminologi* 2006: 10.) I begreppsdefinitionen, som avgränsar begreppet mot relaterade begrepp, hittar man begreppskännetecknen i skriftlig form.

Traditionellt har de terminologiska analysmetoderna använts för att analysera fackspråk och fackbegrepp som är skapade av fackmän och språkexperter. De terminologiska metoderna och redskapen som långtgående bygger på logiken kan dock användas även för andra typer av material för att komma fram till välstrukturerade och mångsidiga helheter (Pilke 2000: 56). Utmaningen ligger i att på ett mer diffust material som inte är utarbetat av fackmän och språkexperter använda metoder, som bygger på välstrukturerade helheter. I praktiken betyder det att materialet man arbetar med ställer krav på abstraktionsprocessen och på fastställandet av de kännetecken som realiserar i språket. (Nevasaari 2010: 201–202.) I det studerade materialet är det fråga om ett informellt språkinläringstillfälle, äkta interaktion, där parterna på eget initiativ har kommit in på temat. Som en följd av detta följer diskussionen ingen förutbestämd struktur och de använda språkliga uttrycken kan inte heller antas vara fullt korrekta. Som tema är *religion* också flertydigt. Människorna besitter egna, emellanåt relativt starka, tolkningar av religionen. Beroende på synsätt kan religiösa frågor förklaras och förstås på olika sätt, inte minst därför att olika övernaturliga fenomen starkt förknippas med religionen. Diverse frågor blir religiösa då de fyller de krav som individen medvetet eller omedvetet har ställt på dem. Det är dock intressant att granska om det med hjälp av terminologiska metoder är möjligt att hitta en struktur i ett sådant diskussionstema och att studera hur innehållet uttrycks språkligt.

4 'Religion' i *FinTandemparets* diskussion ur begreppslig synvinkel

I *Nationalencyklopedin* (1996) definieras begreppet 'religion' på följande sätt: ”sammanhängande trossystem ofta kännetecknat av tro på viss(a) gud(ar), övernaturliga företeelser etc.; vanl. äv. med spec. ceremonier och levnadsregler”.

Utgående från hur 'religion' behandlas i FinTandemparets diskussion har vi ritat en begreppskarta där det undersökta begreppet står i centrum. De olika känneteckentyperna (t.ex. 'tro') står först i noderna och de olika kännetecknen (t.ex. 'ateist') längre fram i noderna (bilaga 1). I diskussionen har paret explicit nämnt alla de känneteckentyper/kännetecken som *inte* står inom parentes. Känneteckentyper/kännetecken som står *inom* parentes har paret inte nämnt i diskussionen utan dessa finns med som hjälpklasser för att kunna bygga upp en logisk helhet där relationerna lyfts fram.

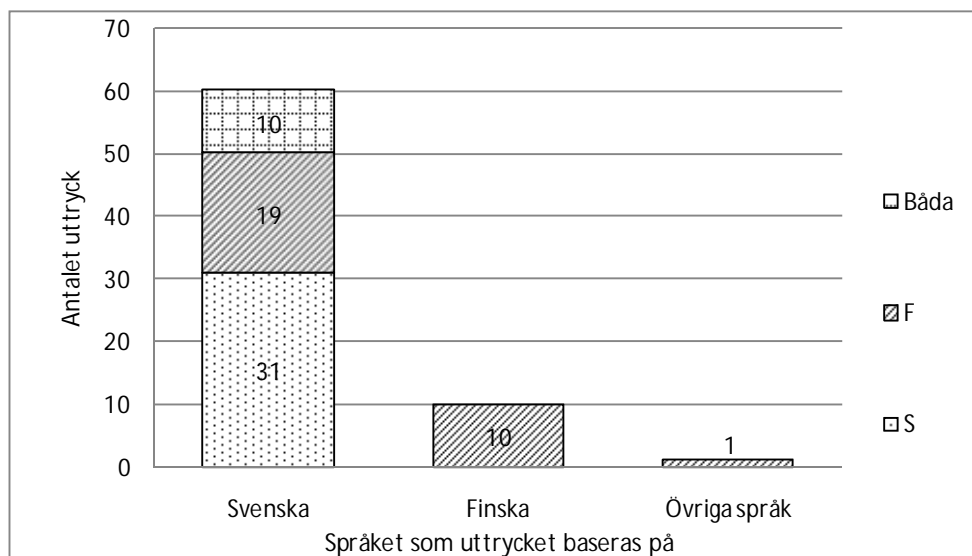
I den studerade diskussionen förekommer tre olika känneteckentyper som handlar om begreppet 'religion': Inom 'det kyrkliga livet' diskuterar informanterna församlingen med dess byggnader, platser, människor och verksamhet, levnadsregler samt kyrkliga ceremonier som mer eller mindre förekommer i deras vardag. 'Kristendom' behandlar informanterna som ett trossystem. De diskuterar mest kristendomens indelning i olika grenar och i olika väckelserörelser. Också Bibeln och speciellt en händelse behandlas mer djupgående ('Elia förs upp till himlen i en brinnande vagn i en virvelvind'). Inom 'tron' diskuteras olika uppfattningar och livsåskådningar samt övernaturliga företeelser. Eftersom det finns olika gudar/fenomen inom olika religioner måste man för enkelhetens skull välja en gemensam benämning på dessa. Därför har vi valt att samla alla inom religionen förekommande fenomen, som inte tillhör den kända verkligheten, under noden 'övernaturliga företeelser'. 'Moln' har kategoriserats som en övernaturlig företeelse därför att det nämns som en plats i ett barns uppfattning om hur Gud ser ut och var han befinner sig (*en skäggig farbror som sitter på ett moln*). Man kan konstatera att det innehåll som förekommer i *Nationalencyklopedins* (1996) definition på 'religion' (trossystemet, tron på gud[ar], övernaturliga företeelser, ceremonier, levnadsregler) realiseras i diskussionen mellan parterna.

5 Språkliga uttryck och möjligheter till språkinlärning

I den andra delen av analysen koncentrerar vi oss på de språkliga uttryck som informanterna använder för de kännetecken som realiseras i diskussionen. Analysen av de språkliga uttrycken baserar sig på begreppskartan som presenteras i figuren i bilaga 1. De språkliga uttryck som används av den finskspråkiga partnern markeras med (F) och de uttryck som används av den svenskspråkiga partnern med (S) efter uttrycket. I de fall där båda parterna använder ett uttryck anges båda (SF eller FS) beroende på vilken av parterna som använder uttrycket först.

Ett kännetecken kan realiseras genom ett eller flera språkliga uttryck. Exempelvis kännetecknet 'gud' realiseras genom uttrycken *Gud* (S), *God* (eng., F) och *en skäggig farbror som sitter på ett moln* (S) som alla syftar på ett och samma kännetecken

'gud'. Ett språkligt uttryck kan också representera flera känneteckentyper eller kännetecken beroende på kontexten, t.ex. *kyrkan* (SF) hänvisar både till känneteckentypen 'kyrkan' som institution och till kännetecknet 'kyrka' som byggnad, beroende på kontexten. I figur 1 presenteras antalet språkliga uttryck för de kännetecken(typer) som angetts i bilaga 1, kategoriserade enligt vem som använder uttrycken samt vilka språk de baseras på. I figur 1 har vi inte tagit hänsyn till hur många gånger de olika uttrycken används och olika böjningsformer av ett ord har räknats som ett belägg.



Figur 1. Språkliga uttryck för känneteckentyper/kännetecken för begreppet 'religion'

Figur 1 visar att informanternas språkliga uttryck för de olika kännetecken(typerna) för begreppet 'religion' baseras till övervägande del på målspråket svenska. I materialet finns 60 språkliga uttryck på svenska. Av dem används 50 av endast en av partnerna och 10 av båda partnerna. Av de 50 svenska uttryck som endast en informant använder står modersmålstalaren (S) för 31 uttryck och inläraren (F) för 19 uttryck. S använder således klart flera språkliga uttryck på svenska än F. Detta är naturligt eftersom hon talar sitt modersmål och har sålunda bredare språklig repertoar än F som talar svenska som sitt andraspråk. Det faktum att S använder rikligt med olika språkliga uttryck som hör till temat leder till att det finns affordans för F som kan välja sådana uttryck ur S:s tal som hon uppfattar som relevanta. Vid behov kan hon använda S:s uttryck som modell för sin egen språkproduktion.

Av de 10 uttryck som båda partnerna använder införs 6 av S (t.ex. *kyrkan*, *himlen*, *dö*), 2 av F på svenska (*Elia[s]*, *vara lycklig*) och 2 av F på finska (*usko*, *uskovainen*). Dessa två uttryck har räknats med både i de svenska och i de finska uttrycken

eftersom S anger dem på svenska (*tro, troende*) och därefter använder båda partnerna dem på svenska flera gånger under drygt 8 minuter av diskussionen. Det finns även andra fall där F:s kodväxling leder till att S ger det motsvarande uttrycket på svenska och F upprepar det. I dessa fall upprepas uttrycket dock endast i detta specifika sammanhang, för att kontrollera att F förstått ordet korrekt och för att lägga det på minnet, inte självständigt i andra sammanhang. Därför har de räknats endast till de finska uttrycken.

Förutom svenskan använder F 10 uttryck på finska och ett uttryck på engelska. De finska uttrycken som hon använder kan delas in i två grupper beroende på hur och om de markeras som problematiska. F markerar hälften (5) av de finska uttrycken som problematiska med avbrott, pauser, upprepningar, osäkert och frågande tonfall samt direkt fråga (se t.ex. Romaine 1995: 153; Arnfast & Jørgensen 2003: 49f. om problemmarkeringar). Den andra hälften av de finska uttrycken används utan markeringar. I de flesta fall använder F kodväxling vid enskilda ord eller uttryck, t.ex. *pyhäkoulu* (F, markerad), *yhteiskristillisiä tilaisuuksia* (F, ommarkerad), men det finns också längre direkta anföringar om vad någon annan har sagt, t.ex. *kun minä kuolen haluan mennä taivaaseen niin kuin Elias* (F, ommarkerad).

Med tanke på F:s möjligheter till språkinläring finns det en skillnad mellan markerade och ommarkerade kodväxlingar till finska. I alla de fall där F markerar uttrycket som problematiskt ger S henne det motsvarande uttrycket på svenska och F upprepar det svenska uttrycket. Detta kan anses gagna språkinläringen genom att F får veta det korrekta uttrycket receptivt och också upprepar det produktivt (jfr Arnfast & Jørgensen 2003: 35; Karjalainen 2009: 196). Då partnerna upprepar uttrycken i olika strukturer ger det F tillfälle att iaktta olika användningsmöjligheter receptivt och testa dem produktivt (Karjalainen 2009). Ommarkerade kodväxlingar däremot leder inte till att S ger motsvarigheterna på svenska, så F får inte veta uttrycken på svenska. Ett undantag här är *mennä taivaaseen* (F), *fara till himlen* (S), som förekommer i F:s tal som en del av direkt anföring, och som S redan tidigare använt på svenska men inte upprepar vid F:s kodväxling. Baserat på det studerade materialet kan man inte avgöra om F har märkt att S tidigare använt uttrycket på svenska eller inte, men hon markerar det inte som problematiskt utan väljer att återge hela repliken där detta uttryck ingår på finska.

Det faktum att S erbjuder svenska motsvarigheter till F:s finska uttryck endast i de fall där denna markerar uttrycket som problematiskt tyder på att partnerna följer principen om att det är inläraren som avgör hur och när hon vill få hjälp och stöd med språket (Brammerts 2003: 14) och att problemmarkeringarna tolkas som ett tecken på att F behöver stöd. Detta är i linje med andra forskares resultat om att modersmålstalare oftast hjälper och korrigerar inlärare i sådana situationer som

explicit markerats som problematiska av inläraren (Apfelbaum 1993: 193; Kasper 2004: 562). De fall där kodväxlingen inte markeras orsakar inga reaktioner utan fungerar på ett liknande sätt som kodväxlingar i tvåspråkiga människors tal, dvs. som en del av den flerspråkiga kompetensen (Arnfast & Jørgensen 2003: 26; Håkansson 2003: 125f.).

Förutom den affordans som modersmålstalarens modell och hjälp vid problem i inlärarens språkproduktion erbjuder, kan inlärningsmöjligheter skapas även via korrigerings. Under diskussionen använder F tre uttryck som baseras på svenska men som är felaktiga: *samling* (i betydelsen 'församling'), *stor tro* (i betydelsen 'stark tro') och *(göra) mellanarbete* (i betydelsen 'samarbete/samarbeta kring samkristna evenemang'). Hon markerar alla dessa som problematiska. I de två förstnämnda får hon de korrekta uttrycken av S men det sistnämnda får ingen uppmärksamhet från S trots att F markerar det som problematiskt med pauser och tvekande vid två tillfällen. Tendensen att S erbjuder hjälp då F markerar problem fortsätter även då det gäller felaktiga uttryck men är inte lika stark som vid kodväxling.

6 Diskussion

I denna artikel har vi diskuterat 'religion' både ur begreppslig och språklig synvinkel utgående från ett samtal mellan partnerna i ett FinTandempar. Det studerade materialet kan ses som ett exempel på äkta interaktion där partnerna självmant har kommit in på diskussionstemat. Inlärningsituationen skiljer sig därför betydligt från exempelvis en inlärningsituation i ett klassrum där t.ex. läraren har angett vilket tema som ska diskuteras. En sådan ansats förefaller alltid i viss mån konstgjord (om autenticitet, se t.ex. Granger 2002: 8; Mauranen 2004: 91ff.).

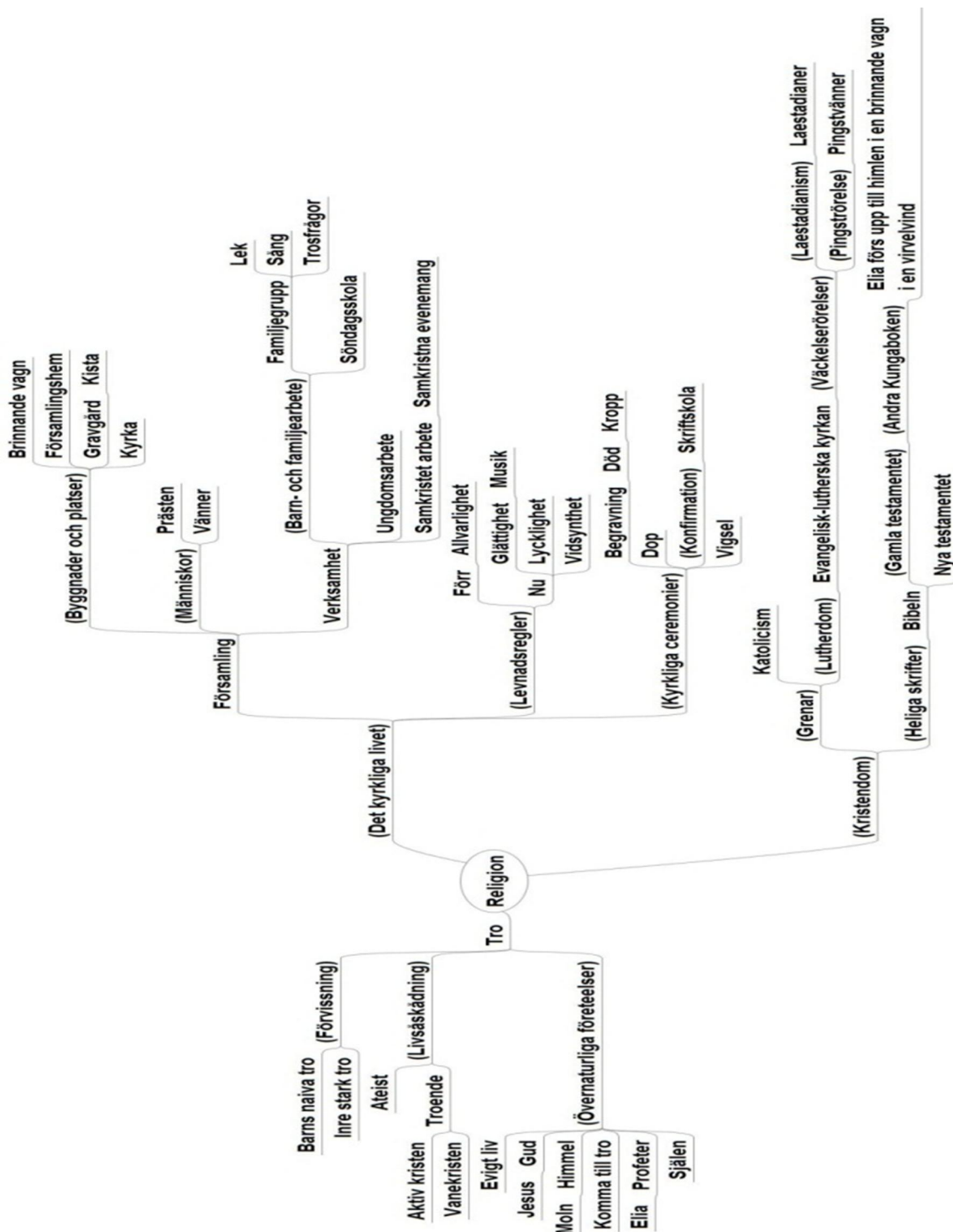
Informanterna diskuterar temat *religion* och bygger tillsammans upp ett system både innehållsligt (begrepp och kännetecken) och språkligt (språkliga uttryck). Detta stämmer överens med en sociokulturell syn på inläring (se t.ex. Mitchell & Myles 1998: 144–162). Det är interaktionen, den sociala samverkan, som fungerar som utgångspunkt för inläringen. Med hjälp av en språklig expert (modersmålstalare) kan inläraren delta i interaktionen och diskutera ett innehåll på ett sätt som inte är möjligt utan språkligt stöd. (Jfr *ibid.*) Det är dock viktigt att hålla i minnet att modersmålstalarens expertis i tandem gäller endast språket. Innehållsligt har partnerna olika kunskaper i olika teman och vilken av dem som har de bästa innehållskunskaperna beror alltid på temat (Holstein & Oomen-Welke 2006: 34). I det studerade materialet syns detta t.ex. genom att den fråga som utgör huvudrubriken för artikeln inte förekommer som en innehållsfråga från F till S utan som en del av F:s replik där hon återger en diskussion med en annan person *hon ha börjat tänka olika frågorna varför de de tänker så varför mamma hurdan skiljer till exempel*

katoliset å evangelisluterilaiset. I det studerade materialet uttalar båda partnerna sig om alla de känneteckentyper som i en encyklopedisk källa karakteriserar 'religion' vilket tyder på att de båda har innehållslig expertis inom temat.

För att man ska kunna lära sig mångsidigt språkbruk genom en fri diskussion ska temat behandlas mångsidigt. Detta är viktigt eftersom olika aspekter av innehållet då aktualiseras, och följaktligen också språkliga uttryck för aspekterna. Begreppsanalysen visar mångsidigheten i diskussionen om 'religion'. Det faktum att det går att urskilja flera känneteckentyper i diskussionen visar att partnerna diskuterar 'religion' mångsidigt och det faktum att de tar upp olika kännetecken inom känneteckentyperna visar omfånget i diskussionen. Den intension som begreppet 'religion' får i den studerade diskussionen överensstämmer således med det innehåll som förekommer i *Nationalencyklopedins* (1996) definition på 'religion'.

Den språkliga analysen visar att den modersmålstalande partnern inför flera språkliga uttryck i diskussionen än inläraren. På detta sätt fungerar modersmålstalaren som en språklig modell för inläraren som har möjlighet att fästa sin uppmärksamhet vid sådan språklig affordans som hon upplever som aktuell i situationen, t.ex. i uttryck som hon kan använda senare. Även den finskspråkiga informanten inför dock nya uttryck i diskussionen. Detta kan ske på målspråket eller på andra språk, ommarkerat eller problemmarkerat. Då inläraren markerar problem med uttryck erbjuder den modersmålstalande partnern oftast det korrekta uttrycket på målspråket. Detta skapar möjligheter för inläraren att lära sig dessa uttryck som hon märkt att hon behöver för den aktuella interaktionen. Möjligheten att få stöd av modersmålstalaren bidrar alltså till att inläraren kan interagera också om sådant innehåll som hon inte självständigt kan uttrycka på målspråket. En diskussion där båda partnerna har innehållskunskaper och den ena partnern också har språklig expertis i målspråket befämjar således språkinlärningsmöjligheterna genom att den mångsidiga genomgången av temat för med sig olika språkliga uttryck.

Bilaga 1. Begreppet 'religion' i FinTandemparets diskussion



Litteratur

- Apfelbaum, B. (1993). *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Arnfast, J. S. & Jørgensen, J. N. (2003). Code-switching as a communication, learning, and social negotiation strategy in first-year learners of Danish. *International Journal of Applied Linguistics* 13:1, 23–53.
- Brammerts, H. (2003). Språkinläring i tandem och inlärautonomi. Om utvecklingen av ett koncept. I: B. Jonsson (red.). *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok*. Rapport 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University. 13–21.
- Brammerts, H. & Jonsson, B. (2003). Exempel på autonomt lärande i tandem. I: B. Jonsson (red.). *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok*. Rapport 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University. 9–12.
- Granger, S. (2002). A bird's-eye view of learner corpus research. I: S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (ed.). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 3–36.
- Holstein, S. & Oomen-Welke, I. (2006). *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Partner*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Karjalainen, K. (2009). Väggen å väg. Inläring av ord via muntlig kommunikation. I: M. Enell-Nilsson & N. Nissilä (toim.). *Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys. VAKKI-symposiumi XXIX. Kieli ja valta*. Vaasan yliopiston käännösteorian, ammattikielten ja monikielisyiden tutkijaryhmän julkaisu 36. Vaasa: Vaasan yliopisto. 193–203.
- Karjalainen, K. (2010). Va hette den orden? Att uppmärksamma förståelse i FinTandem. I: N. Nissilä & N. Siponkoski (toim.). *Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys. VAKKI-symposiumi XXX. Kieli ja tunteet*. Vaasan yliopiston käännösteorian, ammattikielten ja monikielisyiden tutkijaryhmän julkaisu 37. Vaasa: Vaasan yliopisto. 118–129.
- Kasper, G. (2004). Participant Orientations in German Conversation-for-Learning. *The Modern Language Journal* 88:4, 551–567.

Lier, L. van (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. I: J. P. Lantolf (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 245–259.

Lilja, N. (2010). *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielissä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mauranen, A. (2004). Spoken corpus for the ordinary learner. I: J. McH. Sinclair (ed.). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 119–142.

Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

Nationalencyklopedin. Ordbok Rekr–Övä 3 (1996). Göteborg: Göteborgs universitet.

Nevasaari, E. (2010). Analyser av kännetecknet 'plats' i språkbadslevers uppsatser. I: N. Nissilä & N. Siponkoski (toim.). *Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys. VAKKI-symposiumi XXX. Kieli ja tunteet*. Vaasan yliopiston käännösteorian, ammattikielten ja monikielisyden tutkijaryhmän julkaisut 37. Vaasa: Vaasan yliopisto. 199–210.

Nuopponen, A. (1994). *Begreppssystem för terminologisk analys*. Acta Wasaensia 38. Språkvetenskap 5. Vasa: Vasa universitet.

Pilke, N. (2000). *Dynamiska fackbegrepp. Att strukturera vetande om handlingar och händelser inom teknik, medicin och juridik*. Acta Wasaensia 81. Språkvetenskap 15. Vasa: Vasa universitet.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. 2nd edition. Oxford: Blackwell.

Rost-Roth, M. (1995). *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier. Meran: Alpha & Beta.

Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Terminologins terminologi (2006). Helsingfors: Terminological centralen TSK.

BRODER JÖNS HAN SATT I NÅDENS DAL – OM DUBBELT SUBJEKT I FORNSVENSKAN MED SÄRSKILD HÄNSYN TILL JÖNS BUDDER SKRIFTER

Mikko Kauko, Åbo universitet

1 Inledning

Ett vanligt fenomen i svenskan har alltid varit dislokation. Dislokation betyder att ett led, som annars fungerar som satsled inom en sats, står som annex utanför satsen och dess plats och funktion inom satsen upptas av en pronominal kopia (SAG 4: 440). En vanlig typ av dislokation är en konstruktion där den pronominala kopian står som subjekt och det led, som annars skulle ha stått som subjekt, som annex. Ett exempel på denna konstruktion, som kan kallas för dubbelt subjekt, är *Sandels **han** satt i Pardala by*. Konstruktionen var vanlig redan i runsvenskan, i fornsvenskan och den äldre nysvenskan (Lasse Lucidor, *fast min feel **the** äro ganska store*, Haqvin Spegel, *hela marken **hon** är een diurgård dägelig worden*; jag har själv antecknat exemplet ur texterna, om jag inte särskilt anger en annan källa). Den föreliggande artikeln handlar företrädesvis om bruket av dubbelt subjekt i Nådendalsmunken Jöns Buddes (ca 1437 – ca 1491) skrifter, några belägg ur andra texter anförs för att illustrera hur vanligt fenomenet är. Syftet är att redogöra för hur och varför Budde använder konstruktionen med dubbelt subjekt i sina skrifter.

Konstruktionen förekommer fortfarande i talspråket samt i skönlitteratur (Vilhelm Moberg, *Den som trampar på kärvens ax **han** trampar på bröd*, Erik Wahlström, *Söderströms Kalle **han** kom nätt och jämnt undan med livet*, Jarl Hemmer, *Den som söker de gröna ängarna, **han** får ta av från vägen*). Således kan man inte tala om ett fornsvenskt särdrag, ännu mindre om ett särdrag hos Budde, men konstruktionen är mycket typisk för denne. Ett mera uttömmande kapitel om dubbelt subjekt kommer att ingå i min doktorsavhandling som handlar om språket och stilen i Jöns Buddes skrifter.

Jag redogör först kortfattat för tidigare forskning och sedan för materialet. Därefter anför jag fornsvenska belägg på dubbelt subjekt, företrädesvis ur Buddes skrifter, och drar slutligen några slutsatser.

2 Tidigare forskning om dubbelt subjekt

Bruket av dubbelt subjekt i Buddes skrifter har behandlats kortfattat i tidigare forskning, men man har skrivit relativt mycket om fenomenet i andra fornsvenska texter och andra språk. Jag redogör här kortfattat för tidigare forskning, först om dubbelt subjekt i Buddes skrifter, sedan dubbelt subjekt i övrig fornsvenska och sist dubbelt subjekt i andra språk. Genomgången är inte avsedd som uttömmande, i synnerhet i fråga om dubbelt subjekt i andra språk.

Olav Ahlbäck (1952: 112) tar upp att subjektet ofta ”återupprepas” med ett pronomen i Buddes skrifter, men han bara konstaterar att så är fallet och anför få belägg utan att analysera dem desto noggrannare, t.ex. *syoen han stormar*. Andra kommentarer om dubbelt subjekt hos Budde har jag inte kunnat finna i tidigare litteratur.

Elias Wessén (1965: 59, 213ff.) konstaterar att ”pleonastiskt pronomen” redan i runinskrifter ofta används i synnerhet om subjektet är långt och framför allt i pluralis. Han konstaterar vidare att detta likaså är vanligt i de äldsta fornsvenska texterna, *Nu þæn, sum næstær är hanum a möþrinit, han skal böta* (ÖgL), och modernt talspråk. Ibland förekommer även dubbelt objekt. Det är lätt att påträffa många runsvenska belägg, man behöver bara ta fram t.ex. *Upplands runinskrifter* (Wessén & Jansson 1940–1943). Jag anför några exempel:

- (1) Ofæigr ok Sigmarr ok Frøybiorn **þæiR** ræistu at Iarund, faður sinn, bonda GunnuR (U 43).
- (2) þorgisl ok Signiutr **þæiR** ræistu stæin at Vig, faður sinn (U 47).
- (3) Gamall ok þialfi **þæiR** letu ræisa stæin þenna (U 56).

Erik Noreen (1942: 81) konstaterar att dubbelt subjekt förekommer i skoldramat *Tobie comedia* från ca 1550, t.ex. *våra döttrar de skämmas*. Han menar att dramat inte kan vara skrivet av Olavus Petri, även om denne troligen skrivit dess företal (jfr Tigerstedt 1960: 98; Brøndsted 1972: 136; se dock Alving & Hasselberg 1965: 39; Olsson et al. 2009: 53 för avvikande åsikter). Dubbelt subjekt förekommer nämligen nästan aldrig i Olavus Petris autentiska skrifter. Noreen säger däremot inget om dubbelt subjekt, när han talar om Buddes språk.

Nils Svanberg (1938: 192) har konstaterat att dubbelt subjekt eller ”pronominell omtagning” förekommer i *Konungastyrelsen* som är skriven kort före 1332, men är bevarad närmast i Johan Bures utgåva från 1634 (Pipping 1943: 72), t.ex. *hærra ok høfþinga þe skulu ælska sin almogha*. Olof Gjerdman (1918: 53, fotnot, 1924: 136, 141) har tagit upp tanken att den bestämda slutartikelns uppkomst i svenskan hänger

ihop med bruket av dubbelt subjekt. Han menar att ett demonstrativt pronomen övergått till bestämd slutartikel i en konstruktion av typen *mannen han, flickan hon*.

Dubbelt subjekt förekommer i många språk, t.ex. i tyska, engelska, forndanska (t.ex. Jyllandslagen, *Thæ ther fōthes af dottær, the takæ, sua sam there mothær lifthe*) och fornisländska (t.ex. Snorres Edda, *Settiz Þórr í dyrrin, en qnnur þau váru innar frá honum, ok váru þau hrédd*). Typen är vanlig i dikter och sångtexter, oberoende av språket, t.ex. *Und der Haifisch, der hat Zähne* (Bertolt Brecht), *Rönnerdahl han binder utav blommor en krans* (Evert Taube).

Suojanen (1977: 61f., 146, 148) har konstaterat att konstruktionen förekommer i finska, t.ex. hos Mikael Agricola, *Jocainen quin iopi teste wedheste, hen jellens ianopi*. Hos honom förekommer närmast dubbelt subjekt, men ibland också dubbelt objekt eller adverbial. Förebilden torde vara svenskan och konstruktionen förekommer ibland fortfarande.

Dubbelt subjekt förekommer i medelholländska och moderna holländska dialekter (De Vogelaer & Devos 2008; De Vogelaer 2008). Den holländska konstruktionen motsvarar oftast inte direkt typen *Sandels han satt i Pardala by*, som jag behandlar i föreliggande artikel, utan snarare typen *Han hann han, men hon hann inte hon*. Den senare typen förekommer givetvis också i svenskan, bl.a. hos Jarl Hemmer, *Jag har varken haft flicka eller fästmö jag*. I medelholländska verkar det närmast handla om enklisis (jfr van Helten 1887: 282).

3 Material

Mitt material omfattar alla skrifter som enligt gängse uppfattning, det vill säga enligt Erik Noreens hypotes (1944: 2ff.), är översatta av Jöns Budde samt de diplom som enligt Ahlbäck (1952: 99ff.) torde vara skrivna av Budde (jfr litteraturlistan i slutet av artikeln). *Latinskt-svenskt glossarium*, som finns med på Noreens lista, ingår emellertid inte i materialet, eftersom verket är problematiskt, emedan vi där närmast bara har enstaka ord och inga större kontexter och det är mycket oklart vad Budde egentligen gjort med denna text (jfr Wollin 1992).

Jag utgår från att den lista, som Noreen ger, är en mycket trovärdig hypotes, men ingen sanning. Hypotesen har oftast och av många citerats nästan som sanning, men även fått kritik (jfr Tiisala 1993). Ett syfte med min doktorsavhandling är att analysera grammatiken och stilen i Buddes skrifter, framför allt sådana drag som kan tala för eller emot Noreens hypotes. Är det möjligt att några skrifter på Noreens lista inte är översatta av Budde? Är det möjligt att tillskriva Budde ytterligare några skrifter med hittills oklar författarbestämning?

Utöver Jöns Buddes skrifter omfattar materialet ett mindre urval andra fornsvenska texter (Noreen 1962, 155 sidor) som fungerar som jämförelsematerial. Totalt omfattar materialet för denna artikel sålunda ca 1 500 sidor fornsvensk text (i doktorsavhandlingen är jämförelsematerialet betydligt större än här).

4 Dubbelt subjekt i fornsvenskan

För att placera Budde i ett större sammanhang inleder jag min presentation av dubbelt subjekt i mitt empiriska material med att anföra några belägg ur andra fornsvenska texter än de som skrivits av Budde och presenterar sedan en större beläggsamling ur Buddes skrifter. Härvidlag kan emellertid bara en liten beläggsamling anföras. Jag försöker ändå ge en mångsidig bild av dubbelt subjekt, även om beläggen inte kan analyseras speciellt ingående. Beläggen i exempel 4–9 är ur *Fornsvensk läsebok* (Noreen 1962).

- (4) Gud **han** skal døme (Vidhemsprästens anteckningar, senare tillägg från ca 1325 i Codex Holmiensis B 59, huvudhandskriften av Äldre Västgötalagen).
- (5) Siælin **hon** ær skild widh han (Själens och kroppens träta, handskriften från 1450-talet).
- (6) Røffwarin **han** haffdhe et stort saar i hoffwodhith (Sju vise mästare, handskriften från 1450-talet).
- (7) Huru jwll och fasta **the** trættæ (Julens och fastans träta, handskriften är åtminstone delvis från 1457).
- (8) Henne namn **thet** war Dyana (Paris och Vienna, handskriften från 1523).
- (9) Sancta Birgitta modherfadher **han** heth hær Bænkt lagman (Margareta Clausdotters krönika, handskriften från ca 1525).

Som framgår av exemplen är den pronominella kopian vanligen *hon*, *han*, *det* eller *de*. Det framgår likaså att det inte kan stå någonting annat mellan annexet och den pronominella kopian. I de anförda fallen är annexet inte långt, det behöver alltså inte alltid innehålla relativsatser eller andra långa bestämmningar.

I vissa fall har konstruktionen tydligen som syfte att presentera någonting nytt, annexet är ett slags rubrik: *Sandels: Han satt i Pardala by*. Man uttrycker alltså med annexet att vi nu börjar tala om Sandels. *Sandels* är en rubrik som helt och hållet står utanför det egentliga satssammanhanget. Denna typ kommer mycket nära den från isländska sagor bekanta typen *Nu er frá því að segja að...* eller *Nu er frá Gretti að*

segja að hann... Av de här anförda beläggen kommer måhända exempel 9 denna typ närmast.

Jag anför nu ett mångsidigare och något större urval belägg ur Jöns Buddes skrifter, först sådana belägg som mest liknar de ovan anförda.

- (10) Oc fatighe **the** swälta (Själens kloster, s. 98).
- (11) Doctores **the** sighia, at maria magdalena offradhe triggia handa smörilse (Själens kloster, s. 99).
- (12) Mannen **han** seer enkte wtan närwarande tingh, än gudh **han** seer alt tilkommande och alt äwärdelikit (Gudeliga snilles väckare, s. 123).
- (13) Wnge pilta **the** glädhias storlika widh orghanna sötan leek (Gudeliga snilles väckare, s. 201).

Det är vanligt att annexet är förhållandevis långt, i synnerhet att det innehåller en relativ bisats som i exemplen nedan. När subjektet i sådana fall dubbleras, undviker man två finita verb i rad som i exempel 14. Således har fenomenet där troligen ett förtydligande syfte, eftersom t.ex. kommateringens var ganska godtycklig och föga förtydligande. Budde använder sig av långa meningar, men vill måhända å andra sidan vara läsarvänlig.

Satserna med dubbelt subjekt liknar i vissa fall ordspråk eller bevingade ord som i exempel 14 och 15. Några av dem kan vara citat som Budde kunnat utantill. Det är möjligt att dubbelt subjekt i vissa fall haft ett mnemotekniskt syfte på samma sätt som t.ex. allitteration. Syftet kan även vara stilistiskt, upprepningen ger satsen en viss klang.

- (14) Then mwnnen som lywgher **han** draper siälena (Själens kloster, s. 106).
- (15) Hwar en som bedhis **han** faar och hwar en som söker **han** findher (Gudeliga snilles väckare, s. 110).
- (16) Then som lee oc glädias skulde, **han** took til at grata sörgelika (Gudeliga snilles väckare, s. 159).
- (17) Vara licamanna forma then vj nw hafuom **hon** omvendes (Jöns Buddes bok: Lucidarius, s. 65).
- (18) Ey eens alt thet tu giorde vthan jemuel alt thet tu naghatsin thenkte eller vrangeliga astundadhe, eller nager menniskia j alla verldena **thet** blifuer alt ævinneliga openbart fore allom helgonom (Jöns Buddes bok: Lucidarius, s. 67).

- (19) En jwdeus Mardhocheus aat nampne som tith war førdher aff iherusalem tha flere fanga thædan førdos **han** vpfostradhe sins brodhers dotther Hester aat nampne som mist haffde bade fadher oc modher (Esthers bok, s. 181).

Som framgår av de anförda exemplen 17, 16, 13 och 18 är det vanligast att den pronominella kopian är *hon, han, de* eller *det*, men även annat förekommer, t.ex. *vi*.

- (20) Dödhen oc iak **wi** ymkelika striddom war i mällan (Gudeliga snilles väckare, s. 162).

Det är ytterst vanligt i och typiskt för Buddes skrifter att han ger ett citat på latin och genast därefter en översättning till fornsvenska (se exempel 21 och 22 nedan). Citat på latin med en översättning till fornsvenska är mycket sällsynta i fornsvenska texter med undantag av Buddes skrifter och de svenska medeltidspostillorna (Laurén 1972: 85). Det finns många belägg på dubbelt subjekt i dessa översättningar, men de saknar motsvarighet i latinet.

- (21) Qui jgnorat jgnorabatur Hwar som ey veeth eller kenner gud **han** blifuer ok okender aff hanom (Jöns Buddes bok: Lucidarius, s. 39).
- (22) Pater vsque modo operatur et ego operor Myn fader **Han** gør ok scapar æn nw til thennæ tidh ok jak teslikes (Jöns Buddes bok: Lucidarius, s. 41).

I vissa fall kan även objektet dubbleras på motsvarande sätt, men det är inte lika vanligt. Jag anför här bara ett exempel:

- (23) Huat helzt naghør aff thøm vill, **thet** vil sielfuer gud, alla englane ok alle helge men (Jöns Buddes bok: Lucidarius, s. 68).

Flera pronomen kan också förekomma tillsammans och det finns ett slags jämställdhet här om man tänker på innehållet. Även sådana här belägg är ganska vanliga enkannerligen i de skrifter varur jag här anför belägg.

- (24) Then som wtgywther människio blodh, ällar tändher mordheeld, ällar sargar ällar slaar sin iämcristen, ällar stiäl her i closters clausura ällar jnnelykke, **han ällar hon** är i ban i samma gärnigh (Undervisning för skriftefäder, s. 165).
- (25) Mwnker ällar nwnna, som nakot haffwer eygith **han äldar hon**, är en falsk renliffwis människia (Om klosterlefverne, s. 23).

5 Slutsatser

Dubbelt subjekt har ofta ett förtydligande syfte och meningen förses med den pronominella kopian i synnerhet om det som annex stående subjektet är mycket långt. Det är också möjligt att subjektet därmed betonas mycket. Det viktigaste i meningen är alltså vem som gör någonting. I dessa fall liknar den pronominella kopian i viss mån bestämd slutartikel. Ibland verkar konstruktionen användas nästan automatiskt och mycket mekaniskt utan någon klar funktion. Syftet kan ibland vara stilistiskt eller mnemotekniskt.

I vissa fall har konstruktionen tydligen som syfte att presentera någonting nytt och annexet är ett slags rubrik. Fenomenet synes mig i den litterära fornsvenskan vara betydligt vanligare i singularis än i pluralis, i runsvenskan verkar det vara tvärtom (jfr Wessén 1965: 59).

Litteratur

Jöns Buddes skrifter

Bergström, R. (1868–1870). *H. Susos Gudeliga Snilles väckare*. Samlingar utgivna av Svenska fornscriftsällskapet 18. Stockholm: P. A. Norstedt & Söner.

Dahlgren, F. A. (1875). Själens kloster, Om klosterliffuerne, Undervisning för skriftefäder. I: *Skrifter till läsning för klosterfolk*. Samlingar utgivna av Svenska fornscriftsällskapet. Stockholm: P. A. Norstedt & Söner. 3–136, 151–166.

Geete, R. (1899). *Hel. Mechtilds uppenbarelsen öfversatta från latinnet år 1469 af Jöns Budde*. Samlingar utgivna av Svenska fornscriftsällskapet 32. Stockholm: P. A. Norstedt & Söner.

Geete, R. (1900). De arte bene moriendi. I: *Svenska kyrkobruk under medeltiden*. Samlingar utgivna av Svenska fornscriftsällskapet 33. Stockholm: P. A. Norstedt & Söner. 255–284.

Hausen, R. (1924). FMU 3108, 3132, 3261, 3221, 3313, 3314, 3341, 3466. I: *Finlands medeltidsurkunder. Samlade och i tryck utgifna af Finlands statsarkiv IV*. Helsingfors: Kejserliga Senatens tryckeri.

Hultman, O. F. (1895). *Jöns Buddes bok. En handskrift från Nådendals kloster*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Klemming, G. E. (1853). Judit, Ester, Rut, Machabéerböckerna, Uppenbarelsesboken. I: *Svenska medeltidens Bibel-arbeten*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söner. 145–370.

Andra texter

Noreen, E. (utg.) (1962). *Fornsvensk läsebok*. Andra bearbetade upplagan utgiven av Sven Benson. Tredje tryckningen. Lund: Gleerups.

Sekundärlitteratur

Ahlbäck, O. (1952). *Jöns Buddes språk och landsmansskap*. Studier i nordisk filologi 40–41. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. 1–148.

Alving, H. & Hasselberg, G. (1965). *Svensk litteraturhistoria*. Femte upplagan. Stockholm: Svenska bokförlaget/Bonniers.

Brøndsted, M. (red.) (1972). *Nordens litteratur før 1860*. København: Gyldendal/Gleerup.

De Vogelaer, G. & Devos, M. (2008). On geographical adequacy, or: how many types of subject doubling in Dutch. I: S. Barbiers (ed.). *Syntax and semantics* 36, 249–274.

De Vogelaer, G. (2008). (De)grammaticalisation as a source for new constructions: the case of subject doubling in Dutch. I: A. Bergs & G. Diewald (ed.). *Constructions and language change*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 229–257.

Gjerdman, O. (1918). *Studier över de sörmländska stadsmålens kvalitativa ljudlära I*. Uppsala: Appelbergs Boktryckeri.

Gjerdman, O. (1924). Till frågan om bestämda artikelns uppkomst och placering. I: *Festskrift tillägnad Hugo Pipping på hans sextioårsdag den 5 november 1924*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland CLXXV. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. 122–147.

Helten, W. L. van (1887). *Middelnederlandsche spraakkunst*. Groningen: J. B. Wolters.

Laurén, Ch. (1972). Predikanten som översättare. Mechtilds uppenbarelser i Jöns Buddes fornsvenska version – handskrift och översättningsteknik. I: *Folkmålsstudier* XXI, 1–162.

Noreen, E. (1942). Tobie comedia. I: *Från Birgitta till Piraten. Litteraturstudier av en filolog*. Stockholm: Bonniers. 78–83.

Noreen, E. (1944). Studier i Jöns Buddes ordförråd. I: E. Lidén (red.). *Meijerbergs arkiv för svensk ordforskning utgivet av Styrelsen för Meijerbergs institut vid Göteborgs högskola* 6. Göteborg: Meijerbergs institut för svensk etymologisk forskning. 1–72.

Olsson, B. et al. (2009). *Litteraturens historia i Sverige*. Femte upplagan. Stockholm: Norstedts.

Pipping, R. (1943). Den fornsvenska litteraturen. I: S. Nordal (red.). *Nordisk kultur VIII: A. Litteraturhistoria: Danmark, Finland och Sverige*. Stockholm: Bonniers. 64–128.

SAG 4 = Telemann, U. et al. (1999). *Svenska Akademiens grammatik 4. Sats och meningar*. Stockholm: Svenska Akademien.

Suojanen, M. K. (1977). *Mikael Agricolan teosten indefiniittipronominin: Totalitiivit*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 334. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Svanberg, N. (1938). Konungastyrelsen. En stilkaraktistik. I: *Nysvenska studier* 18, 190–209.

Tigerstedt, E. N. (1960). *Svensk litteraturhistoria*. Tredje reviderade upplagan. Stockholm: Natur och Kultur.

Tiisala, S. (1993). Jöns Budde och Heliga Fru Karin. Adverb och textattribution. I: L. Wollin (red.). *Studier i svensk språkhistoria* 3. Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 34. Uppsala: Uppsala universitet. 211–218.

Wessén, E. (1965). *Svensk språkhistoria III. Grundlinjer till en historisk syntax*. Andra upplagan. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Wessén, E. & Jansson, B. F. (1940–1943). *Upplands runinskrifter. Första delen. I. Text*. Stockholm: Kungliga Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien.

Wollin, L. (1992). Hat Jöns Budde im 'Catholicon' geblättert? Niederdeutsches Lehngut in einem mittelalterlichen schwedischen Wörterbuch. I: L. Elmevik & K. E. Schöndorf (Hg.). *Niederdeutsch in Skandinavien* III. Beihefte zur Zeitschrift für deutsche Philologie 6. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 77–99.

BEDÖMNING AV ÖVERSÄTTNING I UNDERVISNINGSKONTEXT – VAD BEDÖMS OCH HUR?

Marja Kivilehto, Tammerfors universitet

1 Inledning

Sedan 1990-talet har forskning om undervisning i översättning blivit intensivare. Flera pedagogiskt inriktade forskare har gett ut böcker om inläring av översättning och undervisningspraxis. Även bedömningsfrågor har tagits upp. Det är dock få forskare som har intresserat sig för bedömning så att bedömningens teoretiska grunder har behandlats. I stället har problematiseringar kring bedömning och bedömningsteorier utgjort en egen gren inom översättningsforskning och ingått som en del i den forskning som handlar om översättningskvalitet och kvalitetsförsäkring inom översättningsbranschen.

Eftersom bedömningens grunder inte rönt någon större uppmärksamhet inom översättningspedagogik, är de värda att begrundas närmare. Därför avser jag att diskutera bedömning av översättning och ta upp vad som bedöms och hur, då översättning bedöms i undervisningskontext. Det primära syftet är att belysa i vilken mån man gör en skillnad mellan att bedöma översättningskompetens respektive översättningskvalitet och i vilken utsträckning det är processer respektive produkter som bedöms. Det sekundära syftet är att ta upp bedömningens autenticitet i undervisningskontext, dvs. i vilken mån bedömning kan ha drag från bedömning i professionell kontext. Som underlag för diskussionen använder jag två handböcker som är avsedda för översättningslärare (se kapitel 3).

Artikeln är upplagd så att jag först diskuterar hur bedömning (*assessment*) har tagits upp i översättningssammanhang. Därefter går jag in på handböckerna och behandlar hur bedömningsfrågan tas upp i dem. Avslutningsvis gör jag ett sammandrag och funderar över vad bedömning av översättning går ut på. Bedömning i undervisningskontext och i professionell kontext anger ramar för diskussionen.

2 *Bedömningens grunder*

Bedömningens grunder utgörs av vad det är som bedöms och hur. Avgörande är var bedömningen äger rum, i vilket syfte och vad för kriterier som används. Giuseppe Palumbo (2009: 10–12) ger en översikt över bedömning i översättningssammanhang och karakteriserar bedömning som en social företeelse med oklara gränser. De oklara gränserna kommer till synes genom att bedömning av översättningskvalitet och översättningskompetens är nära sammanbundna. Översättningskvalitet kan bedömas utgående från i vilken mån någon översättning är bra eller dålig och översättningskompetens utgående från hur bra eller dålig någon översättares översättning är. I båda fallen är det dock fråga om att översättningskvalitet och översättningskompetens är socialt reglerade: kvalitet och kompetens utformas på olika sätt i olika kontexter och är föremål för problematiseringar kring vad som anses lämpligt och mindre lämpligt (se Norberg 2003: 41).

Även bedömning är socialt reglerad och utformas på olika sätt i olika kontexter. I professionell kontext tar bedömningen fasta på professionella kriterier, medan bedömning i undervisningskontext syftar till att ge feedback på studentens inläring och att fastställa vilken kompetensnivå studenten uppnått. Bedömningen är då formativ eller summativ till sin karaktär. (Palumbo 2009: 10–11.) Undervisningskontext och professionell kontext behöver dock inte vara helt åtskilda, om syftet med översättningsundervisningen är att ge studenten färdigheter i professionell översättning. Då tar bedömningen även i undervisningskontext fasta på professionella kriterier, vilket betyder att studentens översättningsprocess i sin helhet uppmärksammas och att översättningsfel betraktas på samma sätt som i professionell kontext. Enligt professionella kriterier kan till exempel stavfel vara mera graverande än vissa lexikala val som i undervisningssammanhang bedöms som mera problematiska. (Palumbo 2009: 11.)

Bedömning av översättning kritiseras ibland för att bedömningskriterierna inte synliggörs och för att bedömningen bygger på en bild av så kallade ideala översättningar. För att tydliggöra vad som menas med översättningskvalitet förespråkar man att bedömningskriterierna ska vara explicita. (Palumbo 2009: 11.) Explicitgörande anses bidra till en mera modern syn på översättning och att en eventuell snäv bild av översättningskvalitet kan justeras. I översättningsundervisning medför explicita kriterier att studenten blir medveten om vad som förväntas av översättningar respektive översättningsprocessen och hurdan kompetens som krävs av översättaren.

Olika bedömningskriterier har explicitgjorts av bland annat Juliane House (1998) vars bedömningsmodell är ett typiskt exempel på hur bedömning ses inom

översättningsforskning. I hennes modell begrundas relationen mellan källtexter och översättningar och översättningens funktionalitet i den tilltänkta användningssituationen reflekteras. Förutom relationen mellan källtext och översättning samt översättningens funktionalitet utsträcks bedömningen ibland till att omfatta översättningsprocess och översättningskompetens (se t.ex. Colina 2008). Då bedöms översättarens översättningskompetens utgående från översättningskvalitet.

Sammantaget påverkas bedömning av översättning av var bedömningen äger rum och i vilket syfte. Kontexten, vare sig det är fråga om professionell kontext eller undervisningskontext, bidrar till att förstå bedömning som social företeelse.

3 Bedömning av översättning i undervisningskontext

Som underlag för problematiseringar kring bedömning av översättning i undervisningskontext använder jag två lärarhandböcker. Den ena är från 2005 och skriven av Dorothy Kelly och den andra från 2010 och skriven av Christiane Nord. Både Kelly och Nord har lång erfarenhet av översättningspedagogik – Kelly med engelska och Nord med tyska som språk- och kulturområde. Därmed blir både anglosaxisk och tysk syn på bedömningsproblematik belyst, då dessa handböcker står i fokus.

Först går jag in på översättningskompetens och tar upp hur bedömning av översättningskompetens diskuteras i handböckerna. Sedan behandlar jag översättningskvalitet och diskussioner om bedömning av översättningar.

3.1 Bedömning av översättningskompetens

Översättningskompetens definieras på olika sätt inom översättningsforskning. Typiskt för definitionerna är att gemensamma drag ingår och att definitionerna ofta presenteras i form av kompetensmodeller. Det som vanligen anses som grundelement i översättningskompetens är språk-, kultur- och textkompetens samt kompetens att söka information. (Se t.ex. Göpferich 2008.)

Även i de två handböcker som står i fokus i denna artikel förekommer liknande tankegångar. Kelly (2005) och Nord (2010) räknar nämligen upp samma typer av grundelement, då de ger sin syn på översättningskompetens. Språk-, kultur- och fackkompetens samt kompetens i professionell översättning ingår. Ytterligare element i översättningskompetens är enligt Kelly attityder och psykofysiologisk kompetens samt interpersonell kompetens. För övrigt hänför Kelly översättningskompetens till generella, ämnesspecifika och professionella kompetenser och

anknyter därmed sitt resonemang till det gemensamma europeiska utbildningsområdet EHEA och dess kompetenskriterier. (Kelly 2005: 32–34.)

Nord (2010: 110) talar för sin del i termer av *förmågor*, *kunskaper* och *färdigheter* och kopplar ihop översättningsprocessen med den kompetens som aktualiseras i processen. Nords (2010: 110) kombinerade modell för översättningskompetens och översättningsprocess kan schematiseras på svenska enligt följande.

Tabell 1. Schematisering av Nords (2010: 110) kombinerade modell för översättningskompetens och översättningsprocess

Förmågor	Kunskaper	Färdigheter
Analysförmåga	Språk- och kulturkunskap i käll- och målkultur	Uppdragsanalys
Beslutsförmåga	Teori- och metodkunskap	Analys av källtext på källspråk och i målkultur
Kreativitet	Sak- och fackkunskap	Strategiplan
Bedömningsförmåga	Kunskap om praxis	Textproduktion på målspråk och i målkultur
		Informationssökning

Modellen går ut på att översättningskompetens består i att översättaren kan hantera översättningsuppdrag. För uppdragshandling behöver översättaren språk- och kulturkunskap, teori- och metodkunskap, sak- och fackkunskap samt kunskap om praxis. Kunskaperna tar sig uttryck i olika förmågor och färdigheter som fungerar som underlag för hela översättningsprocessen. (Nord 2010: 105–110.)

Medan Nord (2010) som synes utgår från översättningsuppdrag som utgångspunkt för översättningskompetens, anlägger Kelly (2005) ett mera utvidgat perspektiv på översättningskompetens. Kelly (2005: 33) poängterar vikten av interpersonell kompetens, dvs. att översättaren ska ha förmåga att samarbeta och förhandla samt att leda projekt. Hon påpekar också att attityder och psykofysiologiska egenskaper är viktiga element i översättningskompetens. I och med att Kellys syn på översättningskompetens är utvidgad, ska även bedömningen vara mångfacetterad och ta fasta på de olika elementen i översättningskompetens för att bedömningen ska vara valid (om bedömningens validitet, se t.ex. Härmälä 2008: 90).

Kelly (2005: 130f.) diskuterar inte bedömning av översättningskompetens specifikt utan koncentrerar sig i stället på den process som leder till

översättningskompetens. Orsaken är den att översättningskompetens enligt Kelly inte kan bedömas enbart utifrån översättningar. Därför talar Kelly hellre om bedömning av inlärningsprocessen och förespråkar formativ bedömning som bedömningssätt. Oberoende av bedömningssättet förespråkar Kelly explicita kriterier, som ska baseras på vad som är målet med undervisningen. Kelly anser vidare att kriterierna kan uppställas i form av en bedömningsskala som utsträcker sig från utmärkt (A) till underkänd (E) prestation. Bedömningsskalan tar fasta på studentens inlärningsprocess och inte översättningens textkvalitet, vilket framgår av hur kriterierna utformas. (Kelly 2005: 130–142.)

Kelly (2005) anser också att bedömning kan integreras i undervisning och att de olika elementen i översättningskompetens då kan beaktas bättre. Som exempel på hur bedömning kan integreras i undervisning och hur elementen i översättningskompetens kan uppmärksammas anger Kelly (2005: 134–136) översättningsuppgifter utan översättningar samt grupparbete. Då studenten får en översättningsuppgift och en uppmaning att redogöra för relevanta källor utan att studenten översätter något, läggs vikt vid informationssökning, och genom att bedöma grupparbete och professionellt förhållningssätt i grupparbetet beaktar läraren attityder och interpersonell kompetens. Kelly (2005: 138) anser dessutom att portfoliomethoden kan användas som alternativ till traditionell bedömning då inläring av översättning bedöms.

I motsats till Kelly (2005) koncentrerar sig Nord (2010: 178f.) på bedömning av översättningar som slutprodukter. Nords synpunkter kan tolkas så att studenten lär sig översättning genom att översätta och genom att läraren bedömer översättningar. Någon särskild fokus behöver inte sättas på inlärningsprocessen och inläring av den. Bedömning ses därmed som kunskapskontroll och bestämning av översättningskompetens utifrån översättningens kvalitet.

3.2 Bedömning av översättningskvalitet

I samband med översättningskvalitet har bedömning två syften: dels att fastställa hurdan någon översättning är, dels att ta ställning till huruvida en översättning är bra eller dålig. Att Nord (2010: 178f.) talar om kunskapskontroll betyder att hon ägnar uppmärksamhet åt den kompetens som studenten förvärvat och drar paralleller mellan översättningskompetens och översättningskvalitet. Hon diskuterar översättningskvalitet på basis av översättningsfel och problematiserar vad som är översättningsfel, hur de kan kategoriseras och graderas, då översättningar bedöms. Översättningsfel innebär enligt Nord att översättningsuppgiften inte uppfylls och att översättningen därmed inte är funktionell. Bristande funktionalitet kan bero på pragmatiska, kulturbundna och språkliga problem. (Nord 2010: 178–180.)

Nord (2010) tydliggör sina kriterier för översättningskvalitet genom att tala i termer av funktionella lösningar. För att läraren ska kunna bedöma om någon lösning i en översättning är funktionell, kan lösningar enligt Nord relateras till hur de fungerar pragmatiskt, kulturellt och språkligt. Om lösningar brister på dessa punkter, kan orsaken vara översättningsfel som härrör från översättningsproblem. Översättningsfelen kan för sin del graderas så att pragmatiska fel väger tyngst och språkliga fel minst. I praktiken innebär graderingen att översättningsfel poängsätts. Nord föreslår att pragmatiska fel poängsätts med 3–5 och språkrelaterade fel med 1–2 poäng. Kulturbundna fel faller mitt emellan och poängsätts med 2–3 poäng. (Nord 2010: 179–182.)

Kelly (2005: 130–142) tar å sin sida avstånd från traditionell bedömning av översättningar och anser att bedömningskriterierna inte alltid är tydliga och enhetliga. Bedömningen tar också enbart upp det som är fel, medan positiva aspekter inte uppmärksammas. För övrigt fokuserar Kelly på bedömning av olika typer av inlärningsuppgifter i stället för bedömning av översättningar som slutprodukter.

4 Slutord

När översättningskompetens definieras såsom Kelly (2005) och Nord (2010) definierar den, ligger tonvikten på processen. Kelly poängterar inlärningsprocessen och anser att bedömning av översättningar gärna får kompletteras med andra typer av bedömning. Hon föredrar kriteriebaserad bedömning och anger en skala med fem punkter (A–E) som kriterier. Inlärningsprocessen hos Kelly är mera utvidgad än översättningsprocessen hos Nord i och med att det inte är enbart översättningsrelaterade element som betonas. På så sätt påminner Kellys syn på inlärningsprocessen om den modell för professionell översättningsprocess som presenterats av Mackenzie (2004). Ändå realiseras översättning och bedömning hos Kelly i en kontext som är starkt undervisningspräglad och mindre professionell.

Nord (2010) är för sin del mera traditionell, om bedömningsteorierna tas som utgångspunkt (se t.ex. Jönsson 2008), och lägger vikt vid översättningar som texter och som produkter av översättningsprocessen. Nords bedömning baseras på felanalys och grundar sig på poängsättning. Med sina prioriteringar framhäver Nord en funktionell och därmed en modern syn på översättning (se t.ex. Snell-Hornby 2006). Hennes syn på inläring är däremot mera traditionell i och med att hon verkar anse att översättningskompetens kan bedömas utifrån översättningskvalitet. Enligt Nords modell kan språkliga och kulturbundna översättningsfel nämligen tänkas hänga samman med översättarens bristande språk- och

kulturkunskap, medan pragmatiska översättningsfel kan hänföras till att översättaren inte tillämpat teori- och metodkunskap eller kunskap om praxis optimalt.

Som synes förefaller det som om översättningskvalitet och översättningskompetens samt översättningar och översättningsprocesser är nära sammanbundna. Då studenten lär sig att översätta, lär denne sig samtidigt de idéer och uppfattningar som finns bakom översättningar och översättningsprocesser, dvs. vad som förväntas av översättningar och hur de ska vara samt hur man brukar översätta. Att vara förtrogen med dessa idéer och uppfattningar handlar om att man vet vad som menas med översättningskvalitet i olika sammanhang och att man kan översätta så att denna kvalitet uppnås. Om studenten vet och kan, har studenten översättningskompetens. På så sätt är översättningar, processer, kvalitet och kompetens relaterade.

Det verkar som om bedömning av översättningskvalitet i första hand kan karakteriseras som bedömning av översättningar som resulterar från en viss typ av översättningsprocess och i andra hand som bedömning av översättningskompetens som bygger på inläring av översättning. I vilken mån läraren kan specificera sitt bedömningsobjekt hänger samman med lärarens medvetenhet om bedömning och bedömningens grunder. Enligt bedömningsteorierna är bedömningen valid, om man bedömer det som man avser att bedöma. I och med att översättningar, översättningskvalitet och översättningskompetens är så interrelaterade, kan det vara svårt att exakt peka på vad som är bedömningsobjektet. För att läraren ska kunna göra klart för sig vad som står i fokus hjälper det om läraren känner till den tysta kunskapens två aspekter: fokal medvetenhet (*focal awareness*) och underordnad medvetenhet (*subsidiary awareness*) (se Polanyi 1962: 55–56). Vid bedömning av kompetens är läraren fokalt medveten om kompetens och underordnat medveten om kompetenskriterier. Vid bedömning av kvalitet är läraren däremot fokalt medveten om översättningar som produkter och underordnat medveten om kriterier för översättningskvalitet. Denna beskrivning är dock ett ideal och medvetenheten behöver inte fungera på detta sätt. Läraren kan i sin bedömning vara fokalt medveten om kompetens och underordnat medveten om kriterier för översättningskvalitet. Då är bedömningsobjektet och bedömningskriterierna inte i samklang.

Bedömning av översättning i undervisningskontext är också en öppning för en diskussion om bedömningens relationer till bedömning i professionell kontext. Om undervisning i översättning läggs upp enligt de uppfattningar som företräds av Kelly (2005), får verklighetsanknuten inläring och bedömning ge vika för en mera traditionell undervisning. Element i översättningskompetens uppövas och

bedöms separat och speciella inlärningsuppgifter skapas för att alla element i översättningskompetens ska kunna beaktas. Bedömning är inte längre autentisk i och med att den inte avspeglar den verklighet där kompetens kommer att användas (om autentisk bedömning, se t.ex. Jönsson 2008: 29f.). Som motargument mot bristen på autenticitet kan dock anföras att undervisning såsom den presenteras av Kelly ger ett utvidgat perspektiv på inläring av översättning och därmed också på översättningskompetens. Det verkar med andra ord som om översättningskompetens kan främjas i en till synes traditionell undervisningskontext. Förutsättningen är då att studenten och läraren förstår att det inte finns direkta länkar mellan professionell kontext och undervisningskontext utan att länkarna måste skapas.

Litteratur

Analyserade handböcker

Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome.

Nord, C. (2010). *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen*. Berlin: Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer.

Övrig litteratur

Colina, S. (2008). Translation Quality Evaluation. Empirical Evidence for a Functionalist Approach. *The Translator* 14: 1, 97–134.

Göpferich, S. (2008). *Translationsprozessforschung. Stand, Methoden, Perspektiven*. Tübingen: Narr.

House, J. (1998). Quality of translation. I: M. Baker (ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge. 197–200.

Härmälä, M. (2008). *Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jönsson, A. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers*. Malmö: Malmö University.

Mackenzie, R. (2004). Functional translation theory and quality in translation: An interface between theory and practice. I: J. Tommola (ed.). *Kieli, teksti ja kääntäminen = Language, Text and Translation*. Turku: Turun yliopisto. 157–168.

Norberg, U. (2003). *Übersetzen mit doppeltem Skopos. Eine empirische Prozess- und Produktstudie*. Uppsala: Uppsala universitet.

Palumbo, G. (2009). *Key Terms in Translation Studies*. London: Continuum.

Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.

Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies: New Paradigms or Shifting Viewpoints?* Amsterdam: John Benjamins.

UTTRYCK FÖR TVÅ SPRÅKS SAMEXISTENS I EN BILDERBOK

Maria Kvist, Vasa universitet

Den första bok som ett barn kommer i kontakt med är vanligtvis en bok med endast bilder, men efter hand ersätts den med böcker som kombinerar bild och text (Nikula 2004: 9), det som vi vanligtvis kallar för bilderbok (för diskussion om och definition på begreppet *bilderbok*, se t.ex. Rhedin 2001: 11 ff. och Nettervik 2002: 67ff.). Om man ser till det yttre så uppfattar de flesta bilderboken som en bok med många bilder och lite text. Ett typiskt drag hos många bilderböcker är de detaljrika bilderna som fångar läsarens uppmärksamhet. De rikt illustrerade bilderna levandegör textens innehåll, och det uppstår ett dynamiskt möte mellan två konstarter: bild och text. En vanlig uppfattning är att man upplever att bilderboken varken är bildkonst eller litteratur, men kanske något däremellan. (Se t.ex. Rhedin 2004: 34.)

Bilderboken använder sig av både en verbal och en visuell kommunikationsnivå, vilket gör den unik. En annan aspekt som gör bilderboken speciell är att bilderbokens författare och illustratör kommunicerar med både barn och vuxna samtidigt (dubbla mottagare). (Lindö 2010: 143; Rhedin 2001: 135–137.) Nordberg (2005: 57) och Lindö (2010: 143) ser bilderboken som all konst. Enlig Nordberg (ibid.) upplever bilderboksläsaren en kombination av flera konstarter genom föreningen av text och bild medan Lindö talar om en speglingsfunktion i den moderna svenska bilderboken vars uppdrag är ”att spegla och granska sin samtid” (Lindö 2010: 143).

Syftet med denna artikel är att granska hur tvåspråkighet (ev. flerspråkighet) synliggörs då text och bild möts i en bilderboks illustrationer. Mitt material utgörs av Aino Havukainens och Sami Toivonens bilderbok *Sixten och Blixten på dagis* (översättning till svenska av Janina Orlov), utgiven på svenska 2008 vid bokförlaget Tiden. I original heter boken *Tatu ja Patu päiväkodissa* (Otava 2004). Som jag redan nämnde är ett typiskt drag hos bilderböcker de detaljrika illustrationerna som fångar barns uppmärksamhet. Bilderna i *Sixten och Blixten*-böckerna är ett ypperligt exempel på de för bilderboken kännetecknande detaljrika bilderna och de har av förlaget beskrivits som både myllrande och färgsprakande (Havukainen & Toivonen 2008). Det som ytterligare utmärker illustrationerna är att det förekommer en hel del text i dem. Det är denna typ av text jag är intresserad av i den här studien.

I den svenska översättningen är huvuddelen av texten i bilderna översatt till svenska men det finns även en del text på finska i bilderna. I min analys fokuserar jag på hur texten i bilderna kan fungera som ett exempel på hur två språk kan fungera i samexistens i bilderböcker och hur denna samexistens kan beskriva hur tvåspråkighet synliggörs i en bilderboks illustrationer. Jag kommer även att kommentera finlandismer i den intraikoniska texten ur ett sverigesvenskt perspektiv eftersom översättningarna ges ut vid ett svenskt bokförlag.

1 Mötet mellan text och bild i bilderböcker

De flesta forskare som analyserat illustrationer i bilderböcker har främst fäst vikt vid sambandet mellan bilden och texten. Hallberg (1982: 165) har myntat begreppet *ikonotext*. Begreppet syftar till den helhet som uppstår vid läsning av ord och bild och betyder att man tar hänsyn till textens och bildens interaktion. Även Druker (2008: 16) konstaterar att det är just samspelet mellan bild och text som är det centrala för bilderboken som medium. Druker menar att det inom bilderboksforskningen kan urskiljas två olika positioner i synen på samspelet mellan bilden och texten: dels en narratologisk inriktning, dels en inriktning där bilderbokens visuella formspråk betonas. I sin egen forskning har Druker målet att integrera de båda perspektiven eftersom hon menar att utöver kombinationen av text och bild i bilderböcker är formspråket, visuella motiv och bokens utformning faktorer som kan förmedla ett budskap vilket inte kan tolkas genom enbart narratologiska analysmetoder. (Druker 2008: 19.)

Druker har i sin forskning analyserat moderna bilderböcker i de nordiska länderna. Hon konstaterar att det finns skillnader i hur bilderboksestetiken har utvecklats i de nordiska länderna, bl.a. menar hon att bilderboken i Sverige och Danmark tidigt integrerat text och bild medan man i Finland och Norge favoriserat den illustrerade prosatexten. Druker nämner även att bilderböcker med en explicit uppdelning mellan text och bild fortsättningsvis har en etablerad position i Finland. Vid sidan om denna form av bilderbok har en utvecklad text- och bildintegration vuxit upp. (Druker 2008: 21.)

2 Text i bilder

Det är inte helt ovanligt att text och bokstäver infogas i bilderböckers illustrationer på olika sätt. I illustrationer av t.ex. Tove Jansson kan man se text bl.a. på brev och skyltar. Illustratörer använder sig av typografiska laboreringar för att visualisera bokstäver, ord och text. Dessa kan ha olika funktioner i bilderboken, t.ex. kan olika stämningar illustreras genom svajande ord. I moderna

bilderböcker kan texten i bilderna även förstärka berättelsens absurditeter. Att infoga satsytan i illustrationen anknyter till en tradition av visuell poesi med början i antikens figurdiktning. (Druker 2008: 99ff.)

Nikolajeva använder begreppet *intraikonisk text* för ord som finns inuti en bild. Ordet i texten ska på något sätt kommentera eller säga emot den primära verbala berättelsen. Nikolajeva menar att man ofta tror att den intraikoniska texten inte har någon större betydelse och att dessa texter inte utgör en del av berättelsen. Hon vill dock påvisa det motsatta och anser att om illustratören valt att sätta in text i en bild så ska man fundera på vad texten bidrar med. Den intraikoniska texten kan anses vara ”icke-berättande” men det betyder inte att den inte skulle vara en del av berättelsen. Nikolajeva anser att den tillfogar metafiktiva kommentarer till den primära texten, dvs. kommenterar verkligheten utanför den primära berättelsen. Intraikonisk text kan ge läsaren en vägledning i att förstå berättelsen eller texten. Nikolajeva menar att texten i bilden fäster läsarens uppmärksamhet på visuella detaljer och uppmanar läsaren att stanna till och studera bilden noggrannare. Intraikonisk text är inte alltid avgörande för om man förstår helheten, men Nikolajeva tycker att man ändå bör se närmare på den även om den bara finns på t.ex. en bokpärm eller en etikett. (Nikolajeva 2000: 82–84.)

Rhedin talar om *metabildeffekter* och dess betydelse i bilderböcker. Enligt Rhedin är en vanlig metabildeffekt att illustratören anspelar på andra böcker genom att den illustreras i bilderboken i något specifikt avseende. Rhedin menar att metabildeffekterna ofta har en funktion av att stå som ”humoristiska visuella kommentarer eller vitsar på konstruktionsplanet” (Rhedin 2001: 141). Metabildeffekten kan vara en tidning med en rubrik eller en bokhylla fylld med böcker vilkas namn syns i bilden. Dessa exempel på metabildeffekter har vanligtvis ett budskap. Enligt Rhedin är det vanligtvis bara den vuxne läsaren som förstår metabildeffekten, inte barnet. (Rhedin 2001: 140–143.)

I den här studien väljer jag att använda Nikolajevas begrepp *intraikonisk text* då jag talar om den text som finns i illustrationerna i bilderboken *Sixten och Blixten på dagis*.

3 Översättning av bilderböcker

Bilderböcker anses ofta vara enkla, texten är kort, men i översättningar ser man att de är krävande. Orsaken till detta är kombinationen av två semiotiska system, dvs. texten och bilden. Översättarna har en tendens att överförklara och låta dubbel- eller mångtydigheter försvinna för att anpassa texten för att även nå en lägre läsarålder. I översättningar av bilderböcker ser man även en skillnad i

förhållningssättet till barnböcker, dvs. uppfattar man barnböcker som skönlitterära verk eller ska de ha en didaktisk/pedagogisk funktion. (Rhedin 2004: 81–82, 89ff.)

I översättning av bilderboksbilder händer det ofta att man inte godtar t.ex. nakenhet i bilderboksillustrationer, vilket lett till att man förhandlat sig fram till nya illustrationer eller bara gjort ändringar i bilderna för att de ska passa marknaden. Man kan även se en tydlig tendens till att man i översättningar av bilderböcker överdrivet anpassar boken till den egna kulturen. (Rhedin 2004: 85ff.)

Ur en ekonomisk synvinkel är det fördelaktigt om man trycker upp bilderböcker för flera länder samtidigt genom att man använder samma bildmaterial men byter ut texten (O’Sullivan 2005: 101; Pettersson 2010). O’Sullivan (2005: 101) menar att samtryck har lett till att den bilderbok som ges ut är alltmindre kulturspecifik för att även sälja på den internationella marknaden. Pettersson (2010) menar dock att trenden har vänt och i dag föredrar läsarna det som är särpräglat.

Havukainen och Toivonens böcker är ett exempel som inte följer O’Sullivans beskrivning av den internationella bilderboksmarknaden: man visar på många nationella särdrag (t.ex. visar man i illustrationerna tröjor och tyger från Marimekko) och bakar in text i illustrationerna. Då man ser på de intraikoniska texterna kan man dra en parallell till det Nikolajeva skriver om att detaljer i bilder kan berätta mycket om den miljö de återspeglar. Nikolajeva anser att ord nödtorftigt kan beskriva en miljö, medan bilder kan presentera miljön snabbt och omedelbart, med alla detaljer. De intraikoniska texterna kan ses som element i illustrationerna och därmed kan man se hur de återspeglar den miljö och det samhälle som framställs. (Nikolajeva 2000: 118–119.)

*4 Intraikonisk text i *Sixten och Blixten på dagis**

I så gott som varje illustration i bilderboken *Sixten och Blixten på dagis* förekommer intraikonisk text. Redan i omslagsbilden förekommer text på en äggkartong och på försättsbladet finns två minneslappar varav den ena innehåller en text med en kort presentation av huvudpersonerna i boken. Andra exempel på när intraikonisk text förekommer är bl.a. på skyltar, i broschyrer, teckningar och minneslappar, som namn på byggnader och olika produkter, text skriven i sand och byggklossar som bildar ord.

Den intraikoniska texten finns vanligen på skyltar, lappar eller produkter. Exempel på skyltar där intraikonisk text på svenska förekommer är namnskyltar

där daghemmets eller badhusets namn står t.ex. på byggnader eller postlåda. Vad byggnaderna står för kan man förstå utgående från illustrationerna utan den intraikoniska texten men de bidrar dock till uppfattningen av primärberättelsen där poängen är att huvudpersonerna läser fel på skylten och istället för ett besök på badhuset *Böljan* blir det en dag på daghemmet *Blöjan*. Ett annat exempel på skyltar som förekommer i bilderboken är små skyltar som man har för att förklara t.ex. användningen av olika slag av borstar. På dessa står det *Näsa*, *Naglar*, *Öra* och *Navel* (se bild 1). Detta slag av intraikonisk text har en förklarande eller kommenterande funktion (jfr Nikolajeva 2000: 82–84) där läsaren inte annars skulle förstå innebörden, i ovan nämnda fall av de olika borstarna. Den intraikoniska texten inte bara förtydligar utan står för en mer precis förståelse och samtidigt skapar den en humoristisk effekt (jfr Nikolajeva 2000: 83).

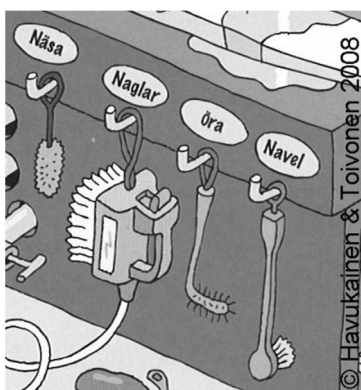


Bild 1. Exempel på hur den intraikoniska texten illustreras i form av olika skyltar i *Sixten och Blixten på dagis*

Även en del av daghemsbarnens namn förekommer i den intraikoniska texten, t.ex. som namnskyltar på klädskåp och på filbunkar som fungerar som blomkrukor. Flera av barnen har ett finskklingande namn så som Oona och Tomi. Många namn är dock sådana att de fungerar på både svenska och finska men även internationellt. På ett av klädskåpen står det *MR WAL-KER*, men på övriga kan man se finskklingande namn eller namn som fungerar internationellt, t.ex. *LAU-RA* och *SA-RA*. De efternamn som figurerar i den intraikoniska texten är dock uteslutande finska efternamn: på ett häfte står det *Virtanen*, på en minneslapp *Alismäki* och på en teckning *Alanen*.

I *Sixten och Blixten på dagis* förekommer det stora mängder med olika slags produkter som förklaras med hjälp av intraikonisk text. Hellström (2011) menar att förpackningar och varumärken ofta förekommer i bilderböcker som ”en referens till den igenkännbara verkligheten”. Texterna på produkterna är vanligen

på svenska men det förekommer även text på finska. Exempel på när den intraikoniska produkttexten är på svenska är när man valt att benämna olika skönhetsprodukter som peeling-, ögon- och näscrem. Även i fråga om matvaror förekommer intraikonisk text på svenska, t.ex. står det *aromsalt* och *mjolk* på förpackningarna. Några matvarunamn förekommer enbart på finska, t.ex. *tee* och *Kunkku presidentti kahvi* där *presidentti* är överstruket för att passa den pjäs barnen utför.

Några matprodukter finns nämnda på både svenska och finska t.ex. förekommer både *smör* och *voi*, likaså både *mjolk* och *maito* samt *fil* och *viili*. Dessa exempel på när samma produkt benämns på båda språken ser jag som ett exempel på hur tvåspråkigheten ser ut i Finland, hur man kan illustrera tvåspråkigheten i ett samhälle med hjälp av intraikoniska texter. Man kan läsa produktnamnet på båda språken på en filbunke och ett mjölkpaket, vanligtvis vänder man på förpackningen för att se produktnamnet på det andra inhemska språket.

I bilderna där *mjolk* (se bild 2) och *maito* samt *fil* och *viili* förekommer är det just i samband med att ordet står på paketet eller burken. Däremot är fallet inte det samma med *smör* och *voi*. Här står det *smör* på en skylt men på paketen står det *voi* (se bild 2). Även om situationen inte är exakt den samma som i de två ovannämnda fallen med mjölken och filen, ser jag även det här som ett exempel på hur man i en illustration kan visa på tvåspråkigheten: man har en skål med många små smörpaket vilka det står *voi* på och en skylt ovanför med den svenska texten *smör*, kanske som en förklaring till innehållet då man kan anta att man vistas i en svensk miljö, i detta fall ett daghem.



Bild 2. Exempel på hur den intraikoniska texten på olika matprodukter illustreras i *Sixten och Blixten på dagis*

I de intraikoniska texterna förekommer även text där man blandar både svenska och finska. Det finns exempel på när den ena delen av uttrycket är på finska och den andra delen är på svenska, t.ex. står det på en mjölkförpackning *Lehmän mäjöl* och på en filbunke *mauton fil*. I det första exemplet kan man tolka det tvåspråkiga uttrycket som att *Lehmän* är ett namn på ett företag som framställer mjölken samtidigt som det ju berättar om mjölkens ursprung. I uttrycket *mauton fil* handlar det snarare om en förklaring till smaken på filen. Båda fallen förutsätter dock att läsaren förstår den finska texten för att förstå innebörden och kunna tolka den intraikoniska texten. Dessa två exempel förekommer inte som varor i verkligheten utan i den här kontexten tolkar jag det som att beskrivningen förekommer som ett humoristiskt bidrag (jfr Nikolajeva 2000: 83).

I den intraikoniska texten förekommer även en del lekar med ord. Ett exempel är när man döpt varumärket på ett ansiktsvatten till *Rumene*. Den lite äldre, sannolikt finländske, läsaren känner till produktmärket *Lumene*, som framställer just skönhetsprodukter. Även den sverigesvenske läsaren torde känna till varumärket eftersom det även lanseras i Sverige. Detta exempel på intraikonisk text är något som den äldre läsaren kan förstå men som den yngre läskunnige läsaren kanske inte uppfattar (jfr Rhedin 2001: 137). Samtidigt ser läsaren det komiska i att början av det lekfulla namnet *Rumene* härleds till finskans ord för *ful*, alltså *ruma*, och det nya produktmärket på skönhetsprodukterna, *Rumene*, får betydelsen 'bli ful', vilket är ytterligare ett humoristiskt bidrag i den intraikoniska texten (jfr Nikolajeva 2000: 83).

Det vanliga är att den intraikoniska texten består av ett ord så som i flertalet av exemplen ovan, men det förekommer även längre text i bilderna. De längre texterna består vanligen av en sats på några ord, oftast två–tre ord (t.ex. ordspråk på latin). Att den intraikoniska texten skulle vara en hel mening är ovanligt men det förekommer i några fall. Ett exempel på detta är en minneslapp med texten *Saras tuggummin är slut!*. Ett annat exempel är en anslagstavla med olika anslag där det på två lappar nämns vilken mat man bjuder på daghemmet (bild 3): *Köttbullar med mos* och *I morgon: mos med köttbullar*. Här kan den läskunnige läsaren se ett humoristiskt inslag i den intraikoniska texten (jfr Rhedin 2001: 141) vilken inte förklaras i den primära berättelsen.



Bild 3. Exempel på hur den intraikoniska texten illustreras i form av olika anslag i *Sixten och Blixten på dagis*

4.1 Intraikonisk text på andra språk än svenska eller finska

Den intraikoniska texten är vanligtvis på svenska men det förekommer intraikonisk text även på finska, engelska och latin. I de fall det förekommer intraikonisk text på engelska handlar det vanligtvis om ord som man kan höra användas också i svenskan och i finskan t.ex. *lotion* och *after shave*. Det förekommer även en del humoristiska inslag där engelsk text påträffas, t.ex. när det vid ett skötbord finns en oljekanna av den modell man vanligen använder för t.ex. motorolja med texten *Baby Oil* (bild 4). I samma illustration finns en babymobil gjord av de klassiska lukträderna tillverkade av Wunder-Baum (tyskt varumärke). I den intraikoniska texten leker man med varumärket och bildar den intraikoniska texten *Wunderbaby*, vilken tillsammans med illustrationen ger läsaren en humoristisk visuell och textuell upplevelse.

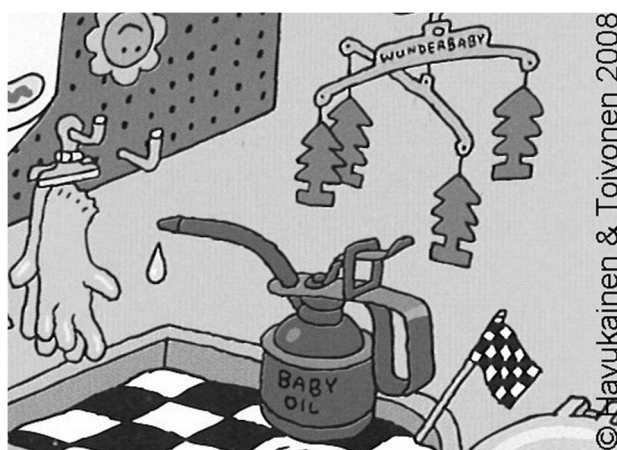


Bild 4. Exempel på intraikonisk text på flera språk i *Sixten och Blixten på dagis*

I den intraikoniska texten i *Sixten och Blixten på dagis* figurerar flertalet latinska ordspråk. Dessa, t.ex. *Carpe diem* och *Ars longa, vita brevis*, torde vara rätt bekanta för den vuxne läsaren. Det är påtagligt att ordspråken finns där av en anledning (jfr Nikolajeva 2000: 82) eftersom det knappast är troligt att t.ex. bokstäverna i en rad byggklossar av en slump bildar ett ordspråk på latin. Min tolkning är att ordspråken fungerar som ett budskap till den vuxne läsaren (se diskussion i Rhedin 2001: 141). För yngre läsare har de latinska ordspråken ingen innehållslig betydelse då de inte vet vad de står för medan den vuxne kan se ett samband mellan ordspråken och den primära verbala berättelsen.

4.2 *Finlandismer i den intraikoniska texten i Sixten och Blixten på dagis*

Några tankar om hur de intraikoniska texterna i bilderboken *Sixten och Blixten på dagis* fungerar sett ur ett sverigesvenskt perspektiv med tanke på att boken ges ut vid ett svenskt förlag, Tiden, som ingår i Norstedts Förlagsgrupp AB. Som läsare kan man gott tänka sig att daghemmet Blöjan kunde vara ett daghem i Sverige om man utesluter de nationella särdragen jag lyft fram i denna artikel. Därtill finns naturligtvis den finska texten som förekommer i illustrationerna, vilka jag redan gett exempel på. Därutöver förekommer även några finlandismer i den intraikoniska texten.

Om finlandssvenskan säger af Hällström-Reijonen och Reuter (2008: 5) att den återspeglar det finlandssvenska samhället och kulturen vilket talar för att finlandssvenskan kan ha vissa särdrag. Språkvårdarna rekommenderar ett språk som ligger nära sverigesvenskan speciellt i skrift, men att hävdvunna finlandssvenska uttryck är gångbara. Reuter (1992: 16–17) menar dock att det finns många finlandismer, framförallt översättningslån, som man bör vara försiktig med att använda om man vill behålla finlandssvenskan som svenska. En finlandism som förekommer i den intraikoniska texten i den analyserade bilderboken är *tutt* i texten *Emmis tuttgömma* (bild 5). Enligt *Finlandsvensk ordbok* (af Hällström-Reijonen & Reuter 2008: 172) är ordet en finlandism som helst inte ska användas eftersom *tutt* i svenskan främst används i betydelsen *bröst* eller *bröstvårta*. Intressant är dock att det senare i den intraikoniska texten även finns texten *Hemlig nappgömma* (bild 5).

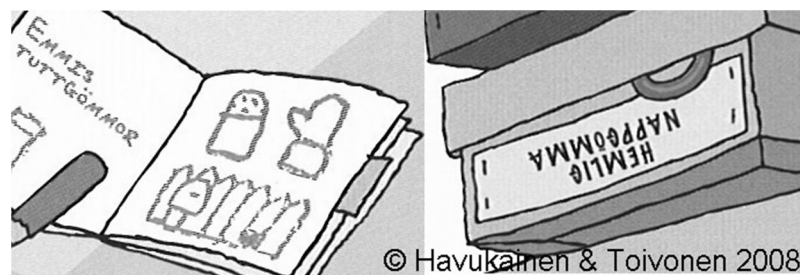


Bild 5. Exempel på intraikonisk text i *Sixten och Blixten på dagis* sedd ur ett finlandssvenskt och ett sverigesvenskt perspektiv

För att förstå sammanhanget mellan de två intraikoniska texterna bör läsaren förstå det finlandssvenska uttrycket. Tidigs (2008) anser att flerspråkig text inkluderar och exkluderar olika läsare. Förutom möjligheten till en något lustig feltolkning av ordet *tutt*, finns det alltså även en viss risk för att den sverigesvenska läsaren delvis exkluderas vid användning av finlandismer. Eftersom det är *tuttgömmor* som förekommer först behöver läsaren förstå betydelsen för att förstå den röda tråd som nappgömmorna har i illustrationerna genom hela *Sixten och Blixten på dagis*.

5 Slutord

Illustrationer i bilderböcker ger breda möjligheter till metafiktiva kommentarer och genom dem t.ex. synliggöra tvåspråkighet eller flerspråkighet i en för läsaren bekant miljö. De exempel på intraikonisk text i *Sixten och Blixten på dagis* som jag i den här artikeln presenterat anser jag medverka till att öka läsarens förståelse för hur den tvåspråkiga verkligheten fungerar genom att de visar hur text på två språk står bredvid varandra i samexistens i vardag på ett daghem.

I ett två-/flerspråkigt, mångkulturellt samhälle syns flerspråkigheten i samhället t.ex. i gatubilden genom skyltar på flera språk (t.ex. Herberts & Laurén 1998: 44). Bilderböcker som ges ut i Finland torde också synliggöra de uttryck tvåspråkigheten får i samhället. *Sixten och Blixten på dagis* ger genom den intraikoniska texten en öppning till hur tvåspråkigheten i samhället kan avspeglas i en bilderbok. I fortsatta studier kunde det vara av intresse att se närmare på hur två- eller flerspråkighet synliggörs i bilderböcker utgivna i Finland och hur bokförlag förhåller sig till två-/flerspråkighet i bilderböcker. Idag trycks bilderböcker för flera länder samtidigt (O'Sullivan 2005: 101; Pettersson 2010) och därför kunde det även vara intressant att se hur det påverkar synliggörandet av två-/flerspråkighet i den intraikoniska texten.

Litteratur

Druker, E. (2008). *Modernismens bilder. Den moderna bilderboken i Norden*. Göteborg: Makadam.

Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3–4, 163–168.

Havukainen, A. & Toivonen, S. (2008). *Sixten och Blixten på dagis*. Stockholm: Tiden.

Hellström, M. (2011). "Det blir mackor med O'boy och O'boy. Och flingor med O'boy". Förpackning och varumärke som representation av det vardagliga livet och konsumtionen som frigörelse. *Aktuell nordisk barnlitteraturforskning. Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*. [Online]. 2011: 1. Specialutgåva. [Citerat 26.3.2012]. Tillgänglig: <http://www.sbi.kb.se/Documents/Public/Forskning/Barnboken/Barnboken202011%20nr1/Hellstr%C3%B6m/Barnboken0013.pdf>

Herberts, K. & Laurén, Ch. (1998). *Urbes linguas suas habent*. Skrifter utgivna av Svensk-Österbottniska samfundet 59. Vasa: Svensk-Österbottniska samfundet.

Hällström-Reijonen, C. af & Reuter, M. (2008). *Finlandssvensk ordbok*. Fjärde reviderade upplagan. Helsingfors: Schildts.

Lindö, R. (2010). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.

Nettervik, I. (2002). *I barnbokens värld*. Malmö: Gleerups.

Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.

Nikula, K. (2004). Text, bild, samhälle. En projektskiss. I: K. Nikula, K. Alanen & H. Lönnroth (red.). *Text, bild, samhälle*. Nordistica Tampere A4. Tammerfors: Tammerfors universitet.

Nordberg, H. (2005). Når bilde og tekst forteller sammen – et bildebokterapeutisk innspill. I: N. Goga & I. Mjør (red.). *Møte mellom ord og bilde. Ein antologi om bildebøker*. Andra upplagan. Oslo: Cappelen. 52–73.

O'Sullivan, E. (2005). *Comparative Children's Literature*. Abingdon: Routledge.

Pettersson, J-E. (2010). *Tillsammans trycker man billigare barnböcker*. [Online]. Stockholm: Svensk bokhandel. [Citerat 27.3.2012]. Tillgänglig: <http://www.svb.se/nyheter/tillsammans-trycker-man-billigare-barnb%C3%B6cker>

Reuter, M. (1992). *Reuters rutor. Svar på frågor om ord, ordanvändning och betydelse*. Helsingfors: Schildts.

Rhedin, U. (2001). *Bilderboken – på väg mot en teori*. Andra upplagan. Stockholm: Alfabeta.

Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabeta.

Tidigs, J. (2008). Upplösta språkgränser? Flerspråkighet i Elmer Diktonius Janne Kubik. I: C. Zilliacus, H. Grönstrand & U. Gustafsson (red.). *Gränser i nordisk litteratur/Borders in Nordic Literature*. IASS XVII 2006 vol. II. Åbo: Åbo Akademi. 685–692.

TILLTAL I JARL HEMMERS DRAMATISKA DIKT *MED ÖDET OMBORD*

Marianne Nordman, Vasa universitet

1 Bakgrund och syfte

Under 2000-talet har man vid Uppsala universitet intresserat sig för svensk dramadialog inom projektet *Svensk dramadialog under tre sekler*. En motivering till forskningsprojektet har varit att dramadialogen är ett eftersatt forskningsområde. Dessutom ligger området i tiden på så sätt att det handlar om ett slags talspråksforskning om än med andra förtecken än de vanliga. Dramadialogen är skriven text som i ett följande skede ska förverkligas muntligt. Man kan därför utgå från att författaren medvetet närmar sig ett muntligt kommunikationsmönster när han skapar sina dramarepliker.

I Uppsalaprojektet representeras finlandssvenska författare endast av Karl August Tavaststjerna med dramat *Affärer* från 1890. Kerstin Thelander (2006: 280) har dessutom gjort en separat studie av tilltalet i Gustaf von Numers lustspel *Bakom Kuopio* som för första gången uppfördes på svenska 1892. Men det är ändå ur finlandssvensk synvinkel, också språklig, av intresse att med forskarögon betrakta aspekter på dramadialogen hos fler författare med finlandssvensk bakgrund.

Författaren Jarl Hemmer, finlandssvensk poet och prosaist, har skrivit tre dramer av vilka två omarbetades till romaner: *Anna Ringars* som senare blev dialogstommen i *Fattiggubbens brud* (1926) och *Gehenna och ljusstrålarna* som bearbetades till ett avsnitt i *En man och hans samvete* (1931) (Salminen 1955). Det enda drama som finns kvar i regelrätt dramaform är *Med ödet ombord* (1924). Det dramat uruppfördes på Svenska teatern i Helsingfors 24.1.1925 och recenserades av signaturen N. L-ou. i *Svenska Pressen* följande dag. I maj (16.5.1925) berättade *Hufvudstadsbladet* att Jarl Hemmer fått Boismanska priset för sitt drama.

I all dramatext spelar tilltalet en viktig roll. Personerna konfronteras med varandra öga mot öga och ställs naturligt inför behovet att ta ställning till inbördes relationer, att tilltala medspelarna i kommunikationen. Valet av tilltal och variationer i det ligger i författarens händer. Tilltalsskicket kan ses som ett stilistiskt hjälpmedel och en stilistisk resurs för författaren då han bygger upp sin personkaraktär och beskriver individernas känslor och attityder. Syftet med

min undersökning är därför att studera tilltalsskicket och spektret av variationer i det hos personerna i Hemmers dramadikt och se hur författaren hanterar detta stilistiska redskap. Samtidigt vill jag ställa tilltalsskicket hos Jarl Hemmers personer i kontrast till det som Kerstin Thelander (2003, 2004, 2006, 2007) funnit i Uppsalamaterialet.

2 Tilltal

För drygt 50 år sedan lanserade forskarna Brown och Gilman (1960) begreppsparet T och V för olika typer av tilltal. T stod för solidaritet eller närhet så som Einarsson (2004: 130–131) ser på företeelsen och V för icke-solidaritet eller distans. Förenklat syftar T för svenskans del på bruket av *du* och V på bruket av *ni*. Men tilltal är en betydligt mer komplicerad företeelse än så. Teleman (2003: 150) listar fyra olika alternativa tilltalsvarianter inom svenskan: 1) *du*, 2) *I/Ni*, 3) *han, hon*, 4) titel ev. + namn eller bara namn. Som ett femte alternativ nämner han undvikande av tilltal. Av de fyra alternativen användes *du* under 1800-talet och den tidigare hälften av 1900-talet bl.a. mellan likställda eller nära bekanta. Detta är fallet också i dag. *Ni* användes bl.a. mellan likställda som inte var nära bekanta och dessutom asymmetriskt för personer med olika rang. Alternativet med titel och eventuellt namn eller med enbart namn var viktigt och användes när man tilltalade icke-närstående och till personer som hade högre rang än talaren själv.

I sin tilltalsanalys antar Thelander att ett rikligare bruk av *ni* i Tavaststjernas pjäs än vad som ses som normalt i sverigesvenskan kan bero på att händelserna utspelar sig i Finland. Hon antar alltså att *ni*-tilltal inte uppfattas som olämpligt i Finland i slutet av 1800-talet på samma sätt som i Sverige. (Thelander 2007: 56, 2003: 96.) Thelander har också konstaterat att man i de pjäser som hon analyserat i huvudsak använder tilltalsorden på det sätt som den aktuella tidens regler och konventioner stipulerade (Thelander 2007: 51). Hemmers tilltalsskick i *Med ödet ombord* är svårt att placera i konkret tid eftersom han själv på försättsbladet anger att dramat utspelar sig under förgången tid utan att på något sätt precisera vad som avses med detta. Klart är i alla fall att skeendet äger rum en god bit före 1924.

3 Dramat *Med ödet ombord*

Jarl Hemmers dramatiska dikt *Med ödet ombord* (M) består av ett förspel och ett efterspel som inramar en avdelning, ett mellanspel, som han gett namnet ”Ombord”. I förspelet som äger rum på en brant vid havet möts två vandrare, en

äldre och en yngre. Samma vandrare möts i efterspelet, också nu på krönet av branten. Innanför prologens och epilogens ramar utspelar sig dramats händelser. En ung man, Edgar, har förtörnat regeringen och bestraffas med att deporteras. Han sänds tillsammans med sin unga hustru, Elise, på ett fartyg till deportationsorten. De två unga blir goda vänner med fartygets kapten, men situationen tillspetsas då fartyget kommer in i en zon på havet där magnetiska störningar förvirrar kompassen, ett slags landet Ingenstans, där minnen från förr griper kaptenen.

Kaptenen har upplevt en motsvarande situation för tjugo år sedan, då i sällskap med en ung kvinna, Marianne, mor till Elise. I dottern ser han nu på nytt sin älskade för tjugo år sedan och grips av begär till henne. Han bryter ett konvolut som han fått med sig med order om hur han ska förfara med Edgar, en order som det visar sig går ut på att Edgar ska arkebuseras. Uppfyller kaptenen inte ordern är han själv dödsdömd. Uppfyller han den räddar han sitt eget liv och kan kanske vinna Elise. Och han provar om Elises kärlek till Edgar är så stor att hon är beredd att offra sig för att Edgar ska få leva. Till slut visar sig Elise beredd att skänka sig åt kaptenen för att rädda Edgars liv men i det skedet tvekar kaptenen och bestämmer sig för att själv gå i döden för Edgars väl.

Kaptenen, Elise och Edgar är de tre huvudpersonerna i dramat, ”tre blodfulla människor i kamp med ödets allvar” som recensenten H. J. W. uttrycker sig i *Borgåbladet* 11.11.1924. Han liksom en del andra recensenter lovordar ”de mästerligt formade replikerna” mellan de tre. Utöver de tre huvudpersonerna möter vi också en skeppsofficer, en styrman och en skeppspojke på fartyget och de två vandrarna, den äldre och den yngre.

4 Tilltalsskicket i dramat

För att få en första helhetsbild av tilltalsskicket i *Med ödet ombord* har jag utgått från en kvantitativ granskning av tilltalen i mellanspelet. Jag utesluter till en början användningen av tilltalsord i kaptenens reflexioner om sig själv och i prologen och epilogen. I samtliga dessa fall är det fråga om tilltal med *du*. Dessa studeras dock jämsides med övriga tilltal i den kvalitativa granskningen av bruket av tilltalsord.

I mellanspelet, den centrala händelsen i dramat, dominerar tilltalsordet *ni* med 112 förekomster (38,2 % av alla tilltal). Därefter följer *du* med 64 förekomster (21,8 % av alla tilltal) och titel med 51 förekomster (17,4 % av alla tilltal). Titel + namn, i samtliga fall förnamn, står för 28 exempel (9,6 % av alla tilltal), enbart förnamn för 21 exempel (7,2 % av alla tilltal), *kära* (ensamt eller i kombination

med annat ord) + titel för 9 exempel (3,1 % av alla tilltal) och något annat tilltalsord slutligen för 8 exempel (2,7 % av alla tilltal). Resultatet har samma tendens som det som Thelander (2003: 97) fått för Tavaststjernas *Affärer* där *ni*-tilltal också är det mest frekventa. Detta är inte fallet i de granskade sverigesvenska pjäserna. Samtidigt bör man minnas att tilltalsordens frekvens naturligtvis också är beroende av vilka personer som förekommer i dramat och hur dessa agerar. Fördelningen kan alltså ha andra orsaker än rent språkligt regionala.

Om *du*-tilltalen i prologen, epilogen och i kaptensens reflexioner beaktas kommer *du* att dominera med 37,7 % av alla tilltal, följt av *ni* med 29,7 % av tilltalen. Även då är andelen *ni* större än i det sverigesvenska material som Thelander arbetat med.

Tilltalsordet *ni* är alltså det mest allmänt förekommande i kommunikationen mellan olika parter i mellanspelet hos Hemmer. Tilltalsordet används vanligen reciprokt av de samtalande personerna så att *ni* möts med *ni* (jfr Thelander 2006: 282). Ingen av personerna använder dock enbart *ni* utan detta samspelar med andra sätt att tilltala, oftast med titel + namn eller med enbart titel.

Tilltalsskicket inom ett drama kan också växla mellan samma personer under dramats gång. Samtalet börjar under vissa premisser och med ett visst tilltalsskick, men relationen förändras och tilltalsskicket växlar. En sådan växling av tilltal förekommer i mer än hälften av pjäserna i det sverigesvenska dramamaterialet. (Jfr Thelander 2007: 63.) I *Med ödet ombord* står kaptenen och Elise för en sådan växling i tilltal.

4.1 Kaptenen – Elise

Ni används av kaptenen i de flesta av hans repliker till Elise i början av deras kommunikation och alternerar ibland med tilltalet *fru Elise*.

KAPTENEN: Ännu en sak, fru Elise. Men ni får inte nämna något för er man, inte nu åtminstone. (M: 36)

Också Elise tilltalar kaptenen med *ni* men alternerar med *kära kaptен*, *kära*, *goda kaptен* och *kaptен*. Thelander (2004: 222) konstaterar utgående från sina undersökningar att användningen av *kär* oftast anger en förtrolighet i relationen. Den aspekten är tydlig i Elises repliker till kaptenen i början av dramat.

ELISE har satt sig, ser på honom länge och stilla: Säg mig, kära kaptен, var det den där fågeln som gjorde er så god som ni är? (M: 32)

I en replik uttrycker hon en varm tacksamhet efter att kaptenen erbjudit henne och hennes man att få bo på hans lantgård. Som uttryck för den tacksamheten kommer också attributet *goda* in i tilltalet.

ELISE tar hans båda händer: Kära, goda kapten! (M: 37)

Vanligen använder Elise dock ett avskalat *kapten*.

ELISE: [...] Kapten, vi kommer att ha dem med oss den här gången! (M: 48)

I två fall tar hon till ett mer intimt tilltal, nästan ett koketterande, som *min snälla lärare* och *ni gamla ovädersprofet*.

ELISE: Usch, varför blir min snälla lärare så ogin med undervisningen, nu plötsligt! Vad är det för hemlighetsfullt med det där – ”området”? (M: 27)

ELISE: Hu, ni gamla ovädersprofet där! (M: 48)

Ett av de mest dramatiska skeendena i pjäsen är det när minnet av den obesvarade kärleken för tjugo år sedan väcks till liv hos kaptenen. Den Marianne som han då mötte är i själva verket Elises mor. Kaptenen ser Marianne i Elise och hos honom vaknar samma begär till Elise som han en gång kände för hennes mor. I yrsel ser han Marianne för sig och utbrister i en inre monolog där han tilltalar henne med *du* och förnamn: ”Marianne, jag vill inte hämnas på dig!” (M: 72)

När Elise en stund senare kommer in på scenen betar sig kaptenen som förbytt mot henne. Som i feberyrsel famlar han med händerna efter henne, ser henne som Marianne och tilltalar henne och duar henne som Marianne.

KAPTENEN: [...] Ja, det är jag ... Har du då ingenting märkt, vet du inte – att jag älskar dig! I mer än tjugo år har jag älskat dig, hela mitt liv har ropat efter dig, Marianne ... Varje storm har sjungit om dig, varje vindstilla viskat med din röst. Och solnedgången – alltid såg jag ditt hår glimma mot den ... Det finns inte en tumsbredd ombord, som inte är förhäxad – hela fartyget är fullt av dig, det har seglat i tjugo år med en dröm i lasten ... [...] Å, Marianne, kan du fatta hur mycken längtan tjugo år har samlat? – Stilla den, fräls mig, Marianne! ... (M: 82–83)

Elise ryggar tillbaka inför honom och frågar: ”Marianne? ... Vad menar ni, kapten? Det hette ju min mor.” (M: 83) och kaptenen fortsätter ”Ja, och du är densamma, Elise!” (M: 83). Just i detta skede genom minnet av Marianne övergår kaptenen till att dua också Elise. Perspektivet i kaptenens relation till Elise har skiftat från vänskapens artiga *ni* och *fru Elise* till närhetens och kärlekens *du* och *Elise*.

KAPTENEN: Nej, inte det ... Du förstod mig inte ... lyckligtvis. Jag älskar dig mer än du visste! Jag ville ju bara veta om din kärlek till honom var så stark, att jag kunde förlåta den. – *Den* var övermakten, Elise. (M: 88)

Elise håller avstånd genom att fortsätta att *nia* och tilltala med *kaptten*. Tilltalen med *ni* blir mer frekventa medan *kaptten* allt mer försvinner ur replikerna. Den tidiga relationens *kära kaptten* är borta. Det har gått kyla i Elises förhållande till kapttenen.

ELISE: Jag kan inte. – Vad som helst, bara inte det! Om ni är en man av ära, så borde ni förstå att det är omöjligt. (M: 84)

Det är i sig inte ovanligt att tilltalet varierar vid affekt (Thelander 2003: 107). Perspektivskiftet i relationen mellan kapttenen och Elise ackompanjeras på ett snillrikt sätt av förändringarna i tilltalet. De heta känslor som kapttenen för över från sin ungdoms kärlek Marianne till hennes dotter Elise följs upp i det nära, intima tilltalet och blir bestående i hans relation till Elise. I oförstående kyla ryggas Elise tillbaka för kapttenens närmanden. I hennes tilltal får övergången från den tidigare relationens *kära kaptten* till ett avskalat *ni* eller bara *kaptten* befästa detta intryck hos läsaren.

4.2 Kapttenen – Edgar

I den ganska sparsamma kommunikationen mellan kapttenen och Edgar använder båda *ni*, men Edgar alternerar ibland med *kaptten*.

KAPTENEN: [...] Men jag kan inte riktigt förstå varför ni, som är ung, skall stå på det gamlas sida? (M: 55)

EDGAR: [...] Där har ni det nyaste, nya kaptten! (M: 55)

Endast en gång gör Edgar bruk av ett annat tilltalsuttryck när han i raljerande ton vänder sig till kapttenen med *ni gamle triton där*.

EDGAR: [...] För Kaptten får jag underdånigast anmäla att lustjakten Elise inte lyder roder längre. Jag befäller: vändning babord, ut genom dörren, tre streck på syd, kurs på delfinerna – hon lyder inte! Akta er, ni gamle triton där! Ni har visserligen galonerna kvar, och det har inte jag. Men jag har *haft* sporrar, jag ... (M: 37–38)

Kapttenen i sin tur visar på en mer mångfasetterad inställning till Edgar och låter detta få uttryck i tilltalen. Hans känslolägen och attityder till Edgar får synlighet i ett välvilligt, intimt *min vän*, i ett nedlåtande förargat *pojke där* och i ett avmätt och vasst *herr Edgar*.

KAPTENEN: [...] Behagar ni inte en aprikos? Drick ut, min vän! (M: 47)

KAPTENEN har mörknat, slår knytnäven hårt i bordet: Håll! Jag förbjuder er att fortsätta. Jag har inte order att låta er smäda regeringen, pojke där! (M: 54)

KAPTENEN ser upp på honom, vasst: Just det, herr Edgar. (M: 57)

4.3 Kaptenen – båtens besättning

Utöver kaptenen möter vi en styrman, en skeppsofficer och en skeppspojke som representanter för fartygets besättning. I relationen mellan kaptenen och styrmannen gäller för kaptenens del tilltal med *ni* alternerat med titeln *styrman*, medan styrmannen konsekvent använder titeln *kapten* utan att en enda gång tilltala med *ni*. Styrmannen beskrivs som en gammal, enkel man som seglat tillsammans med kaptenen på många vatten och deras relation bygger alltså på en långvarig bekantskap.

KAPTENEN: Styrman, det måste ni göra nu med. Ser ni, det kommer för var och en någon dag ... eller någon natt ... då man har nog med att manövrera sig själv. Jag har min natt nu. (M: 75)

STYRMANNEN: Om det är nödvändigt – ja, kapten, jag skall göra mitt bästa. [...] (M: 75)

Vid ett tillfälle tilltalar kaptenen styrmannen med *kära styrman* som uttryck för en viss känslsamhet och närhet i just den situationen.

KAPTENEN ställer in glaset i skåpet: Efteråt ... Vad vet vi om efteråt, kära styrman? (M: 76)

Kommunikationen mellan kaptenen och officeren är av en annan art, och känns mera formell. Kaptenen tilltalar officeren med *ni* förutom i en mycket upprörd situation då han också utropar *människa*.

KAPTENEN bryter ut: Tig! Med vilken rätt blandar ni er i mina personliga angelägenheter? (M: 69)

KAPTENEN: Förstår ni inte människa! Jag menar – vad tror ni sker om jag vägrar? Och vad skulle ni göra i mitt ställe? (M: 70)

Officeren bevarar sitt lugn i samtalet med kaptenen. Han tilltalar denne i huvudsak med *herr kapten*, endast någon gång med *ni* och i en situation med endast *kapten*.

OFFICERN: Jag skulle obetingat lyda order och låta fysiljera den unga spefågeln. Vad följderna av en vägran bleve – ja, ni känner vår regering, herr kapten. (M: 70)

OFFICERN: Det beror på vad saken gäller. Vi för ju inte örlogsflagg. Som kapten torde veta består vår hela beväpning av ett dussin gevär och lika många pistoler. (M: 66)

Kaptenens relation till skeppspojken är mera informell. Han ger order med imperativ eller duar, medan skeppspojken i sin underordnade position tilltalar med *herr kapten*.

KAPTENEN: Bär in lite kvällsvard åt oss. Men säg till hos kocken att det skall vara någonting extra. Mycket frukt. Och tre flaskor av mitt bästa vin, du vet. (M: 38)

Och skeppspojken svarar.

SKEPPSPOJKEN: Ska ske, herr kapten. (M: 38)

4.4 Elise – Edgar

I relationen mellan de äkta makarna Elise och Edgar används tilltal med *du* eller med förnamn i alla situationer förutom i två fall då Edgar uttrycker sin ömhet genom att använda attributet *lilla* vid tilltal av hustrun. I scenen där de två replikerna nedan ingår är de två på tumanhand.

ELISE kastar sig in till honom: Edgar, vad tror du om mig! Kysser honom häftigt. Vill du veta det då? – (M: 60)

Edgar besvarar hennes replik.

EDGAR ser plötsligt strålande på henne: Nej, Elise, du får inte säga det! Löftesbryterska lilla ... Kysser henne. Nu vet jag var jag har dig – här, här i min famn ... (M: 60)

Thelander (2007: 71) ser bruket av förnamn som mer intimt än de tilltal där *du* används. Det är intressant att konstatera att Elise använder betydligt fler *du* än förnamn när hon tilltalar Edgar. Hos honom är *Elise* ett vanligare tilltal än *du*. Men exemplen på tilltal är så få i deras dialog att man knappast kan betrakta skillnaden som ett uttryck för olikheter inom relationen.

4.5 Avsidesrepliker

Avsidesrepliker används av författaren bl.a. när han vill kommunicera sina tankar och känslor till publiken i en inre monolog (jfr t.ex. Bergman-Claeson 2005). I

Med ödet ombord är det endast kaptenen som använder sig av den inre monologen. I en scen avbryter han sitt skrivande, reser sig häftigt och går in i en inre monolog där han tilltalar sig själv. Det självklara tilltalsordet är *du* men han använder också *kapten* i sin upprördhet innan han går över till att betrakta sig ur ett jag-perspektiv.

KAPTENEN: [...] Säg det till dig själv, kapten där – du lyder ju bara order! Lika väl som du fordrar att man skall lyda dig. Det är ju inte *du* som ... Hest, halvskrikande: För djävulen, det är ju inte mitt fel! Order! Högsta order! (M: 64)

I en ensam stund för kaptenen en inre monolog med den frestande djävulen. Både kaptenens repliker till djävulen och djävulens indirekta repliker som kaptenen refererar har *du*-tilltal.

KAPTENEN: [...] Om det inte sutte en vällustig djävul härinne, som viskar till mig! ... Nu är stunden din, viskar han, – nu tar du revansch på ditt öde ... Viska, din djävul, jag hör dig nog! ... viska om fortsättningen också, när *han* är ur vägen ... haha, just så, din satan ... En skyddslös kvinna, viskar du ... och bödeln kan trollas om till beskyddare ... vem vet ... där borta, sedan, småningom ... just så, din satan ... (M: 71)

4.6 *Två vandrare*

De två vandrarna som möts på branten vid havet både i prologen och i epilogen är en äldre och en yngre man som till synes inte känner varandra. Men båda tilltalar varandra konsekvent med *du*. Redan vid det första mötet i prologen (M: 10–11) inleder den äldre med: ”Kom, sätt dig här och vila. Låt oss tala en stund. Det är så ensligt i dessa trakter.” Samtalet går vidare och den yngre säger: ”Jag får ej ro, jag söker. Förstår du inte?” Den äldre svarar honom: ”Och vad bär du i säcken, som tynger dig så svårt?” Den yngre replikerar: ”Svara mig du. Vad tror du tynger mest av allt en skuldra kan bära?”

I epilogen fortsätter mötet mellan de två. Den äldre frågar: ”[...] Men säg mig, du som min tvekamp såg, vill ännu du mig förbanna?” (M: 93). Och den yngre reser sig för att gå: ”Hav tack alltså! Jag får ej längre stanna, jag måste hän. Giv mig till stöd din stav! [...]” (M: 95). Hans sista fras till den äldre lyder: ”[...] Farväl, min vän, Gud signe dig!” varpå den äldre avslutar med ”Farväl!” (M: 97). Tilltalet *min vän* lyfter fram den nya, varma relationen mellan de två männen som möttes som främlingar på berget i prologen. Deras samtal har fört dem närmare varandra och deras frågor har fått sitt svar.

De två vandrarna är i själva verket mellanspelets kapten och Edgar som nu möts i det genomgångsland dit döden fört dem. I det verkliga livet har de upprätthållit

sina gränser och sina formella tilltal, Edgar sitt *ni* och *kaptten* och kapttenen sitt *ni*. Men i döden är de lika och möter varandra som *du*. Bortom livet finns det inte några mänskliga skrankor mer. Med tilltalet som redskap har Hemmer funnit ett enkelt men gripande sätt att ge livet och döden deras speciella andliga dimension.

5 Avslutning

Granskningen av tilltalsskicket i den dramatiska dikten *Med ödet ombord*, så enkelt detta än kan te sig, visar hur Hemmer med tilltalet som stilistiskt medel mejslar ut de olika personerna som karaktärer och profilerar deras relationer till varandra som jämlikar, som vänner, som överordnade och underordnade. Med valet av tilltalsord visar han också på underströmmar hos de agerande och på förändringar i deras möten. Det intressantaste är kanske kapttenens relation till Elise, men läsaren manas även till eftertanke inför perspektivet på livet och döden sådant som det möter i tilltalet hos kapttenen och Edgar, hos den äldre vandraren och hos den yngre. Och mitt i allt det individuella kan man också se den finlandssvenska *ni*-benägenheten som skiljer Hemmers text från sverigesvenska gelikar.

Med ödet ombord är ett till omfånget litet drama, men det visar ändå hur mångfasetterat tilltalsskicket kan hanteras. I grund och botten är tilltalet kanske inte alls en detalj. Mer än mycket annat i replikväxlingen öppnar det upp för väsentliga perspektiv på personrelationer och personkaraktär.

Litteratur

Bergman-Claeson, G. (2005). Den outhärliga monologen. I: P. Ledin (red.). *Svenskans beskrivning 28. Förhandlingar vid Tjugoåttonde sammankomsten för svenskans beskrivning. Örebro den 14–15 oktober 2005*. Örebro: Örebro universitet. 41–50.

Brown, R. & Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. I: T. A. Sebeok (ed.). *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press. 253–276.

Einarsson, J. (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Hemmer, J. (1924). *Med ödet ombord. En dramatisk dikt*. Stockholm: Bonniers.

H. J. W/Wahlroos, H. J. (1924). Jarl Hemmers drama. *Borgåbladet* 11.11.1924.

Hufvudstadsbladet (1925). Jarl Hemmer har fått Boismanska priset. *Hufvudstadsbladet* 16.5.1925.

N. L-ou/Lüchou, N. (1925). Jarl Hemmers dramatiska debut. *Svenska Pressen* 24.1.1925.

Salminen, J. (1955). *Jarl Hemmer*. Borgå: Schildts.

Svensk dramadialog under tre sekler [Online]. Tillgänglig: www.nordiska.uu.se/forskning/projekt/drama.

Teleman, U. (2003). *Tradis och funkis. Svensk språkvård och språkpolitik efter 1800*. Stockholm: Norstedts Ordbok.

Thelander, K. (2003). "Och ni sade du till mig!" Något om tilltalsskicket i svenska dramer under 1800-talet. I: S. Strömquist (red.). *Svenska på scen*. Uppsala: Hallgren & Fallgren. 93–109.

Thelander, K. (2004). Seså min kära Berta – inget pjoller nu. Användningen av kär i tilltalsfrasen i dramadialog. I: I. Bäcklund, U. Börestam, U. Melander Marttala & H. Näslund (red.). *Text i arbete/Text at work*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. 214–222.

Thelander, K. (2006). Tilltal bakom Kuopio. I: A-M. Ivars, M. Reuter, P. Westerberg & U. Ådahl-Sundgren (red.). *Vårt bästa arv. Festskrift till Marika Tandefelt den 21 december 2006*. Skrifter utgivna vid Svenska handelshögskolan Helsingfors: Svenska handelshögskolan. 280–292.

Thelander, K. (2007). Tilltal och tilltalsväxling. *Språk och stil* 17, 49–85.

VARFÖR NIAR NI, VEM OCH NÄR? FINLANDSSVENSKA (OCH FINSKA) ÅSIKTER OM OCH ATTITYDER TILL TILLTAL

Heidi Nyblom Kuorikoski, Vasa universitet

1 Introduktion

År 2003 inleddes ett omfattande internationellt projekt inom temat tilltal vid University of Melbourne i Australien. Inom projektet studerades tilltalskonventionerna i franska, svenska och tyska. En stor del av studierna utfördes kontrastivt, så att de olika nationella varianterna av tilltalsskicket inom ett och samma språk stod i fokus; bl.a. tyskan i Österrike och Tyskland och svenskan i Sverige (Göteborg) och Finland (Vasa). (Se vidare *Tilltalsskicket i några västeuropeiska språk: en studie över språkliga och sociala förändringar* 2011.)

Detta australiska tilltalsprojekt ledde till att man i allmänhet uppmärksammade det svenska tilltalsskicket i tidningsspalterna och i olika diskussionsfora på nätet, både i Sverige och i Finland. Vidare ledde det också till att det skrevs en del artiklar inom temat, bl.a. artiklarna ”Du, ni, titel eller förnamn?” (Norrby 2005) och ”Tilltalande tilltal? Om tilltalsskick i Finland och Sverige” (Norrby, Nilsson & Nyblom 2007) och inte minst en publikation som presenterar projektets resultat, *Language and Human Relations. Styles of Address in Contemporary Language* (Clyne, Norrby & Warren 2009).

2 Det komplexa valet mellan ni och du

Att det är svårt att välja om man ska nia eller dua en annan person kan säkert de flesta vara överens om. Även Clyne, Norrby och Warren (2009: 15) konstaterar att valet av tilltalsord är komplext. Tidigare har forskare såsom Brown och Gilman (1960) konstaterat att vi vid valet av tilltalspronomen/-form styrs av antingen makt (V/ni) eller solidaritet (T/du) – dvs. statustänkande. Det moderna sverigesvenska tilltalsskicket faller dock utanför dessa ramar, vilket konstateras av bl.a. Norrby, Nilsson och Nyblom (2007). Tilltalsskicket genomgick ju som bekant en *du*-reform i Sverige i slutet av 1960-talet som hade stor genomslagskraft. Reformen suddade på sätt och vis ut skillnader i status, och har lett till att status inte längre är den utlösande faktorn för ett *ni* i Sverige, vilket fallet däremot kan vara på svenska i Finland. Här får vi dock komma ihåg att i

Sverige niade man aldrig uppåt, utan det gängse bruket var titel till den som hade högre status och *ni* till den som stod lägre i rang. I Finland niade man däremot uppåt, och därmed undvek man också de negativa konnotationerna som är så starkt förknippade med *ni* (neråt) i Sverige. (Se t.ex. Teleman 2003; Mara & Huldén 2000; Nyblom 2006.) Den *ni*-utlösande faktorn i Sverige i dag är närmast en käppfaktor. I Sverige niar man en annan person när den är så gammal att hon/han går med käpp, eller är m.a.o. riktigt gammal. I finlandssvenskan spelar åldern också en roll vid valet av tilltalspronomen, men även andra faktorer inverkar på vårt val. (Norrby 2005.)

Clyne, Norrby och Warren (2009: 9) konstaterar att det i dag är möjligt att studera cykliska mönster vid tilltal i svenskan, eftersom *ni*-formen (med dess negativa konnotationer), som togs ur bruk i slutet av 1960-talet, återfördes i svenskan på 1980-talet med en ny funktion: att användas utan negativa konnotationer av de unga som ett artigt tilltal av äldre personer i servicesituationer (här är det värt att notera att två nyare studier av rapporterat bruk av tilltalsord, Norrby och Håkansson 2004 samt Tykesson-Bergman 2006, inte finner belägg för ett nytt niande i servicesituationer). (Om det nya niandet se vidare Mårtensson 1986 och Paulston 1976.)

Den generella tendensen i Sverige i dag är alltså den att man främst bara niar (mycket) äldre personer (som går med käpp), men också i Sverige finner man belägg på en oerhörd variation i bruket av tilltalsord, vilket utmärker en komplexitet. Även i intervjuer gjorda i Svenskfinland (Vasa) kan man se komplexiteten i avsaknaden av ett enhetligt bruk av tilltalsord. Åsikterna om vem som ska nias och när går isär och det råder generationsskillnader. (Clyne et al. 2009.)

Utan att mera detaljerat redogöra för tilltalsmönstrets utveckling i Sverige under de senaste hundra åren, vill jag dock nämna det som också Clyne et al. (2009: 7, 22) konstaterar, utvecklingen av tilltalsskicket i Sverige har varit dramatisk jämfört med andra europeiska språk och har gått från ett extremt formellt och komplext tilltalsmönster till det mest informella man kan tänka sig med i stort sett endast ett tilltalspronomen, *du*. För finlandssvenskans del konstaterar forskarna att statustänkandet ännu lever kvar och till skillnad från Sverige lever faktiskt niandet kvar i Finland. Men variationen individerna emellan är stor. Det är detta som gör tilltalet så komplext. Det finns inget enhetligt tilltalsskick, inget enhetligt mönster som vi alla följer.

3 Syfte och material

Denna artikel baserar sig på en mindre studie om tilltal, som är utförd i Karleby (både på svenska och finska). Studien är en del av ett större projekt, där man ser på tilltal i språkkontaktsituationer i fyra tvåspråkiga städer i Finland. I artikeln presenteras bara en liten del av materialet. Fokus ligger på informanternas åsikter om tilltal och vad det är som bidrar till att man över huvud taget niar en annan person.

För denna artikel har jag arbetat med ett enkätmaterial som är insamlat i Karleby år 2006. Karleby är en tvåspråkig småstad på Finlands västkust. År 2006 hade staden totalt 36 267 invånare, varav 81,2 % hade finska som sitt modersmål och 17,5 % var svenskspråkiga (*Statistisk årsbok 2008 2009*: 10f.).

År 2009 ökade invånarantalet i staden avsevärt i och med att Karleby fusionerades med de (finskspråkiga) närliggande kommunerna Kelviå, Lochteå och Ullava. Kommunfusionen med de finskspråkiga kommunerna ledde följaktligen till att andelen invånare med svenska som modersmål sjönk. Enligt uppgifter från år 2010 har staden numera ca 45 896 invånare, varav 84,3 % är finskspråkiga och endast 13,8 % svenskspråkiga (*Data om Karleby 2010 2011*: 6f.).

Materialet från Karleby är insamlat i form av elektroniska enkäter. Själva enkäten är uppdelad i tre delar: 1. Frågor om informantens bakgrund (modersmål, ålder, kön, yrke, utbildning o.s.v.), 2. Val av tilltalsord i vissa givna situationer (bl.a. i kundservicesituationer, äldre bekanta, äldre obekanta, e-post till obekanta, polisen, myndigheter) och 3. Öppna frågor kring attityder till valet av/åsikter om tilltalsord. I denna artikel koncentrerar jag mig på del 3 av enkäten.

Informanterna består av 29 finlandssvenskar (14 kvinnor och 15 män) och 20 finskspråkiga (11 kvinnor och 9 män) i åldern 27 till 62 år med olika grad av utbildning och olika yrken. Av de 29 finlandssvenska informanterna kategoriserar sig 12 stycken som klart tvåspråkiga med den ena föräldern svensk och den andra finsk. Av de 17 informanter som uppger sig ha en mera svensk bakgrund med båda föräldrarna svenskspråkiga och svenska som hemspråk i barndomshemmet, använder alla finska i det dagliga livet på ett eller annat sätt, t.ex. på fritiden, på jobbet, med vännerna eller med sin partner. I Karleby använder alltså den svenskspråkiga minoriteten dagligen båda de inhemska språken. Man växlar (balanserar) mellan svenska och finska, om inte hemma, så åtminstone på fritiden, i jobbet eller med vännerna på ett mycket naturligt sätt.

Av de 20 finskspråkiga informanterna uppger fem stycken att en av föräldrarna är finsk och den andra svensk. Ändå är det bara en av dessa som upplever sig vara

tvåspråkig och som använder båda språken på fritiden, med sin partner och med sina barn. Ingen av de 20 finskspråkiga informanterna uppger sig använda svenska i jobbet. Ett par av informanterna har en bakgrund med några års vistelse i Sverige, vilket blir tydligt i deras enkätsvar, och vilket sannolikt innebär att de har en viss känsla för svenskan även om de inte behöver använda sin svenska i det dagliga livet.

4 Vad är det som utlöser ett *ni*?

De resultat som presenteras i denna artikel baserar sig på svar från enkätens tredje del, som består av öppna frågor.

Eftersom det gängse tilltalsskicket i svenskan är *du*-betonat (påvisat av ett antal studier), kan man utgå ifrån att *du* är den allra vanligaste tilltalsformen. Det är med *du* vi tilltalar våra familjemedlemmar, våra släktingar, våra vänner, våra kollegor o.s.v. *Ni* är den avvikande tilltalsformen som bara nyttjas i vissa situationer. Men vilka är då dessa situationer och vilka är de faktorer som får oss att nia en annan person – vad utlöser egentligen ett *ni*?

I och med att vi vet att den dominerande tilltalsformen är *du*, ville jag få reda på om informanterna över huvud taget någonsin använder *ni*-formen, och jag ställde frågan: *Brukar du vanligtvis dua alla människor du kommer i kontakt med?* (Se tabell 1.)

Tabell 1. ”Brukar du vanligtvis *dua* alla människor du kommer i kontakt med?”

	JA	NEJ	NÄSTAN	Ø
FISV	15	11	2	1
FI	6	14	–	–

Tabell 1 visar en mycket jämn fördelning mellan dem som alltid duar, och dem som både niar och duar, men det är inte så entydigt som tabellen ger sken av. Utav de 15 finlandssvenska informanter som svarar *ja* på frågan, anger 14 stycken att det ändå finns tillfällen då de använder *ni*. Samtliga 6 finska informanter som svarar *ja*, anger också exakt samma sak. Hur ska man då tyda detta? Följande fråga kan kanske belysa det: *I vilka situationer niar du en annan person?*

Alla finlandssvenska informanter, utom en som alltid duar alla, kunde tänka sig situationer där de skulle använda tilltalsformen *ni*. Som exempel på sådana

situationer uppgav de bl.a. tilltal av äldre personer, äldre obekanta personer, obekanta personer överlag, personer med högre ställning och formella situationer.

Samma situationer gäller också för de finska informanterna, men de betonar även yrkesrollen mycket starkt. För en del finska informanter tycks niandet vara starkt förknippat med deras yrkesroll. Det hör till att *ni*. Ingen finlandssvensk informant tar dock upp detta med yrke, så det finns en viss kulturskillnad här samtidigt som man som en liten minoritet i staden kanske gärna känner en viss förtrolighet med en svenskspråkig kund, även om man inte känner personen sedan tidigare.

För att få en tydligare bild av vad det är som bidrar till att man väljer att *ni* en annan person ställdes följande fråga: *Vad påverkar valet av ni i dessa situationer? Sätt kryss efter det/de alternativ som passar bäst in på dig.* (Se tabell 2.)

Tabell 2. ”Vad påverkar valet av *ni* i dessa situationer? Sätt kryss efter det/de alternativ som passar bäst in på dig.”

FISV	FI
1. Ålder 92,9 %	1. Ålder 95,0 %
2. Formell situation 71,4 %	2. Formell situation 90,0 %
3. Grad av bekantskap 57,1 %	3. Social ställning 65,0 %
4. Social ställning 28,6 %	4. Grad av bekantskap 55,0 %

Tabell 2 visar att det som främst påverkar valet av *ni* är ålder, formalitetsgrad, bekantskapsgrad och status. Skillnaderna mellan språkgrupperna är inte speciellt påtagliga, men de finns där. För de finlandssvenska informanterna är det främst ålder, formalitet och bekantskap, medan det för de finska informanterna är ålder, formalitet (i högre grad än hos de finlandssvenska) och social ställning. Flera informanter ger flera alternativ här och följande citat beskriver komplexiteten i valet av tilltalsord, som alla gånger inte är lätt:

[...] *joskus henkilön olemus on sellainen, että se osoittaa sinuttelun olevan mahdotonta.* ([...] ibland är personens väsen sådant att det visar sig vara omöjligt att *du*.)

Att språket är en avgörande faktor här, tolkar jag som att det är så att *ni*-faktorn utlöses lättare när man talar ett främmande språk, t.ex. tyska eller finska.

Åldern är det mest avgörande vid valet av *ni* som tilltalsform. Resultaten uppvisar nästan exakt samma siffror för båda språkgrupperna, men skillnaden ligger i vad,

eller vem, informanterna uppfattar som tillräckligt gammal för att bli niad. Och här är skillnaden milsbred mellan de båda språkgrupperna.

5 En åldersgräns för ni-tilltal

Den genomsnittliga åldersgränsen för ett *ni*-tilltal är 64 år för de finlandssvenska informanterna (svaren varierar från allt mellan 35 och 80 år) och 45 år för de finska (svaren varierar från 25 till 70 år).

Det här visar hur åldern, som en utlösande faktor för *ni*-tilltal, uppfattas olika av olika språkkulturer. Endast åtta finska informanter ger över huvud taget en exakt siffra för *ni*-åldern, de övriga säger mera vagt att det beror på situationen eller personen. Men den typen av svar förekommer också bland de svenskspråkiga. Pensionsåldern anges också av båda språkgrupperna och en finlandssvensk informant säger att man kan nia en annan person ”när håret blivit grått”, vilket påminner om käppfaktorn som nämndes tidigare. En av de finskspråkiga informanterna säger att man kan nia alla som har passerat tonåren. Det synsättet kan säkert bidra till den låga åldersgränsen för *ni*-tilltal bland de finskspråkiga. För övrigt var den genomsnittliga åldern för den sverigesvenska gruppen i det australiska tilltalsprojektet 74 år.

6 Signaler med du och ni

Eftersom valet av tilltalsord är så komplext – eller kan vara det för många – och variationen i hur man använder dem är stor, var jag också intresserad av att få veta hur informanterna uppfattar tilltalsorden *du* och *ni* och vilka signaler de tycker man ger när man niar respektive duar. (Se tabellerna 3 och 4.)

Tabell 3. ”Vad tycker du man signalerar när man duar?”

FISV

1. jämlikhet (8)
2. bekantskap (5)
3. informell relation (3)
4. man är personligare (3)
5. närhetsskapande (3)
6. samhörighet (2)
7. ungdomlighet (1)
8. finlandssvensk identitet (1)
9. vänlighet (1)
10. artighet (1)
11. respekt (1)

FI

1. bekantskap (6)
2. familjaritet (5)
3. närhet (2)
4. jämlikhet (2)
5. tillit (1)
6. okomplicerat (1)
7. vänlighet (1)
8. vänskap (1)
9. befriande (1)
10. öppenhet (1)
11. vardagligt (1)

Som man kan se av tabell 3, är de båda listorna inte helt lika. De finlandssvenska och de finska informanterna väljer olika adjektiv för att beskriva *du*-signalerna, men en positiv anda gentemot *du* är tydlig hos båda språkgrupperna. Ord som *jämlikhet*, *bekantskap*, *närhet* och *vänlighet* förekommer i båda listorna och i överlag är det positiva och trevliga signaler båda informantgrupperna förknippar med *du*.

Den svenska jämlikhetstanken blir speciellt tydlig här i den finlandssvenska listan med 8 belägg på *jämlikhet*. Ett par informanter förknippar också ungdomlighet och finlandssvenskhet med att *dua*. Här tycks man tänka i motsatspar: *ni-du*, gammal-ung, finsk-finlandssvensk.

Tabell 4 visar resultaten på frågan om vad informanterna tycker man signalerar när man *niar*.

Tabell 4. ”Vad tycker du man signalerar när man *niar*?”

FISV	FI
1. respekt (18)	1. respekt (5)
2. artighet (8)	2. uppskattning (5)
3. formell relation (4)	3. artighet (5)
4. avståndstagande (3)	4. icke-familjaritet (4)
5. uppskattning (2)	5. status (3)
6. ojämlikhet (2)	6. formell relation (2)
7. gott uppförande (1)	7. avstånd (2)
8. konservatism (1)	8. gott uppförande (2)
9. stelhet (1)	9. ojämlikhet (1)
10. att man gör sig till (1)	10. stelhet (1)
11. finsktalande (1)	11. finkänslighet (1)

Listorna i tabell 4 liknar varandra något mera än de i tabell 3. Utav 11 ”signaler” hittas 7 hos båda språkgrupperna. De ord som förekommer hos de båda grupperna är: *respekt*, *artighet*, *formell relation*, *uppskattning*, *avstånd*, *ojämlikhet*, *stelhet*. Skillnaden språkgrupperna emellan ligger i att finlandssvenskarna i högre grad upplever niandet som ett sätt att visa respekt och artighet. Bland de finskspråkiga är det mera splittrat. Det här tyder på att de negativa konnotationerna gentemot *ni* som tilltalsord faktiskt inte existerar i finlandssvenskan (jämfört med sverigesvenskan) och att det kan vara påverkan från finskan eller bero på en gemensam finländsk kultur. Intressant här är också det att status inte alls nämns som en *ni*-signal av finlandssvenskarna, trots att status enligt tidigare studier är en bidragande *ni*-utlösande faktor (se Norrby 2005).

Listorna i tabell 4 visar vidare hur splittrade attityderna mot niandet är, vissa ser det mera positivt: respekt, artighet, uppskattning, gott uppförande, medan andra ser det mera negativt: formellt, avstånd, ojämnt, konservativt, stelt, att göra sig till.

7 Medvetenhet om variationer mellan finlandssvenska och finska tilltalsmönster

När man gör en undersökning i en stad, där man vet att minoriteten i synnerhet har mycket goda kunskaper i stadens två officiella språk, där många är tvåspråkiga och där man växer upp i en tvåspråkig miljö och dagligen använder de båda språken, är det intressant att veta om och i vilken mån informanterna använder tilltalsorden olika på de båda språken, om de alls är medvetna om eventuella skillnader och om ettdera språket påverkar deras personliga bruk av tilltalsord. Tabell 5 visar fördelningen mellan ja- och nej-svar på frågan: *Tror du att tilltalsord används olika på finlandssvenska och finska? På vilket sätt?*

Tabell 5. ”Tror du att tilltalsord används olika på finlandssvenska och finska? På vilket sätt?”

	JA	NEJ	Ø
FISV	15	7	7
FI	6	9	5

Frågan har besvarats med enkla ja- och nej-svar av de flesta. Det är m.a.o. få informanter som ger någon utförligare kommentar. Klart är i varje fall, enligt tabell 5, att 15 finlandssvenska informanter tror att tilltalsorden används olika på de båda språken. Detta tycks dock vara en svår fråga att besvara, för de få informanter som faktiskt ger ett svar på följdfrågan, *På vilket sätt?*, garderar sina svar bl.a. så här: ”finlandssvenskarna *torde* mera dua, *tror jag*” och ”i svenskan är man *kanske* mera benägen att dua”. Svaren ger i varje fall för handen att man duar mera på svenska, medan man niar mera på finska.

Två av de finlandssvenska informanterna ger varsin intressant kommentar: ”det är inte så formellt att nia på finska” och ”finskans möjlighet att använda ändelser utan personpronomet gör att man i finskan behållit längre det gamla sättet att ’teititellä’ (dock utan ’te’), numera också som ett ganska vardagligt och modernt tilltalsätt.” Kommentarer tyder på att *ni* uppfattas som mera neutralt laddat i finskan än i svenskan, och att *ni* har ett bredare användningssätt i finskan, åtminstone såsom två finlandssvenskar uppfattar det. Då blir *ni* i finskan mycket mera användbart än i finlandssvenskan.

På frågorna om eventuella skillnader i hur informanterna tilltalar andra personer på finska och svenska samt om det ena språket påverkar det andra när det gäller tilltal, svarade en klar majoritet av informanterna *nej*.

Trots att t.o.m. 20 av de finlandssvenska informanterna svarade *nej* på frågan om eventuella skillnader i hur de tilltalar andra personer på finska och svenska, hade – intressant nog – ändå 15 informanter åsikter om frågan ”Tror du att tilltalsord används olika på finlandssvenska och finska? På vilket sätt?”, som presenteras ovan i tabell 5.

8 Avslutande diskussion

Resultaten från de tre sistnämnda frågorna i föregående avsnitt visar tydligt att mera djupgående intervjuer med informanterna skulle behövas på de här i övrigt intressanta punkterna. Förmodligen var resultatet så magert här för att frågorna upplevdes svåra, man vet kanske inte eller kan inte vara riktigt säker.

Resultatet från hela enkätens öppna del påvisar ändå att valet av tilltalsord är komplext, och att det i allra högsta grad är fråga om individuella val. Något som även Clyne, Norrby och Warren (2009) konstaterar i sin studie. Variationen informanterna mellan är stor, både i vad de anser vara en *ni*-utlösande faktor och vad de anser att tilltalsorden *du* och *ni* signalerar.

En stor del av informanterna påstår sig oftast *dua* alla, men ändå framgår det av svaren att det finns tillfällen när de använder *ni*. För den ena är den tilltalades ålder en avgörande faktor, för den andra graden av bekantskap eller som en av informanterna säger, ibland är det inte det som avgör, utan det är personens hela väsen som talar om för en att det här är en person man ska *nia*.

Litteratur

Brown, R. & Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. I: T. A. Seboek (ed.). *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press. 253–276.

Clyne, M., Norrby, C. & Warren, J. (2009). *Language and Human Relations. Styles of Address in Contemporary Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Data om Karleby 2010 (2011). Karleby: Karleby stad.

Mara, J. & Huldén, L. (2000). Hälsningsvanor, tilltal och omtal i Svenskfinland under 1900-talet. *Källan* 2/2000.

Mårtensson, E. (1986). Det nya niandet. I: *Nordlund* 10. Lund: Institutionen för nordiska språk vid Lunds universitet. 35–79.

Norrby, C. (2005). Du, ni, titel eller förnamn? *Språkbruk* 2/2005, 5–10.

Norrby, C. & Håkansson, G. (2004). Kan jag hjälpa dig med något. Om tilltal i en servicesituation. *Språk och stil* 13, 6–34.

Norrby, C., Nilsson, J. & Nyblom, H. (2007). Tilltalande tilltal? Om tilltalsskick i Finland och Sverige. *Språk och stil* 17, 5–29.

Nyblom, H. (2006). The use of address pronouns among Finnish and Finland-Swedish students. *Australian Review of Applied Linguistics* 29: 2, 19.1–19.12.

Paulston, C. B. (1976). Pronouns of address in Swedish: Social class semantics and changing system. *Language in Society* 5, 359–386.

Statistisk årsbok 2008 (2009). Karleby: Centralförvaltning/Planering och regionutveckling.

Teleman, U. (2003). *Tradis och funkis. Svensk språkvård och språkpolitik efter 1800*. Stockholm: Norstedts Ordbok.

Tilltalsskicket i några västeuropeiska språk: en studie över språkliga och sociala förändringar [Online]. The University of Melbourne. [Citerat 4.8.2011]. Tillgänglig: <http://rumacc.unimelb.edu.au/address/swedish/index.html>

Tykesson-Bergman, I. (2006). *Samtal i butik: Språklig interaktion mellan biträden och kunder*. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 41. Stockholm: Stockholms universitet.

SVENSKA TIDSUTTRYCK I FINSKA GRUNDSKOLEELEVERS SKRIFTLIGA PRODUKTION

Eeva-Liisa Nyqvist & Marketta Sundman, Åbo
universitet

1 Inledning

Tidsuttryck är kommunikativt viktiga men ofta formellt svåra för andraspråksinlärare. Många vanliga tidsuttryck i svenskan är mer eller mindre lexikaliserade, vilket betyder att valet av preposition och substantivets form inte följer några produktiva regler. Sådana språkliga uttryck måste därför tillägnas som helheter, dvs. som ”helsekvenser” eller ”ramar” (se Axelsson 1988; jfr också Sundman 2011 och Sundman i denna volym). I denna artikel studerar vi i vilken utsträckning grundskoleeleverna använder tidsuttryck av detta slag och hur väl de behärskar deras form och betydelse. De flesta lexikaliserade tidsuttryck utgörs av prepositionsfraser (eller uttryck som innehåller en prepositionsfras) som har ett substantiv som rektion, t.ex. *på sommaren, i sommar, i somras, på somrarna, på tisdagar/na, i morgon, tre gånger i veckan*.

Underlaget för denna artikel består av lexikaliserade tidsuttryck (293 st.) som ingår i det uppsatsmaterial som Nyqvist undersöker i sin blivande doktorsavhandling. Uppsatserna är skrivna av 69 elever, som Nyqvist har följt med under två och ett halvt läsår (från årskurs 7 till årskurs 9). Undersökningen tillhör ett större projekt, vars material presenteras i Paavilainen, Järvinen, Åberg, Lahtinen och Rahkonen (2009). De undersökta tidsuttrycken härstammar från fem olika uppsatser, som eleverna skrev under vårterminen i åk 7 (= ”vt7”), höstterminen i åk 8 (= ”ht8”), vårterminen i åk 8 (= ”vt8”), höstterminen i åk 9 (= ”ht9”) samt vårterminen i åk 9 (= ”vt9”). De flesta uppsatssuppgifterna innehöll en lista på inspirationsfrågor på svenska. Nedan används begreppet ”skrivomgång” om dessa uppsatser. Som jämförelsematerial används de tidsuttryck som ingår i elevernas läromedel, nämligen *Kom med* 1–3 respektive *Klick* 7–9 (i fortsättningen KM 1–3 resp. KL 7–9).

I denna artikel behandlas tidsuttryck i elevuppsatserna ur olika synvinklar. Tonvikten ligger på substantivets form (dvs. numerus och bestämdhetsform), men också valet av preposition behandlas. Analysen utgår från målspråksformer, dvs. från de former som eleverna enligt målspråksnormen borde ha använt i respektive

kontext. I forskningslitteraturen talar man i detta sammanhang ofta om ”obligatoriska kontexter” för en viss form (se Ellis & Barkhuizen 2005: 73–85). I den normneutrala analysen behandlas förekomsten av obligatoriska kontexter för de olika formerna vid de olika skrivomgångarna. Den normativa analysen bygger på korrekthetsprocent, dvs. andelen korrekta belägg av samtliga belägg på en viss målspråksform. Förekomsten av olika målspråksformer i elevuppsatserna jämförs också med förekomsten av motsvarande former i läromedlen.

2 Tidsadverbial av olika typer

De vanligaste svenska tidsadverbialen hör formellt till tre olika frastyper, nämligen korta adverb (t.ex. *nu, då, ofta, sällan, aldrig*), substantivfraser (t.ex. *nästa vecka, samma dag, varje sommar, förra året*) och prepositionsfraser (t.ex. *på sommaren, i januari, under vintern, om en timme, i en vecka, tre gånger i veckan, på två minuter, före julen, efter högstadiet*). De två förstnämnda typerna behandlas inte här, och de bereder inte heller några större problem för inlärare. Prepositionsfraserna består av två led, en preposition och en substantivisk rektion, och valet av både preposition och substantivets form är oftast idiomatiskt bestämt.

I SAG indelas tidsadverbialen i olika semantiska kategorier enligt flera olika kriterier. De flesta av de adverbial som ingår i vårt material anger tidpunkt, dvs. hör till kategorin tidfästningsadverbial. Flera av dem används i deiktisk betydelse, vilket betyder att ”tidfästningens bastid omfattar talögonblicket” (SAG 3: 514). Adverbialen anger då en tidpunkt i relation till talögonblicket, antingen under, efter eller före denna tidpunkt. En vanlig prepositionsfras i denna kategori består enligt SAG av ett naket substantiv och prepositionen *i*, t.ex. *i dag, i år, i kväll, i går, i morgon, i sommar, i fjol, i söndags*. I uttryck med namn på veckodagar används *på*, t.ex. *på söndag(en)* (SAG 3: 258). Dessa typer är klart lexikaliserade.

De icke-deiktiska tidfästningsadverbialen anger en tidpunkt som inte relateras till talögonblicket, utan samma uttryck kan användas oberoende av när utsagan sägs. De anger ”en tid antingen i det förflutna eller i framtiden” (SAG 3: 516), t.ex. *i september 1980, under 1200-talet, på söndagen, på natten, på våren*. Den vanligaste typen är enligt SAG prepositionsfraser med *på* och de är vanligen lexikaliserade (SAG 3: 518). I denna typ står substantivet i normalfallet i bestämd form.

Förutom tidfästningsadverbial förekommer i vårt material även uttryck för frekvens, t.ex. *tre gånger i veckan* och *på söndagarna* (se SAG 3: 534f.). Den förra bildar en ram som kan användas produktivt, men vissa substantiv kräver en annan preposition än *i* (jfr *tre gånger om dan*). I typen *på söndagarna* anges

enligt SAG ”den regelbundet återkommande tidsenheten” med ”ett substantiv i bestämd form pluralis” (SAG 2: 534). Namn på årstider tycks faktiskt alltid stå i bestämd form, dvs. typen **på vintrar* förekommer inte. Tider på dygnet kan ibland användas i obestämd form, men uppenbarligen bara om man samordnar minst två olika tidpunkter, t.ex. *på kvällar, nätter och helger* (exemplet är hämtat ur GP4 i *Språkbanken*). Däremot är obestämda former inte alls ovanliga i adverbial där substantivet anger en veckodag, utan både *på söndagarna* och *på söndagar* förekommer i det normala språkbruket (se t.ex. *Språkbanken*), möjligen i något olika kontexter eller betydelser. Belägg på tidsadverbial med obestämd form pluralis saknas dock helt i läromedelstexterna, och vi betraktar dem inte heller som målspråksnormer i denna artikel.

Några rätt vanliga typer av tidsadverbial, t.ex. sådana som anger duration, förekommer inte alls i vårt uppsatsmaterial, dvs. uttryck som *i ett år, på en timme, för en vecka* (jfr SAG 3: 537f.). De har också bara några få belägg i läromedlen.

3 Tidsuttrycken i läromedlen: substantivfrasens form

Den typ av tidsuttryck som behandlas i denna artikel är överraskande sällsynt i läromedlen. Under de tre årskurserna förekommer bara 86 belägg i KM respektive 67 belägg i KL. Antalet måste betraktas som litet med tanke på den centrala roll som tidsuttryck har i kommunikationen. Dessutom kräver helsekvensinlärning rikligt med språkligt inflyde.

Majoriteten av tidsuttrycken i läromedlen är deiktiska (se kapitel 2 ovan), och prepositionsfraser med nakna substantiv respektive bestämd form singularis är de vanligaste substantivformerna i dessa tidsuttryck. Nakna substantiv förekommer i läromedelstexterna t.ex. i uttrycken *i dag* och *i morgon* och i uttryck som syftar på framtiden, såsom i *Vart ska du resa i sommar?* (KL8). Bestämda singularformer används i både deiktisk och icke-deiktisk betydelse för att ange en viss tid på dygnet (*sent på kvällen*), årstider (*Thomas berättar att det är hett i bostaden på sommaren men iskallt på vintern*) och veckodagar (*Vi åker lördagen den tjugosjunde februari*) samt i ramen *X gånger i veckan, en gång om dan*. Även några tidsuttryck med obestämd form singularis förekommer i läromedlen. Då är det alltid fråga om uttryck av typen *en dag, en kväll*, som anger obestämd tid (jfr fi. *eräänä päivänä/iltana*).

I diagram 1 nedan visas de olika substantivformernas procentuella andelar i de tre årskurserna och i de två läromedlen. Tidsuttryck med obestämd form pluralis förekommer inte alls i läromedelstexterna.

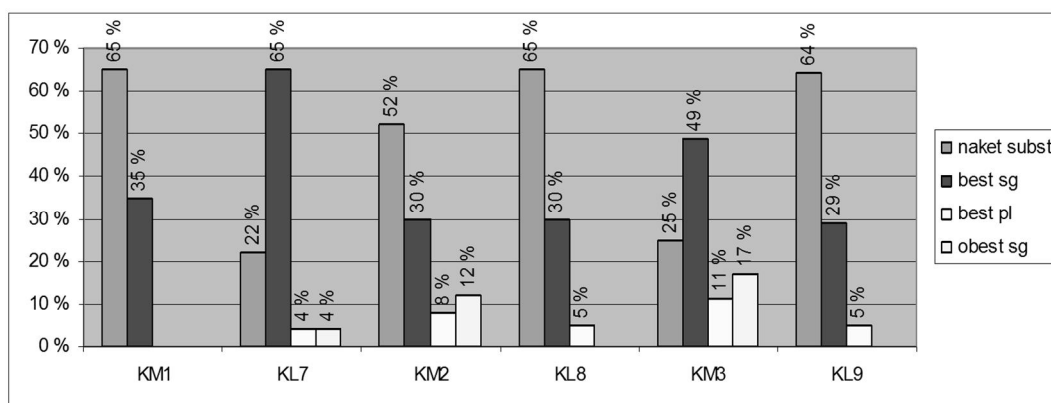


Diagram 1. Andelen olika substantivformer i läromedlen

Som det framgår av diagrammet dominerar nakna substantiv och bestämd form singularis i alla tre årskurserna i båda läromedlen; av dessa utgör nakna substantiv den största gruppen (sammanlagt 42 % i KM, 51 % i KL). Bestämd form pluralis och obestämd form singularis har däremot mycket låg frekvens.

4 Tidsuttrycken i uppsatserna: obligatoriska kontexter för substantivformer

I detta kapitel ges en kvantitativ analys av substantivfraserna i de undersökta tidsuttrycken i uppsatsmaterialet. Varje belägg i elevuppsatserna har i denna analys förts till den frastyp som den tillhör enligt målspråksnormen. Till exempel belägget **på sommar* har räknats till kategorin bestämd form singularis, eftersom det förekommer i en obligatorisk kontext för denna form (*på sommaren*). En analys av detta slag möjliggör en normativ analys av de olika frastyperna, vilket ges i nästa kapitel.

Tidsuttryck är mest frekventa i vt7 och i ht9 p.g.a. att informanterna då skrev om sina hobbyer och om sin fritid (ex. 1–2). Uppsatsrubrikerna har en viss betydelse för hurdana tidsuttryck som används: t.ex. i uppsatserna i ht8 om ”Min resa” används framför allt tidsuttryck som anger förfluten tid. I den sista uppsatsen skriver informanterna om sina framtidsplaner, varför tidsuttrycken anger kommande tid (ex. 3). Antalet tidsuttryck är som lägst i vt8, där informanterna berättar om sina vänner.

- (1) Övningar är ofta *på kvällen*. (AF4, vt7)
- (2) Jag träna ishockey tre gånger *på veckan*. (FP6, ht9)
- (3) *På sommaren* ska jag spela piano och gitarr. (BP2, vt9)

I tidsuttrycken i uppsatserna dominerar bestämd form singularis och bestämd form pluralis, men också nakna former är vanliga vid några skrivomgångar. Diagrammet nedan illustrerar andelen obligatoriska kontexter för de olika frastyperna i tidsuttrycken.

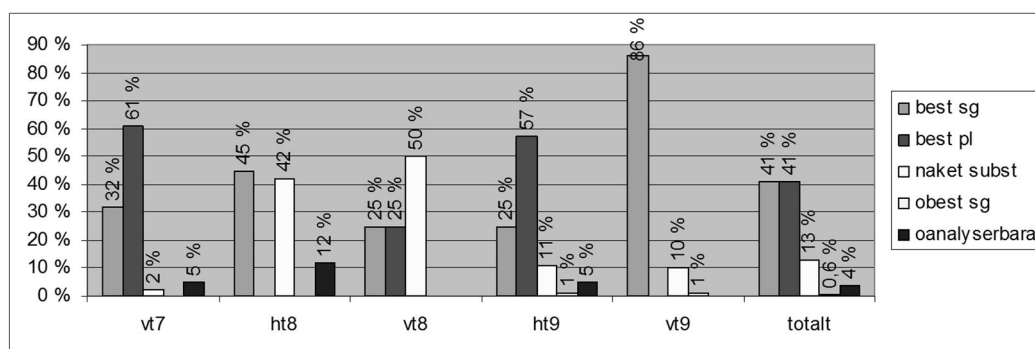


Diagram 2. Andelen olika substantivformer i uppsatserna

Vad gäller substantivfrasens form avviker informanternas produktion klart från läromedlen: de obligatoriska kontexterna för bestämda singular- och pluralformer är lika vanliga. Bådas andel är 41 %, dvs. över fyra femtedelar av alla tidsuttryck innehåller en bestämd form av ett substantiv. Bara 13 % av tidsuttrycken konstrueras (enligt målspråksnormen) med naket substantiv. Obestämd form singularis har bara två belägg i uppsatserna. Resten av beläggen är oanalyzerbara, dvs. det är svårt att säga vad informanten har velat säga eller hur de borde korrigeras.

Att informanterna använder rikligt med bestämd form pluralis i vt7 och ht9 beror på temat i uppsatserna: vt7 handlar om hobbyer och ht9 om fritiden. I båda berättar eleverna om regelbundet återkommande aktiviteter, varför de använder gott om tidsuttryck med ramen [*på* + bestämd form pluralis] (ex. 4–5). Kontexter av denna typ är över huvud taget det enda användningsområdet för bestämd form pluralis i uppsatserna.

- (4) Min kendo träningar är i Snellmans skola, *på torsdagarna*, halv sex. (AP10, vt7)
- (5) På *fredagarna* gör jag ingenting, jag är just hemma. (BF12, ht9)

Bestämd form singularis används i flera olika typer av tidsuttryck. Ramen [X gånger i veckan] (ex. 6–7) är den mest frekventa typen med denna form i vt7 och i ht9, vilket sammanhänger med uppsatsernas tema (se ovan). Tidsuttryck som anger årstid är också vanliga i vt7 och ht9, då informanterna berättar om vad de brukar göra under en viss årstid (ex. 8–9, 11). I dessa kontexter är [*på* + bestämd

form singularis] vanligast enligt målspråksnormen, men också bestämd form pluralis kan förekomma. Samma ram används när man berättar om vad man brukar göra en viss tid på dygnet, dvs. [*på* + bestämd form singularis] (ex. 10). Adverbial som anger årstid är den absolut vanligaste typen av tidsuttryck i vt9. Till skillnad från vt7 och ht9 berättar informanterna då vad de tänker göra under den kommande sommaren (se ex. 11).

- (6) Jag tränar fyra gånger på *veckan*. (AP2, vt7)
- (7) Jag simmar sex gånger i *veckan*. (AF15, ht9)
- (8) På **sommars* jag går också till tävlingen. (GF10, vt7) (→*på sommaren*)
- (9) Jag har inte hobby ja spela i **vinter* ishockey. (GP5, ht9) (→*på vintern*)
- (10) Jag spelar piano på måndagarna klockan fem på *kvällen*. (AF11, vt7)
- (11) Jag ska resa någonstans på *sommaren*. (BP8, vt9)

Andelen obligatoriska kontexter för nakna substantiv varierar kraftigt vid de olika skrivomgångarna. Antalet belägg är rätt litet, mellan 2 (vt7) och 14 (ht8). Nakna substantiv används i ramen [*i* + namn på månad] (ex. 12–14) och i deiktiska uttryck (ex. 15–16). Dessa typer av tidsuttryck har den högsta frekvensen i ht8 och i vt9, då informanterna berättar om en resa respektive om tidpunkten för sin födelsedag. Några tidsuttryck som innehåller nakna substantiv anger årstid.

- (12) Vi har en stunt Lag och vi gå på Lintsi-cup i *september*. (AF15, vt7)
- (13) Jag ska resa till Roma i *Januari*. (BP2, ht8)
- (14) Jag fyller 16 år i *april*. (CP8, vt9)
- (15) Jag vär i Ruisrock i *år*. (FP8, ht9)
- (16) Den är *vår* i Esbo. (GF11, vt7) (→*i vår*)

Obestämd form singularis är mycket sällsynt i uppsatserna: det förekommer bara ett belägg såväl i ht9 som i vt9. I exempel 17 gäller det en *sommars* som informanten inte vill eller kan precisera närmare, och i exempel 18 hänvisar hon till framtiden som tillsvidare är okänd för henne.

- (17) Jag började lyssna hennes musik **en sommaren*. (AF13, ht9) (→*en sommar*)

(18) Om en dag jag ska vara en pilot. (AF13, vt9)

5 Normativ analys av tidsuttrycken i uppsatserna

I detta kapitel behandlas tidsuttrycken ur normativ synvinkel. Analysen är främst kvantitativ, men dessutom ges exempel på korrekta och felaktiga belägg. Syftet är att se vilka typer av svenska tidsuttryck som behärskas bäst respektive sämst i grundskolan och vilka feltyper som är vanligast. Först analyseras substantivformerna och sedan prepositionerna.

5.1 Substantivets form

I materialet som helhet är 69 % av alla substantivfraser i tidsuttrycken korrekta, dvs. bildade enligt målspråksnormen. Andelen korrekta fraser varierar vid de olika skrivomgångarna mellan 60 % (vt7) och 96 % (vt9). Det höga procenttalet i åk9 beror åtminstone delvis på att uttrycket *på sommaren* ingick i inspirationsfrågorna. Diagrammet nedan visar andelen korrekta tidsuttryck i de obligatoriska kontexterna för substantivets bestämda och nakna former. Obestämda former har uteslutits, eftersom antalet obligatoriska kontexter för dem är bara två (båda i singularis).

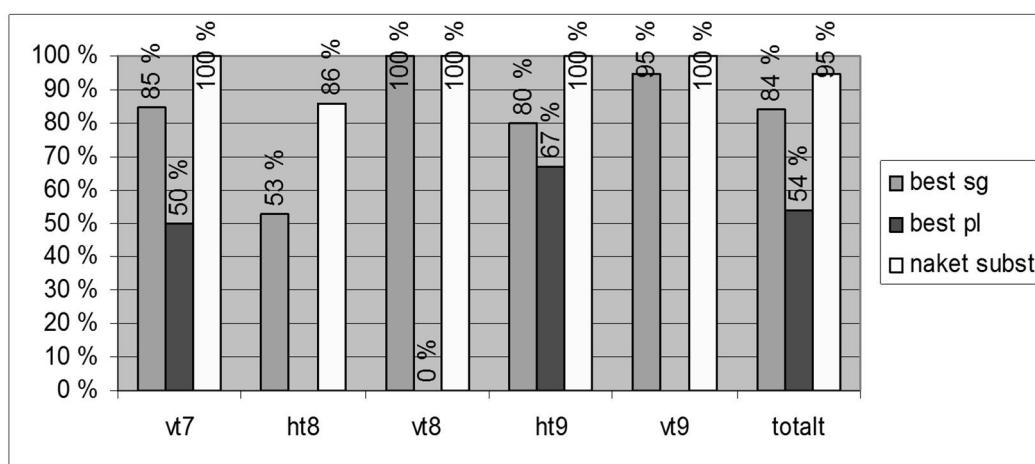


Diagram 3. Korrekthetsprocenten för bestämda och nakna former

Korrekthetsprocenten för de olika formerna varierar kraftigt: den är 95 % för nakna substantiv, 84 % för bestämda singularformer och 54 % för bestämda pluralformer. Resultaten stämmer överens med komplexitetshierarkin: nakna former är formellt sett minst komplexa och bestämda pluralformer, som har två olika ändelser (t.ex. *söndag-ar-na*), de mest komplexa. Skillnaden mellan bestämd form pluralis och de två andra formerna är statistiskt signifikant.

Korrekthetsprocenten för bestämda singularformer varierar vid de olika skrivomgångarna mellan 53 % (ht8) och 100 % (vt8) och för bestämda pluralformer mellan 0 % (vt8) och 67 % (ht9). Att bestämd form singularis har relativt få fel i tidsuttryck kan bero på att det är en begränsad grupp av substantiv som förekommer i uttryck av detta slag (*sommaren, veckan, klockan*); dessa upprepas också ofta i läromedlen och i klassrumsspråket och har därför lärts in som helsekvenser. Att korrekthetsprocenten för bestämda pluralformer är lägre torde bero på de allmänna svårigheter som informanterna har med bestämda pluralformer på grund av deras mer komplexa struktur.

Den höga korrekthetsprocenten för nakna substantiv beror bl.a. på att flera av fraserna innehåller ett namn på en månad vilka aldrig förekommer i böjd form (t.ex. *i januari*). Även uttryck av typen *i dag* och *i morgon*, som lärts in som helsekvenser, är högfrekventa. Uttryck av typen *i januari* samt uttrycken *i dag* och *i morgon* används felfritt i materialet.

Upp till 85 % av samtliga fel i substantivböjningen är speciesfel. Av dessa är överanvändning av naken respektive obestämd singularform i stället för bestämd form det vanligaste felet. Resten av felen är oanalyserbara. Diagrammet nedan illustrerar andelen tidsuttryck med speciesfel vid de olika skrivomgångarna:

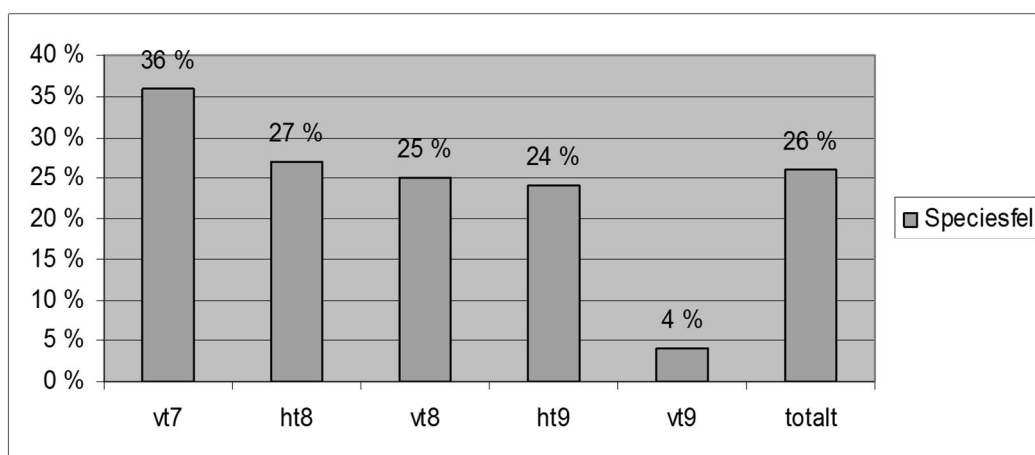


Diagram 4. Andelen speciesfel vid de olika skrivomgångarna

Andelen tidsuttryck med fel species sjunker som diagrammet visar långsamt men kontinuerligt under undersökningstiden. Den synnerligen låga andelen fel i vt9 beror på den frekventa användningen av uttrycket *på sommaren* som ingick i inspirationsfrågorna (se ovan).

Varje substantivform har ett typiskt speciesfel. Naken form överanvänds på bekostnad av bestämd form singularis (16 % av de obligatoriska kontexterna),

obestämd form pluralis överanvänds på bekostnad av bestämd form pluralis (46 %) och bestämd form singularis överanvänds på bekostnad av naket substantiv (5 %). Naken form överanvänds i ramen [X gånger i veckan] och i uttryck med årstid (ex. 19–20). Obestämda singular- och pluralformer överanvänds däremot i kontexter där det talas om en regelbunden handling (ex. 21).

- (19) Vi har två träningar i **vecka*. (GF11, vt7) (→*veckan*)
- (20) På **sommar* jag rider fem gång i *veckan*. (GF10, vt7) (→*sommaren*)
- (21) Vi gå boxing på **måndag*, **onsdag* och **fredag*. (AP14, vt8) (→*på måndagarna, onsdagarna och fredagarna*)

De övriga felen, dvs. de svårtolkade felaktiga fraserna, har sammanlagt 13 belägg i uppsatserna (ca 4 % av alla tidsuttryck). Eftersom man i dessa fall inte vet vad skribenten har avsett att säga, är det svårt att veta hur felet ska korrigeras. Felen kan indelas i obegripliga ändelser (ex. 22) och i obegripliga uttryck (ex. 23):

- (22) Jag kan be med du **mondagar*. (AF13, ht8) (→*på måndag, på måndagen*)
- (23) Vi är där i **veckorna*. (GP2, ht8) (→*i en vecka/flera veckor/under veckorna*)

5.2 Preposition

I likhet med andra prepositionsuttryck i elevspråk (se Sundman i denna volym) är det mycket sällan som tidsadverbial av den typ vi studerar i denna artikel saknar preposition. Samtliga tidsadverbial i uppsatserna anger antingen tidpunkt eller frekvens. Därmed är det nästan uteslutande prepositionerna *på* och *i* som används. Dessa två prepositioner är också de mest frekventa i tidsuttryck i det omfattande gymnasistmaterial som Taina Juurakko har analyserat i sin doktorsavhandling (1996).

De obligatoriska kontexterna för uttryck med *på* är ca 170; av dessa har ca 70 % rätt preposition. (Antalet belägg har beräknats på annat sätt än antalet substantivfraser, genom att samordnade prepositionsfraser med en gemensam preposition har räknats som bara ett belägg.) I ca 20 % av fallen har *på* ersatts med *i* (t.ex. *i morgonen* 'på morgonen', *i sommaren* 'på sommaren', *i vintrar* 'på vintrarna'), och i ca 10 % av fallen saknas prepositionen helt (t.ex. *Måndag vi börjar klockan fem*, *Fredag kvällen gick vi till disco*, *Jag spelar piano bara onsdagarna*). *På* används enligt målspråksnormen t.ex. i uttrycken *på sommaren*, *på onsdagarna*, *på kvällen*, *på fritiden*, *på veckosluten* (med stor variation i substantivets form).

Prepositionen *i* har ca 60 obligatoriska kontexter av vilka ca 85 % har rätt preposition. *I* används framför allt i ramen [x gånger i veckan/månaden] där prepositionsfel är mycket sällsynta. Andra vanliga uttryck som oftast är korrekt bildade är t.ex. *i dag*, *i morgon*, *i år*, *i somras*, *i höst* samt typen *i januari*. I några fall har *i* ersatts med *på* (t.ex. *fyra gånger på veckan*). Prepositionen *i* överanvänds i vissa uttryck (t.ex. *i 2 juni*, *i klockan sex*). Förutom *på* och *i* förekommer bara några få belägg på andra prepositioner (t.ex. *före den trettonde augusti*, *efter skolan*, *under veckoslutar*).

Informanterna uppvisar rätt stor osäkerhet när det gäller valet av preposition och substantivets form i tidsuttryck som innehåller namn på veckodagar och månader. Det är därför ofta oklart vad skribenten avser med uttryck som *i tisdag*, *i tisdagen*, *på tisdag*, *på tisdagen*; *i sommar*, *i sommaren*, *på sommar*, *på sommaren* etc. Eftersom de motsvarande uttrycken i finskan (*tiistaina*, *kesällä* etc.) kan syfta både framåt och bakåt i tiden och dessutom användas om tisdagar, somrar etc. i allmänhet, är det skäl att i undervisningen betona betydelseskillnaden mellan de olika formerna i svenskan, i synnerhet som tidsuttryck av detta slag är viktiga i den dagliga kommunikationen. För en utförlig analys av prepositionerna i tidsuttryck hos finska gymnasister se Juurakko (1996).

6 Sammanfattning av resultaten

Tidsuttryck är överraskande sällsynta i läromedelstexterna med tanke på uttryckens kommunikativa vikt och det faktum att inläring av helsekvenser förutsätter rikligt med språkligt inflöde. Nakna former och bestämda singularformer är de vanligaste formerna i tidsuttryck i läromedlen. Bestämda singular- och pluralformer är de mest frekventa formerna i uppsatserna, men också nakna former förekommer.

Den vanligaste feltypen i substantivets form är speciesfel: minst fel förekommer i nakna former, mest i bestämda pluralformer, vilket stämmer överens med komplexitetshierarkin. De mest problematiska tidsuttrycken för eleverna är uttryck med namn på veckodagar och månader. Problemen gäller både betydelsen och valet av preposition och substantivets form.

De dominerande prepositionerna är *på* och *i* och de behärskas relativt väl. Prepositionen saknas sällan.

Litteratur

Axelsson, M. (1988). Helsekvenser och ramar – ett viktigt inslag på andraspråksinlärares väg mot ett kreativt regelsystem. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.). *Första symposiet om svenska som andraspråk I*. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet. 191–202.

Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.

Juurakko, T. (1996). *Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters inläraresvenska*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Paavilainen, M., Järvinen, E-L., Åberg, A-M., Lahtinen, S. & Rahkonen, M. (2009). Vagar att undersöka svenskan hos finska inlärare – datainsamling i ett forskningsprojekt. [Online]. I: K. M. Berg, K. Borg, E. Ingman, M. Sandelin & A-M. Åberg (red.). *En färd i språket. Festskrift till Marketta Sundman på 60-årsdagen den 12 mars 2009*. Åbo: Åbo universitet. 144–158. Tillgänglig: <https://oa.doria.fi/handle/10024/43995>. 144– 158.

SAG (1999) = Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. *Svenska Akademiens grammatik*. Del 2–3. Stockholm: Svenska Akademien.

Sundman, M. (2011). Helsekvenser i finska grundskoleelevers skrivande. I: A-C. Edlund & I. Mellenius (red.). *Svenskans beskrivning 31*. Umeå: Umeå universitet. 327–336.

SKA HAJA-ASUTUKSEN JÄTEVEDET ALLTID HETA GLESBEBYGGELSENS AVLOPPSVATTEN PÅ SVENSKA? OM ÅTERGIVNING AV FINSKANS GENITIVFRASER PÅ SVENSKA

Jaana Puskala, Vasa universitet

Genitivfraser i finskan är frekventa, och genitiven betraktas som en allroundkasus med en lång rad andra funktioner utöver den huvudsakliga funktionen – att uttrycka ägande. En översättare som arbetar med finska som källspråk och svenska som målspråk eller en språkinlärare med finska som modersmål som studerar svenska bör därför vara medveten om de möjligheter och begränsningar som svenskan har att uttrycka sådant som finskan uttrycker med hjälp av genitiv.

I det följande sammanfattar jag först de centrala tankarna i tidigare studier för att kunna konstruera ett preliminärt begreppssystem för analys av betydelserelationer mellan genitivattribut och huvudord och sedan genomföra en analys av autentiska texter om temat behandling av avloppsvatten. Jag kommer att undersöka dels hur frekventa genitivfraser i finskan är och vilka funktioner, dvs. betydelsekategorier, de representerar, dels hur motsvarande innehåll har uttryckts på svenska.

Materialet omfattar tre finska texter och tre motsvarande svenska texter som representerar tre genrer, alla med temat glesbebyggelsens avloppsvatten (se tabell 1).

Tabell 1. Materialet enligt genre och årtal samt textlängd i ord

Text	Genre	Årtal	Längd i ord
<i>Valtioneuvoston asetus talousjätevesien käsittelystä viemäriverkostojen ulkopuolisilla alueilla 209/2011</i>	författningstext	2011	505
<i>Statsrådets förordning om behandling av hushålls-avloppsvatten i områden utanför vattenverkens avloppsnät 209/2011</i>	författningstext	2011	688
<i>Opas jätevesien maailmaan*</i>	broschyr	2009	705
<i>En guide till avloppsvattnets värld*</i>	broschyr	2009	1 048
<i>Haja-asutuksen jätevedet**</i>	webbplats	2011	273
<i>Glesbebyggelsens avloppsvatten**</i>	webbplats	2011	243

* Tillgänglig också på adressen <http://www.vesiensuojelu.fi>.

** Tillgänglig på adressen <http://www.environment.fi>.

Temat är aktuellt i Finland i och med att den mycket omdiskuterade förordningen om behandling av avloppsvatten från år 2003 ersattes med en ny förordning i mars 2011. De finska och svenska versionerna av förordningen och guiden motsvarar innehållsligt varandra, men den finska webbsidan innehåller sådana textavsnitt som inte återfinns på den svenska webbsidan.

1 Tidigare studier i korthet

Finskans genitiv och hur den kan översättas till svenska har tidigare undersökts av bl.a. Pitkänen (1983) och Ingo (1983, 2004: 149–154). Därutöver har bl.a. Forsgren (1990) studerat översättning av verbalsubstantiv på *-minen* i sakprosa och Vahtera (1986) översättning av genitivfraser med objektiv genitiv till svenska i facktexter. Utöver dessa vetenskapliga framställningar ingår det i olika handböcker (t.ex. *Svenskt lagspråk i Finland 2010 = SLAF*) och ordböcker (t.ex. *Stora finsk-svenska ordboken 1997*) mer praktiska råd om hur man återger finskans verbalsubstantiv och genitivfraser på svenska.

Finskans genitivfunktioner diskuteras av Penttilä (1963: 330ff.) i hans grammatika över finskan. De tas också upp i den deskriptiva grammatikboken över finskan *Iso suomen kielioppi* (Hakulinen, Vilkuna, Korhonen, Koivisto, Heinonen & Alho 2004 = ISK).

Både Pitkänen (1983) och Ingo (1983) utgår i sitt resonemang från att det finns en sannolik djupstruktur bakom genitivfraserna och att man därför bör analysera fraserna och hitta en parafraas som beskriver det semantiska förhållandet mellan genitivattributet och huvudordet (Pitkänen 1983: 75ff.; Ingo 1983: 174f.).

Det framgår inte av Pitkänen (1983) om han utgår från finskan eller svenskan i sin indelning. Indelningen sammanfaller dock med den i hans doktorsavhandling om ”binominala genitiviska hypotagmer i yngre nysvenska”, dvs. sådana nominala attributfraser som återges med *s*-genitiv eller som är ekvivalenta med attributfraser i *s*-genitiv (Pitkänen 1979). Där utgår han från en svensk korpus på ca 800 000 löpord som diakroniskt sträcker sig från 1700-talet till 1970-talet och som omfattar både talade och skrivna texter inom olika genrer (ibid).

Terminologin hos Pitkänen (1983) är delvis inkonsekvent och indelningen onödigt detaljerad. Kategorin ’entitiv genitiv’ utgör t.ex. i själva texten ett underbegrepp för partitiv genitiv (s. 90–92), men i översikten (s. 119) hör kategorin under tillhörighetens genitiv (se också tabell 2). I samband med några kategorier (t.ex. artens genitiv, s. 90–91) konstaterar Pitkänen att dessa sällan

uttrycks med genitiv i finskan. Några av exemplen (t.ex. *eräänlainen kansan-omaisuus* som ett exempel på kvalitetsgenitiv, s. 96) representerar inte alls genitivfraser i finskan. Det är alltså högst sannolikt att indelningen ursprungligen är konstruerad för ett svenskt material och inte till alla delar lämpar sig för analys av finskans genitivfraser.

1.1 Indelning i betydelsekategorier

Indelningen av genitivfraser i betydelsekategorier går olika djupt i de fem studierna (ISK 2004; Penttilä 1963; Pitkänen 1983; Ingo 1983, 2004) vilket också framgår av tabell 2. En naturlig orsak till detta är att studierna har olika syften och olika referensramar. I den aktuella studien har jag som utgångspunkt den grova tredelningen i ISK (2004; första kolumnen i tabell 2) vilken jag vidareutvecklar under analysens gång.

Grundindelningen i 'possessiv genitiv', 'subjektiv genitiv' och 'objektiv genitiv' går att hitta både i de studier som diskuterar enbart finskan (Penttilä 1963; ISK 2004) och i de kontrastiva studierna mellan finskan och svenskan (Pitkänen 1983; Ingo 1983, 2004). De tre betydelsekategorierna ingår också traditionellt i den klassiska, alltså latingrammatikens indelning av genitivfraser (se t.ex. Linkomies 1979; Pekkanen 1993).

Pitkänen (1983) opererar med fem eller sex betydelsekategorier (markerade med fetstil i tabell 2) som han indelar vidare i över tjugo underkategorier. Pitkänen påpekar dock att själva analysförfarandet är viktigt och att terminologin är av sekundär betydelse (ibid: 75).

Penttiläs (1963: 331ff.) och Ingos (1983, 2004) indelningar omfattar förutom subjektiv och objektiv genitiv ytterligare ett tiotal kategorier som alla kan anses representera possessiv genitiv eller annan tillhörighet. Penttilä har en omfattande kategori med rubriken annan tillhörighet som jag har indelat vidare i tabell 2 för att möjliggöra jämförelsen mellan hans kategorier å ena sidan och Pitkänen och Ingos kategorier å andra sidan.

Tabell 2. Indelning av genitivfraser i betydelskategorier enligt ISK (2004), Pitkänen (1983), Penttilä (1963) och Ingo (1983, 2004)

ISK (2004)*	Pitkänen (1983)	Penttilä (1963)*	Ingo (1983, 2004)
possessiv genitiv, annan tillhörighet	possessiv g: tillhörighetens genitiv: – possessionsg. – substansg. – entitiv g. – verkans och ändamålets g. – lokal g. – temporal genitiv	possessiv genitiv	possessiv genitiv
		annan tillhörighet: – nytta	nyttogenitiv
		substansgenitiv	egenskapsgenitiv
		lokal + temporal genitiv	lokal genitiv temporal genitiv
	possessiv g: förhållandets genitiv: – släktskapsg. – överordnad eller underordnad ställning – kausal g. (3 underkategorier: ursprung, följd/produkt, upphovsman)	annan tillhörighet: – släktskap – överordnad eller underordnad ställning – upphovsman – resultat	släktskapsgenitiv
			upphovsgenitiv
		beskrivande genitiv: – kvalitetsg. – måttsg. – förstärkande g.	utrustningsgenitiv
	identifierande genitiv: – definitiv g. – epexegetisk g.	måttgenitiv	måttgenitiv
		förstärkande genitiv	
		definitiv genitiv	definitiv genitiv
partitiv genitiv: – artens g. – beståndsdelens g. – entitiv g. – helhetens g.	helhetens genitiv	partitiv genitiv	
	lexikalt betingade genitiver	annan tillhörighet: – namn	
subjektiv genitiv	nexusgenitiver: – subjektiv genitiv – objektiv genitiv	subjektiv genitiv	subjektiv genitiv
objektiv genitiv		objektiv genitiv	objektiv genitiv

* De finska termerna i ISK och i Penttilä är översatta av mig.

1.2 Svenska motsvarigheter till finskans genitiv

I det följande sammanfattar jag först Pitkänen (1983) och Ingo (1983, 2004) studier som gäller alla genitivfraser. Sedan diskuterar jag närmare svenska motsvarigheter till subjektiv och objektiv genitiv i dessa samt i Forsgrens (1990) och Vahteras (1986) studier.

Pitkänen (1983: 71) nämner åtta olika sätt att återge finskans genitivattribut på svenska samt anger ungefär hur vanliga dessa motsvarigheter är i form av ett cirkeldiagram. Den vanligaste motsvarigheten är *s*-genitiv (ca 45 %), den näst vanligaste prepositionsfras (ca 25 %) och den tredje vanligaste sammansättning (ca 10 %). De övriga motsvarigheterna adjektivattribut, satsattribut, infinitivfras samt apposition och övriga fall utgör ca 5 % var. Det framgår dock inte heller här på vilken korpus de procentuella andelarna baserar sig. Längre fram i texten konstaterar Pitkänen vilka motsvarigheter som förekommer i samband med de över tjugo olika genitivtyperna. Enligt honom dominerar *s*-genitiv som motsvarighet i de flesta kategorier, förutom i kategorierna *ursprungsgenitiv*, *genitiv för följd och produkt* samt *objektiv genitiv* där den dominerande motsvarigheten är prepositionsfras.

Ingo (1983, 2004) utgår från tudelningen *s*-genitiv – omskrivning med prepositionsfras men anger också andra översättningsmöjligheter såsom attribut för definitiv genitiv (*begreppet nationalitet, svenska språket*) och sammansättningar för nyttogenitiv (*ett tvåfamiljshus*). Hans artikel (1983) baserar sig inte på något konkret material utan han presenterar enstaka exempel inom de olika betydelsekategorierna.

I tabell 3 sammanfattas de studier som tangerar återgivning av finskans subjektiv och objektiv genitiv till svenska.

Pitkänen (1983) anger också här motsvarigheternas procentuella fördelning utan att ange korpus. Ingo (1983, 2004) använder orden *typisk*, *ibland* och *sällsynt*, vilken enligt min tolkning anger frekvens. Forsgren (1990) undersöker återgivning av verbalsubstantiv på *-minen* och koncentrerar sig där på nominalfraser med antingen subjektiv eller nominal genitiv. Hon betraktar sammansättningar, nominalfraser med genitivattribut och nominalfraser med prepositionsattribut som substantiv. Däremot skiljer hon mellan satser med finit verb i aktiv eller i *s*-passiv. Vahteras kvalitativa studie (1986) anger enbart olika sätt att återge finskans objektiva genitiv. Kategorin attributiv modulation hos honom omfattar fall där synvinkeln ändras (*kotimaisen energian käytön lisääminen – ökad användning av inhemsk energi*).

Tabell 3. Sammanfattning av studier över svenska motsvarigheter till finskans subjektiva och objektiva genitivfraser

		Pitkänen (1983)	Ingo (1983, 2004)	Forsgren (1990)	Vahtera (1986)
	motsv.	%		%	
subjektiv genitiv	s-genitiv	58	typisk	32,1	–
	prep.fras	14	ibland		
	s.sättning	7	–		
	adj.attr.	5	ibland		
	satsattr./inf.fras/övr.	16	–	53,6	
objektiv genitiv	s-genitiv	13	sällsynt	27,6	ovanlig
	prep.fras	54	typisk		x
	s.sättning	9	–		x
	adj.attr	0	–		–
	satsattr./inf.fras/övr.	24	–	62,8	x
	attributiv modulation	–	–		x

Det är anmärkningsvärt hur stora skillnaderna mellan Forsgrens studie och de övriga studierna är. Den vanligaste motsvarigheten till *-minen* + subjektiv genitiv i hennes studie är sats (42,9 %, ingår i *satsattribut/infinitivfras/övrigt* i tabell 3), och till *-minen* + objektiv genitiv infinitivfras (51,1 %, ingår i *satsattribut/infinitivfras/övrigt* i tabell 3), medan subjektiv genitiv enligt både Pitkänen och Ingo vanligen återges med *s*-genitiv och objektiv genitiv med prepositionsfras.

I SLAF (2010: 73–75) finns det råd för dem som översätter lagar och andra författningar om olika sätt att återge finskans verbalsubstantiv (t.ex. *viran perustaminen, asian käsittely*). Det konstateras att dessa är speciellt frekventa i finska myndighetstexter och att de i de flesta fall ganska lätt kan återges på ledig svenska med hjälp av olika infinitivkonstruktioner (*att inrätta en tjänst, att behandla ett ärende*) eller hela satser (*när en ny tjänst inrättas, ett ärende behandlas*). I de flesta exemplen ingår det i den finska frasen ett genitivattribut som definierar verbalsubstantivet.

Senare i SLAF (2010: 97–102) diskuteras också återgivning av genitivfraser på svenska. SLAF rekommenderar att man vid osäkra fall ska välja omskrivning med prepositionsuttryck, sammansättning, *att*-sats eller någon annan liknande konstruktion framom en konstruktion med *s*-genitiv. SLAF nämner bara de två nexusgenitiverna, subjektiv och objektiv genitiv, och råder översättarna att se upp med dessa men går inte annars in på diskussionen kring betydelsekategorierna.

Stora finsk-svenska ordboken (1997: xxxv–xli) ger olika översättningsmodeller till finskans verbalsubstantiv och substantiv som anger egenskap (t.ex. *jäsen-äänestysten pakollisuus*). De föreslagna motsvarigheterna omfattar en bred skala olika konstruktioner från adjektivattribut (*obligatoriska medlemsomröstningar*) till infinitivfraser och hela satser.

I Forsgren, SLAF och ordboken är synvinkeln delvis den omvända, eftersom de utgår från huvudordet i nominalfrasen till skillnad från Pitkänen och Ingo som analyserar förhållandet mellan genitivattributet och huvudordet men som således inte diskuterar översättning av motsvarande nominalfraser utan genitivattribut.

2 Genitivfraserna i det finska materialet

Genitivfraserna i det finska materialet är mycket frekventa. Speciellt förordningstexten visar sig vara en typisk författningstext; så mycket som 35 % av orden som ingår i en nominalfras med genitivattribut. Andelen är mindre i den informerande guidetexten (22 %), medan webbplatsen placerar sig mitt emellan med en andel på 27 %.

Indelningen av genitivfraserna i betydelsekategorier ger vid handen en bild som markant avviker från tidigare studier. I Pitkänen's studie (1983: 85) utgör nexusgenitiverna ca 25 % av alla genitivtyper i ett odefinierat material. Som det framgår av tabell 4 utgör subjektiv och objektiv genitiv i mitt material med myndighetstexter upp till 50–60 % av genitivfraserna.

Tabell 4. Indelning av genitivfraserna enligt betydelse

	possessiv genitiv, annan tillhörighet		subjektiv genitiv		objektiv genitiv		Totalt
	n	%	n	%	n	%	
Förordning	23	42	10	18	22	40	55
Guide	46	67	11	16	22	32	69
Webbplats	18	53	3	9	13	38	34
Totalt	77	49	24	15	57	36	158

I den första analysfasen har jag utgått från huvudordet i genitivfrasen. Om det är ett verbalsubstantiv har jag ansett frasen höra till antingen subjektiv eller objektiv genitiv beroende på vilken djupstruktur som ligger bakom frasen. Detta kan illustreras med hjälp av exempel 1 och 2.

- (1) järjestelmän toiminta (förordning)
⇒ järjestelmä toimii, 'systemet fungerar' => subjektiv genitiv

- (2) talousjätevesien käsittely (förordning, guide, webbplats)
 ⇒ x käsittelee talousjätevedet, 'x behandlar hushållsavloppsvatten'
 => objektiv genitiv

Jag har också där utgått från respektive djupstruktur när jag har analyserat gruppen med genitivfraser som anger ägande eller annan tillhörighet. Det är vanligt att det ingår flera genitivattribut på olika nivåer i en genitivfras, som i exempel 3 och 4.

- (3) oman tai naapurin kaivon vedenlaatu (webbplats)
 ⇒ naapurin kaivo, 'grannens brunn'; grannen äger brunnen =>
 possessiv genitiv
 ⇒ kaivon vesi, 'vattnet i brunnen'; vattnet är i brunnen => lokal
 genitiv
 ⇒ vedenlaatu, 'vattenkvaliteten'; 'kvalitet' = en egenskap hos vattnet
 => egenskapsgenitiv
- (4) yhden asukkaan käsittelemättömien talousjätevesien orgaanisen
 aineen määrä (förordning)
 ⇒ asukkaan (käsitlelemättömät talous)jätevedet, 'en invånares
 avloppsvatten'; invånarna producerar avloppsvatten =>
 upphovsmannagenitiv
 ⇒ jätevesien orgaaninen aine, 'organiskt material i avloppsvatten';
 material är en del av avloppsvatten => helhetsgenitiv
 ⇒ orgaanisen aineen määrä, 'mängden organiskt material; 'mängd' =
 en egenskap hos material => egenskapsgenitiv

I exempel 4 kräver analysen av den andra genitivfrasen *jätevesien orgaaninen aine* fackkunskaper för att man ska kunna välja den rätta tolkningen. När genitivfrasen här kategoriseras som helhetens genitiv innebär det att man anser att avloppsvatten alltid innehåller organiskt material (se VA Syd 2011). Om frasen kategoriserades som lokal genitiv skulle det innebära att det är en tillfällighet att avloppsvattnet innehåller organiskt material.

I analysen har jag räknat också de fall som genitivfras där förledet i en sammansättning står i genitiv enligt den linje som både Penttilä (1963) och ISK (2004) följer (se också Vahtera 1986: 72). En följdfråga är dock om analysen också borde gälla sådana sammansättningar där bruket vacklar mellan förledet i genitiv eller nominativ (ISK 2004 § 412) och där betydelsen är densamma oberoende av formen.

3 Svenska motsvarigheter till genitivfraser i finskan

Fördelningen av de svenska motsvarigheterna till de sammanlagt 158 genitivfraserna i det finska materialet framgår av tabell 5.

Tabell 5. Svenska motsvarigheter till genitivfraser i finskan

	s- genitiv		prep. attribut		sats		samman- sättning		inf. fras		attribut		ingen motsv.		totalt
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Förordning	7	13	39	71	1	2	2	3	0	0	6	11	0	0	55
Guide	12	18	37	54	5	7	5	7	8	12	1	1	1	1	69
Webbplats	7	21	8	24	2	6	2	6	0	0	1	3	14	40	34
Totalt	26	16	84	53	8	5	9	6	8	5	8	5	15	9	158

Det överlägset vanligaste sättet att återge en genitivfras på svenska är att använda en nominalfras med prepositionsattribut. Dessa motsvarigheter dominerar oberoende av genre. Webbplatsen avviker från de två övriga genrerna i materialet genom att den finska och svenska texten inte helt motsvarar varandra innehållsligt. Därför saknar 40 % av genitivfraserna motsvarighet i den svenska texten. Om man bortser från dessa utgörs 35 % av motsvarigheterna av nominalfraser med genitivattribut och 40 % av nominalfraser med prepositionsattribut.

I det följande presenterar jag i exempel 5–8 motsvarigheterna till de genitivfraser som jag har diskuterat i samband med exempel 1–4.

- (5) järjestelmän toiminta
 ⇒ verksamheten effektiveras... inom ett system: prepositionsfras, adverbial (förordning)

Genitivfrasen *järjestelmän toiminta* har klassificerats som subjektiv genitiv i analysen. Tolkningen får stöd i kontexten. I § 6 i förordningen konstateras följande: *Jos rakennetaan jätevesijärjestelmä tai tehostetaan olemassa olevan järjestelmän toimintaa [---].* Lösningen med ett rumsadverbial i stället för standardlösningen med *s*-genitiv (*avloppssystemets funktion*) är oväntad. Substantivet *verksamhet* förutsätter också vanligen en mänsklig aktör, även om det enligt *Svensk ordbok* även kan användas utvidgat om föremål eller dylikt.

- (6) (talous)jätevesien käsittely
 ⇒ behandling av (hushålls)avloppsvatten: prepositionsattribut (förordning, guide, webbplats)
 ⇒ att behandla (hushålls)avloppsvatten: infinitivfras (guide)

Den objektiva genitivfrasen *talousjätevesien käsittely* är den enda fras som återkommer i alla de tre texterna i materialet. Den har återgetts tio gånger med prepositionsattribut, en gång med en infinitivfras. Det är typiskt att fraserna med objektiv genitiv i det finska materialet motsvaras av prepositionsattribut i det svenska materialet. Detta skiljer sig markant från Forsgrens (1990) resultat och är också mot rekommendationerna i SLAF (2010: 73–75).

- (7) oman tai naapurin kaivon vedenlaatu
 ⇒ vattnet i den egna brunnen (webbplats)

Den finska frasen med tre olika genitivtyper motsvaras i det svenska materialet av frasen *vattnet i den egna brunnen* där enbart lokal genitiv har fått en motsvarighet. Den svenska texten uttrycker det hela också annars starkare än den finska. När man på finska skriver *Puutteellisesti käsiteltyt jätevedet [---] pilaavat pohjavesiä, mikä voi ilmetä esimerkiksi oman tai naapurin kaivon vedenlaadussa* får den svenska läsaren veta att *bristfälligt renat avloppsvatten förstör grundvattnet, exempelvis vattnet i den egna brunnen*.

- (8) yhden asukkaan käsittelemättömien talousjätevesien orgaanisen aineen määrä
 ⇒ den mängd organisk materia som ingår i belastningstalet för glesbebyggelse av en invånares obehandlade hushållsavloppsvatten (förordning)

I den finska frasen ingår sammanlagt tre olika genitivtyper. I den svenska texten återges frasen med upphovsmannagenitiv *yhden asukkaan talousjätevedet* med *s*-genitiv, vilket också Pitkänen (1983: 84) konstaterar vara den dominerande motsvarigheten. Frasen med egenskapsgenitiv *orgaanisen aineen määrä* har återgetts på ett adekvat sätt, då huvudordet *mängd* vanligen får en apposition (*Svensk ordbok*). Termvalet är dock oväntat (*organisk materia* i stället för *organiskt material* som används t.ex. av VA Syd 2011).

Motsvarigheten till frasen med helhetens genitiv (*talousjätevesien orgaaninen aine*) kan inte analyseras utan mer kontext. Den finska meningen lyder *Haja-asutuksen kuormituslukuun sisältyvä yhden asukkaan käsittelemättömien talousjätevesien orgaanisen aineen määrä [---] on 50 grammaa*. Participattributet med bestämmingar *haja-asutuksen kuormituslukuun sisältyvä* som i översättningen motsvaras av en relativ bisats har fått rätt huvudord (*määrä-mängd*), men det är svårt att analysera vilket satsled (adverbial eller attribut) prepositionsfrasen *av en invånares obehandlade hushållsavloppsvatten* är i sammanhanget. Det vanligaste sättet att återge helhetens genitiv är enligt Pitkänen antingen *s*-genitiv eller prepositionsfras, i detta fall något i stil med *organiskt*

material i avloppsvattnen. Uttrycket är dock tvetydigt och kan tolkas som lokal genitiv.

4 Slutord

Syftet med studien har varit att undersöka hur finskans genitivfraser återges på svenska och vilka faktorer som spelar roll vid val av motsvarighet. Det har framkommit att genren har en viss påverkan. Genitivfraserna med objektiv genitiv återges fortfarande i författningstext med verbalsubstantiv och prepositionsattribut trots att andra lösningar (sammansättningar, infinitfraser, satser) rekommenderas. I en mer populariserad text återfinns oftare sådana lösningar som följer rekommendationerna.

Det är viktigt att analysera förhållandet mellan genitivattribut och huvudord i den finska genitivfrasen för att man ska kunna välja en adekvat motsvarighet på svenska. Ett invecklat system med ett stort antal betydelsekategorier tjänar dock knappast sitt syfte som ett praktiskt redskap för en översättare eller språkinlärare. Det ändamålsenligaste är att man utgår från tredelningen subjektiv genitiv – objektiv genitiv – genitiv som anger någon slags tillhörighet. Vid en mer djupgående analys av speciellt den tredje gruppen krävs det också kunskaper om substansen för att man ska kunna avgöra vilken tolkning som är den korrekta i sammanhanget (se diskussionen kring exempel 4). De analyserade exemplen visar klart att man vid analys alltid ska ta hänsyn till en bredare kontext än enbart genitivattributet med sitt huvudord.

En betydelsefull påverkande faktor som inte kan förbises är intertextualitet. Varje text hör till en intertextuell kedja med olika texter, som de tre texterna i denna studie. Också tidigare författningstexter hör till denna kedja. Även om det påpekas att avfallsvattenförordningen 209/2011 är en ny författning som upphäver den tidigare förordningen från 2003 är det skäl att i framtiden analysera i vilken mån detta gäller också på den språkliga nivån.

Till sist svaret på frågan i rubriken: *haja-asutuksen jätevedet* kan översättas med *s*-genitiv om frasen uppfattas som upphovsmannagenitiv. Om den däremot uppfattas som lokal genitiv väljer man hellre prepositionsfras.

Litteratur

- Forsgren, T. (1990). Bestämmer bestämningarna besvären vid finsk–svensk översättning? I: A. Niemikorpi & T. Pakkala (red.). *Fackspråk och översättningsteori, VAKKI-seminarium X*. Vasa: Vasa högskola. 7–16.
- Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ingo, R. (1983). Översättning till svenska av finskt genitivattribut. I: H. Martinet, V. H. Pedersen & J. Qvistgaard (red.). *AScLA-symposiet Oversættelse og tolkning 4–6 oktober 1982*. København: Handelshøjskolen i København. 171–187.
- Ingo, R. (2004). *Finska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- ISK (2004). = *Iso suomen kielioppi*. Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Linkomies, E. (1979). *Latinan kielioppi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Pekkanen, T. (1993). *Ars Grammatica. Latinan kielioppi*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Penttilä, A. (1963). *Suomen kielioppi*. Porvoo: WSOY.
- Pitkänen, A. J. (1979). *Binominala genitiviska hypotagmer i yngre nysvenska*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Pitkänen, A. J. (1983). Om bruket av genitiv i finskan och svenskan. I: S. Tiisala (utg.). *Grammatiska kontraster*. Helsingfors: AFinLa. 67–122.
- SLAF (2010). = *Svenskt lagspråk i Finland* [Online]. Helsingfors: Statsrådets kansli. [Citerat 25.5.2011]. Tillgänglig: <http://www.vnk.fi/julkaisut/listaus/julkaisu/sv.jsp?oid=296071>
- Stora finsk–svenska ordboken* (1997). Borgå: WSOY.
- Svensk ordbok* = MOT Norstedts Svensk ordbok 1.0.
- Vahtera, R. (1986). Suomen objektiivisen genetiivin ruotsintamisesta. I: R. Ingo, Ch. Laurén, A. Niemikorpi & H. Tommola (red.). *Fackspråk och översättningsteori, VAKKI-seminarium VI*. Vasa: Vasa högskola. 55–82.
- VA Syd (2011). *Avloppsvatten* [Online]. Malmö: VA SYD [Citerat 25.5.2011]. Tillgänglig: <http://www.vasyd.se/Kontakt/vanligafragor/Pages/Avloppsvatten.aspx>

VASASVENSKA

Viveca Rabb, Åbo Akademi

1 Bakgrund

På 1990-talet undersöktes dialekterna i de finlandssvenska städerna Jakobstad, Kristinestad, Ekenäs och Lovisa inom projektet *Finlandssvenska stadsmål* (Gullmets-Wik 2004; Ivars 1996). Även dialekten i Helsingfors har undersökts (Nyholm 1984). Mycket återstår ändå att göra. Dialektsituationen i Vasa t.ex. är något av en vit fläck för dialektforskarna. Av någon anledning har dialekten i Vasa ännu inte alls undersökts, och det vore nu dags att göra det. Det enda som mig veterligen finns är en avhandling pro gradu från Helsingfors universitet (Gullmets 1990), som behandlar dialekten såväl i Vasa som i Borgå. En lämplig grund att starta från är de 44 dialektintervjuer som gjorts i Vasa (inklusive Sundom) åren 2005–2007 inom projektet *Spara det finlandssvenska talet*. Jag presenterar här en pilotstudie med preliminära resultat om Vasasvenskan. Hur talar Vasasvenskarna?

2 Tidigare forskning om stadsdialekter i Österbotten

Jakobstad, Kristinestad och Närpes är de enda österbottniska städerna vars dialekter tidigare blivit undersökta (Gullmets-Wik 2004; Ivars 1988, 1996). Jag beaktar här särskilt Jakobstad och Kristinestad, som påminner om Vasa mera än vad Närpes gör, en ny stad som ännu har landsbygdskaraktär. Inspelningarna i Jakobstad och Kristinestad gjordes av Marie-Charlotte Gullmets-Wik åren 1990–1991 för projektet *Finlandssvenska stadsmål* (Gullmets-Wik 2004: 38). Ivars (1996: 104f.) kommer fram till att det i Jakobstad finns minst två varieteter: en varietet som kunde kallas Pedersöredialekt och som talas av lägre utbildade, och en varietet som är mycket standardnära och som talas av äldre personer med hög utbildning. Samtidigt finns det även en regional dialekt med österbottnisk färgning som talas av medelålders personer med hög utbildning. Den Pedersöredialekt som används i Jakobstad kännetecknas enligt Ivars (1996: 90ff., 100f.) bl.a. av primära diftonger (*ei, öi, öu*), europeiskt *u*-ljud (*gobben* 'gubben'), gammalt *a* (*mangg* 'många'), gammalt *t* (*tå* 'då'), tjockt s.k. kakuminalt *l*, s.k. norrländsk förmjukning (*taatse* 'taket'), oassimilerade konsonantkombinationer (*kåmber* 'kommer'), artikelsynkope (*tiidn* 'tiden'), en substantivböjning som till

största delen skiljer mellan tre genus samt av pronomenen *he* ('det'), *di* ('de') och *töm, döm* ('dem').

I de högre utbildades varietet(er) förekommer artikelsynkope, *t*-bortfall i bestämd form av neutrer (*sommarstelle* 'sommarstället'), samt pluralis på *-ena* av neutrer på konsonant (*tåågena* 'tågen', endast hos högre utbildade), oböjda plurala predikativ (endast hos medelålders talare), apokope hos verb (*kast* 'kasta', *trodd* 'trodde', endast hos medelålders talare) samt pronomenen *de* ('det'), *di* ('de') och *dem* ('dem') (Ivars 1996: 98ff.). Ivars (1996: 101) slutsats är att gränsen mellan varieteterna går mellan lägre och högre utbildade inom Jakobstad, inte mellan landsbygden och staden.

Dialektsituationen i Kristinestad i början av 1990-talet påminner om den i Jakobstad på så sätt att det finns vissa (om än små) skillnader mellan talare med olika lång utbildning (Ivars 1996: 65ff.). Talarna med lägre utbildning kännetecknas av en dialekt med t.ex. gammal oblik form av svaga maskulina och feminina substantiv (*bakka* 'backe', *siidå* 'sida'), gammalt *t*, oassimilerade konsonantkombinationer (*kveldan* 'kvällarna'), ett tregenussystem i upplösning, oböjda plurala predikativ, *t*-bortfall i bestämd form av neutrer, apokoperade former av infinitiv- och preteritumformer av verb samt pronomenen *he* ('det'), *dåm* ('de') och *dåm* ('dem') (Ivars 1996: 54ff.). Hos talarna med högre utbildning varierar språket mellan standardspråkliga och mer lokala former, men följande dialektala drag förekommer åtminstone i någon mån (Ivars 1996: 62ff.): apokope hos substantiv i pluralis (*bakkan* 'backarna'), apokope hos verb, gammal oblik form av svaga maskulina och feminina substantiv, oböjda plurala predikativ, pluralis på *-ena* av neutrer på konsonant (*språåkena* 'språken', hos medelålders talare), samt pronomenen *de*, *he* ('det'), *dåm*, *di* ('de') och *dåm*, *dem* ('dem'). Kristinestad skiljer sig enligt Ivars från Jakobstad så att i Kristinestad finns *en* dialekt som skiljer sig såväl från Lappfjärdsdialekten på landsbygden runt staden som från standardsvenskan. Ivars (1996: 70ff.) tolkar här vissa högutbildades språk som en stilistisk variant, inte som en egen varietet.

3 Syfte och material

Redogörelsen ovan ger vid handen att det finns några drag som är gemensamma för personer med högre utbildning i Jakobstad och Kristinestad, såsom t.ex. apokope, *t*-bortfall, oböjda plurala predikativ samt pluralis på *-ena* av neutrer på konsonant. Finns dessa drag även i Vasa? Dessutom finns det hos personer med lägre utbildning fler dialektala drag, särskilt i Jakobstad där gränsen till Pedersöredialekten är oskarp. Frågan är om Vasa mera liknar Jakobstad eller

Kristinestad. Finns det sålunda en eller flera varieteter i Vasa? Hur skarp är gränsen till de omgivande dialekterna i Korsholm?

Mitt syfte med denna artikel är att kartlägga dialektsituationen i Vasa och se vilka dialektala drag som är relevanta och intressanta för vidare undersökning. Dessutom vill jag se om Vasasvenskan omfattar en eller flera dialekter. Mitt material är 10 utvalda dialektintervjuer från projektet *Spara det finlandssvenska talet*. Det handlar om fem män och fem kvinnor från två åldersgrupper: födda ca 1940 och 1980. Dessutom kommer talarna från fem olika delar av Vasa, nämligen centrum, Vöråstan, Dragnäsbäck, Gerby och Sundom. Stadsdelarna har delvis olika karaktär. Dragnäsbäck köptes från grannkommunen Korsholm år 1935 (Jern 2000: 201ff.), medan Gerby och Sundom överfördes från Korsholm respektive Solf år 1973 (Herberts 2000: 218). Vöråstan och Dragnäsbäck har traditionellt haft arbetarkaraktär, medan Sundom fortfarande har en stark bykaraktär. I Gerby, till skillnad från Sundom, har inflyttningen varit mycket stor sedan byn överfördes till Vasa. Varje stadsdel representeras av två talare: en äldre och en yngre.

Inspelningarna är ca 40–60 minuter långa, men jag undersöker 20 minuter av varje talare på så sätt att jag valt bort de första 10 minuterna där informanten ännu potentiellt kan vara obekvämd med situationen och inspelningsapparaten. Mitt material är sålunda minuterna 10–30 av varje inspelning. Inspelningarna är gjorda av Jenny Ingman (Sundom), Alexandra Granström och Maria Mörk.

Flera av informanterna har bott på flera platser i Vasa under sitt liv, men i undersökningen får de representera den stadsdel där de växt upp. Alla har minst en förälder från Vasa. Informanternas utbildning varierar däremot. I den äldre åldersgruppen finns två universitetsutbildade och tre yrkesskolgångna. I den yngre åldersgruppen däremot finns hela fyra som genomgick universitetsutbildning medan en person gick i yrkeshögskola vid tiden för inspelningen. Bristen på yngre lågutbildade informanter är ett problem, som dock avspeglar *Spara det finlandssvenska talet*-materialets karaktär. Det fanns tyvärr inga unga, lågutbildade talare att välja på från de undersökta stadsdelarna.

Vid genomgången av materialet har jag fokuserat på följande dialektdrag: europeiskt *u*-ljud, användningen av gammalt *i* och gammalt *a*, diftonger, kakuminant *l*, gammalt *t*, oassimilerade konsonantkombinationer, norrländsk förmjukning, apokope hos verb, *t*-bortfall i bestämd form av neutrer, pluralis på *-ena* av neutrer som slutar på konsonant, efterställt possessivt pronomen, substantiveringssuffixet *-as*, infinitivmärket *ti*, uttalet av ordet *mycket* samt av pronomenen *det*, *de* och *dem*.

4 Vasa centrum

Mina informanter från centrum består av en man född 1941 och en kvinna född 1985. De har båda universitetsutbildning. Mannen bor nu i Dragnäsback och kvinnan studerar i Åbo, men båda har vuxit upp i Vasa centrum. Mannens far kom från Helsingfors, men modern var Vasabo. Kvinnans far kommer från Vasa, men modern är från Jakobstad. I tabell 1 nedan listar jag de dialektala dragen i deras tal.

Tabell 1. Procent dialektala drag hos två informanter från Vasa centrum

	Man f. 1941	Kvinna f. 1985
Europeiskt <i>u</i> -ljud	10,7 %	0 %
Primära diftonger	0 %	0 %
Oassimilerade kons.komb.	0 %	0 %
Apokope hos verb	4,2 %	7,5 %
<i>T</i> -bortfall i best. form av <i>n</i>	69,2 %	100 %
Efterställt poss. pronomen	0 %	0 %
Infinitivmärke	0 %	0 %

Som man kan se i tabellen ovan finns det väldigt få dialektala drag i de två centruminformanternas tal. Europeiskt *u*-ljud, alltså exempelvis *hond* 'hund', används inte alls av kvinnan och bara sporadiskt hos mannen. Apokope hos verb, t.ex. *lees* 'läsa' och *trodd* 'trodde', används likaså enbart mycket sporadiskt på bandet. *T*-bortfall i bestämd form av neutrer används däremot mera. Antalet belägg är lågt, men mannen lämnar bort *t* oftare än han uttalar ett hörbart *t*. Kvinnan har enbart belägg utan *t*. Primära diftonger, oassimilerade konsonant-kombinationer, efterställt possessivt pronomen eller *ti* som infinitivmärke använder ingen av dem.

Mannen saknar vidare helt exempel på gammalt *i*, medan kvinnan använder det genomgående, men bara i orden *se* och *tre*. Ordet *mycket* uttalar mannen genomgående som *mycki*, medan kvinnan använder formerna *myki* och *mycke*. Beträffande pronomenen använder båda det standardenliga *de* ('det'), medan det finns större variation för *de* och *dem*. Båda använder åtminstone i viss mån *di* som subjektform, kvinnan dock oftare *dåm*. Som objektform använder båda *dem*, men även här växlar kvinnan med *dåm*. Den yngre kvinnan har ett belägg på pluralis på *-ena* av neutrer på konsonant, nämligen *huusena* ('husen').

5 *Vöråstan*

Informanterna som representerar Vöråstan i materialet består av en kvinna född 1944 och en man född 1980. Kvinnan har gått i mellanskola och yrkesskola, medan mannen studerar vid universitet. Såväl kvinnans som mannens föräldrar är samtliga Vasabor. Kvinnan bodde vid tiden för inspelningen i Vasastadsdelen Korsnäståget och mannen bodde i centrum, men de är båda uppvuxna i Vöråstan. I tabell 2 nedan ser man några dialektala drag på banden.

Av tabellen framgår att europeiskt *u*-ljud är mycket vanligt hos dessa två talare i Vöråstan, särskilt hos den äldre kvinnan. Skillnaden gentemot talarna i centrum är här stor. En annan tydlig skillnad syns vid apokope hos verb, där apokopeanvändningen i centrum var mycket låg, medan den hos informanterna i Vöråstan är betydlig, hela 93 % hos mannen. Hos informanterna i Vöråstan dyker även det dialektala infinitivmärket *ti* upp. Men även likheter med centrum finns. En likhet är användningen av *t*-bortfall i bestämd form hos neutrer. Beläggen i Vöråstan är få, men alltid med *t*-bortfall. Inte heller dessa talare använder diftonger, oassimilerade konsonantkombinationer eller efterställda possessiva pronomen.

Tabell 2. Procent dialektala drag hos två informanter från Vöråstan

	Kvinna f. 1944	Man f. 1980
Europeiskt <i>u</i> -ljud	86,4 %	60,0 %
Primära diftonger	0 %	0 %
Oassimilerade kons.komb.	0 %	0 %
Apokope hos verb	42,9 %	93,1 %
<i>T</i> -bortfall i best form av n	100 %	100 %
Efterställt poss. pron.	0 %	0 %
Infinitivmärke	100 %	66,7 %

Användningen av *myki* är här genomgående, och pronomenet *he* 'det' används, av mannen genomgående och hos kvinnan alternerande med formen *de*. I subjektsform för personer används alltid *di*, men ingen av dem har belägg på formen i objektsställning. Gammalt *i* används, och precis som hos den yngre kvinnan i centrum är det just i orden *tre* och *se*. Kvinnan har totalt fem belägg på *trii* och *sii*, men även ett belägg på *tree*. Mannen har ett belägg på *trii*. Kvinnan har dessutom ett belägg på det österbottniska substantiveringssuffixet *-as* (*iidrättase* 'idrottandet'), som i standardsvenskan snarast motsvaras av *-andel*/*-ende* eller ibland *-ing*.

6 Dragnäsbäck

Från Dragnäsbäck har jag valt ut en man född 1940 och en man född 1984. Den äldre mannen har gått i yrkesskola, medan den yngre mannen går i yrkeshögskola. Den äldre mannens far kom från Böle medan modern kom från Gerby. Båda byarna hörde på den tiden till Korsholm, men Gerby blev en del av Vasa år 1973. Den yngre mannens mor är Vasabo, medan fadern kommer från Nykarleby. Den äldre mannen bor fortfarande i Dragnäsbäck, medan den yngre mannen nu bor i centrum av Vasa. I tabell 3 nedan syns graden av dialekt i de båda informanternas språk.

I tabellen ser man hur de två informanterna från Dragnäsbäck är ganska olika varandra språkligt sett. Den äldre mannen, som bott hela sitt liv i Dragnäsbäck, är påfallande dialektal med t.ex. diftonger, oassimilerade konsonantkombinationer (t.ex. *Gambästaan* 'Gamla Vasa') och efterställda possessiva pronomen (*trappon våår* 'vår trappa') i sin repertoar. Den yngre mannen däremot påminner mest om den unga kvinnan från Vasa centrum. Han har ganska låg andel såväl europeiskt *u*-ljud som apokope, men likväl 100 % *t*-bortfall av neutrer i bestämd form.

Tabell 3. Procent dialektala drag hos två informanter från Dragnäsbäck

	Man f. 1940	Man f. 1984
Europeiskt <i>u</i> -ljud	98 %	28,6 %
Primära diftonger	15,2 %	0 %
Oassimilerade kons.komb.	58,3 %	0 %
Apokope hos verb	100 %	28,6 %
<i>T</i> -bortfall i best form av <i>n</i>	100 %	100 %
Efterställt poss. pronomen	75,0 %	0 %
Infinitivmärke	100 %	50 %

Den äldre mannen använder gammalt *i* genomgående i orden *se* och *tre*. Dessutom använder han *i* i ändelser, t.ex. *kansch* ('kanske'). Den yngre mannen har nio belägg på *sii* och fyra belägg på *trii*, men en gång säger han också *tree*. Beträffande uttalet av ordet *mycket*, bidrar den äldre mannen med det dialektala *myki*, medan den yngre mannen använder såväl *mycki*, *myki* som *mycke* på bandet. Den äldre mannen använder *he*, medan den yngre genomgående säger *de*. I subjektform av pronomenet *de* använder den äldre mannen *di*, medan den yngre växlar mellan *dåm* och *di*. I objektsställning säger den äldre mannen *dåm* eller *dem*, medan den yngre mannen använder *dåm* eller *di*. Den yngre mannen har

också ett exempel på substantivering med suffixet *-as*, nämligen *fiskas* ('fisket/fiskandet'). Den äldre mannen har också tre belägg på tjockt s.k. kakuminalt *l*-ljud i *taal* ('tala'), *20-taale* ('20-talet') och *30-taale* ('30-talet'). Det vore intressant att veta om den språkliga skillnaden mellan de två männen främst beror på deras skillnad i ålder eller i deras utbildning, men tyvärr kan mitt material inte svara på den frågan.

7 Gerby

Informanterna som representerar Gerby består av två kvinnor: en född 1944 och en född 1984. Båda har universitetsutbildning. Den äldre kvinnans far kom från grannbyn Västervik, medan modern härstammade från Roparnäs. Båda dessa orter hörde till Korsholm i början av förra seklet, men överfördes till Vasa 1973 respektive 1935. Själv bor den äldre kvinnan numera i Västervik. Också den yngre kvinnans far kommer från Västervik, medan hennes mor är Gerbybo. Själv bor hon nu i Vasa centrum. Tabell 4 nedan visar den dialektala färgningen i deras språk.

Tabell 4. Procent dialektala drag hos två informanter från Gerby

	Kvinna f. 1944	Kvinna f. 1984
Europeiskt <i>u</i> -ljud	0 %	16,7 %
Primära diftonger	0 %	0 %
Oassimilerade kons.komb.	0 %	0 %
Apokope hos verb	0 %	43,4 %
<i>T</i> -bortfall i best form av <i>n</i>	100 %	100 %
Efterställt poss. pronomen	0 %	–
Infinitivmärke	–	100 %

Tabell 4 ovan ger vid handen att dessa två informanter, särskilt den äldre kvinnan, pratar en standardnära dialekt med väldigt få dialektala drag. Den äldre kvinnan påminner mest om den äldre mannen från Vasa centrum, där det mest framträdande draget är *t*-bortfall och användningen av *di* som subjekt. Hon använder inte europeiskt *u*-ljud och inte heller apokoperade former av verb. Den yngre kvinnan påminner å sin sida allra mest om den yngre mannen från Dragnäsbäck: standardnära men ändå en viss grad av europeiskt *u*-ljud och apokope tillsammans med *t*-bortfallet i neutrum. Ingen av dem använder

diftonger, oassimilerade konsonantkombinationer eller efterställda possessiva pronomen.

Den äldre kvinnan använder gammalt *i* i *se* (två belägg), men inte i *tre* (två belägg), medan den yngre kvinnan konsekvent använder gammalt *i* i båda dessa ord. Emellertid säger hon ändå *vecka* med *e*. Också hon använder *di* som subjektform, men samtidigt även *dåm* såväl i subjekt- som i objektställning. Formerna *de* alternerar med *he*. Båda informanterna har varierande uttal av ordet *mycket*, där varianten *myki* växlar med *mycki* och *mycky* (den äldre kvinnan) och *mycke* (den yngre kvinnan).

8 Sundom

Den äldre informanten från Sundom är en man född 1938. Han har gått i yrkesskola och har bott i Sundom hela sitt liv. Båda föräldrarna kom också från Sundom. Den yngre informanten är en kvinna född 1985 med universitetsutbildning. Fadern kommer från Cypern, men dottern har aldrig träffat honom och kan sålunda inte ha tagit språkligt intryck av honom. Modern kommer från Sundom. På banden från dessa två informanter finns alla dialektala drag man kunde förvänta sig i en landsbygdsdialekt i Vasatrakten. I tabell 5 nedan visar jag deras användning av endast några dialektala drag, de som kan jämföras med de övriga Vasainformanternas språk.

Tabell 5. Procent dialektala drag hos två informanter från Sundom

	Man f. 1938	Kvinna f. 1985
Europeiskt <i>u</i> -ljud	100 %	68,6 %
Primära diftonger	100 %	77,1 %
Oassimilerade kons.komb.	100 %	25,0 %
Apokope hos verb	100 %	100 %
<i>T</i> -bortfall i best form av <i>n</i>	100 %	100 %
Efterställt poss. pronomen	–	100 %
Infinitivmärke <i>ti</i>	100 %	100 %

I tabell 5 ser man hur dessa informanter talar mycket mera dialektalt än informanterna från de andra stadsdelarna i materialet. Den äldre mannen från Dragnäsbäck är den som mest kan jämföras med dem. Man ser här hur den äldre mannen genomgående använder europeiskt *u*-ljud, primära diftonger,

oassimilerade konsonantkombinationer, apokope hos verb, *t*-bortfall i bestämd form av neutrer samt *ti* som infinitivmärke. Den unga kvinnan använder också alla dessa drag, men i något lägre grad. Oassimilerade konsonantkombinationer använder hon i 25 % av de möjliga fallen, medan det europeiska *u*-ljudet och de primära diftongerna uppgår till 68,6 respektive 77,1 %. Apokope, *t*-bortfall, *ti* som infinitivmärke samt efterställt possessivpronomen använder hon genomgående.

Den äldre mannen använder mest *i* av informanterna i mitt material, på de flesta ställen i obetonad position som *in* ('en'), *liitin* ('liten'), *tärrföri* ('därför') och också det betonade *millan* ('mellan'). Däremot säger han *veko* ('vecka') och *seglen* ('seglen'). Den yngre kvinnan säger genomgående *sii* och *trii*, men i övrigt använder hon mest *e*. Bägge informanterna använder genomgående s.k. norrländsk förmjukning i uttalet av *mycket*, som då blir *mytji* (jfr de andra stadsdelarnas *myki*, utan förmjukning). Dessutom använder de båda *he* med den obetonade formen *e*, likaså *di* som obetonat subjekt. *Teij* respektive *ti* använder de som betonat subjekt. I betonad objektsposition använder mannen också *teij*, medan kvinnan använder *ti*. Endast mannen har belägg på det obetonade *dâm*. Båda informanterna använder genomgående kakuminalt *l*, gammalt *t* och gammalt *a*. Man kan säga att Sundominformanternas språk kunde jämföras med vilken landsbygdsdialekt som helst i Vasatrakten, och att det starkt avviker från det övriga Vasa i min undersökning.

9 *Slutdiskussion*

Vad är det alltså som kännetecknar Vasasvenskan? Först kan man konstatera att det utgående från materialet inte är fråga om *en* enda dialekt utan om flera. Hur många är ännu oklart. Sundomdialekten verkar vara helt skild från de övriga varieteterna som en traditionell landsbygdsdialekt, men i övrigt verkar det existera något slags kontinuum mellan den äldre mannen från Vasa centrum och den äldre kvinnan från Gerby å ena sidan, och den äldre mannen från Dragnäsbäck å andra sidan. Eftersom de universitetsutbildade överväger i materialet är det svårt att i detta skede säga vad av variationen som beror på utbildning, och vad som beror på informanternas ålder eller hemstadsdel. Det här bör undersökas vidare.

Vad har då informanterna gemensamt? En överblick över de drag som ges i procent fås från tabell 6 nedan. Jag använder den första bokstaven i stadsdelens namn samt Ä (äldre informant) eller Y (yngre informant). Det allra mest utbredda draget är sålunda *t*-bortfall i bestämd form av neutrer. Det här draget används till 100 % av alla utom den äldre mannen från Vasa centrum (69,2 %). Andra

frekventa drag är apokope av verb, s.k. europeiskt *u*-ljud samt infinitivmärket *ti*. I övrigt kännetecknas materialet av *di* som subjektsform av *de*, gammalt *i* i orden *se* och *tre* samt formen *myki* för *mycket*. Ytterligare dialektala drag används beroende på talarens utbildning, ålder eller stadsdel.

Tabell 6. Procent dialektala drag hos samtliga informanter i Vasa

	CÄ	CY	VÄ	VY	DÄ	DY	GÄ	GY	SÄ	SY
<i>U</i> -ljudet	10,7	0	86,4	60	98	28,6	0	16,7	100	68,6
Diftonger	0	0	0	0	15,2	0	0	0	100	77,1
Oassimilerade kons.komb.	0	0	0	0	58,3	0	0	0	100	25,0
Apokope	4,2	7,5	42,9	93,1	100	28,6	0	43,4	100	100
<i>T</i> -bortfall	69,2	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Efterställt poss. pronomen.	0	0	0	0	75	0	0	–	–	100
Infinitivmärke	0	0	100	66,7	100	50	–	100	100	100

Vilka dialektala drag saknas då i Vasasvenskan? Vad ska man undvika språkligt om man vill verka urban och skilja sig från dialekterna på landsbygden runt staden? Här i resonemanget utesluter jag Sundomdialekten. Till Vasasvenskan som den ser ut i mitt material hör då alltså *inte* t.ex. sekundära diftonger (t.ex. *vieg* 'väg', *åost* 'ost'), gammalt *a* (t.ex. *gaar* 'går'), gammalt *t* (t.ex. *tå* 'då') eller norrländsk förmjukning (t.ex. *bootjen* 'boken'). Det finns alltså en språklig gräns mellan landsbygden och staden, om man inte räknar med Sundom.

Skiljer sig då Vasa på något sätt med avseende på dessa drag från de undersökta städerna Jakobstad och Kristinestad? Om man väljer att se dialekten hos den äldre mannen från centrum samt den äldre kvinnan från Gerby som en egen varietet skild från varietetet hos den äldre mannen i Dragnäsbäck, kan man säga att Dragnäsbäckvarietetet/de lägre utbildades varietetet påminner mest om de lägre utbildades språk i Kristinestad. Skillnaden mot de lägre utbildades språk i Jakobstad är större p.g.a. de ovan uppräknade sakerna som saknas i Vasasvenskan. Inte heller de nordösterbottniska dialekternas artikelsynkope (*biln* 'bilen') finns naturligt nog i Vasa.

Centrumvarietetet/de högre utbildades varietetet påminner inte riktigt om vare sig Jakobstad eller Kristinestad. Till exempel pluralis på *-ena* av neutrer på konsonant (som fanns i båda grannstäderna) fann jag bara ett enda belägg på i Vasa, hos den yngre kvinnan från centrum. I alla tre städerna finns emellertid apokope hos verb

samt pronomenuttalen *de*, *di* och *dåm*. Man kan även lägga märke till att europeiskt *u*-ljud används påfallande ofta av informanterna i Vasa, även av personer med hög utbildning.

Hur gå vidare? Av de undersökta dragen i denna artikel finner jag det europeiska *u*-ljudet, apokopen hos verb samt infinitivmärket *ti* som mest intressanta, eftersom de varierar mest och finns i olika grad hos de flesta informanterna. Av stadsdelarna menar jag att Dragnäsback är mest intressant, eftersom den största skillnaden mellan informanterna från samma stadsdel fanns där. Det vore intressant att undersöka om skillnaden berodde på informanternas ålder, utbildning eller på slumpen (d.v.s. på för få undersökta informanter). Det vore också intressant att undersöka naturliga samtal och se om dessa skiljer sig språkligt sett från dialektintervjuerna.

Litteratur

Gullmets, M-C. (1990). *Stadsspråk i tre generationer. En undersökning av språket i Vasa och Borgå*. Helsingfors universitet. Otryckt avhandling pro gradu.

Gullmets-Wik, M-C. (2004). *Backa och backe, glader och glad. Formväxling i talspråket i Jakobstad, Kristinestad, Ekenäs och Lovisa*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 674. Studier i nordisk filologi 82. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Herberts, K. (2000). Byarnas Korsholm – en statistisk utflykt. I: S. Karlsson (red.). *Ett vrångt och svårt folk. Korsholm under 650 år*. Korsholm: Korsholms kommun. 217–248.

Ivars, A-M. (1988). *Närpesdialekten på 1980-talet*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 552. Studier i nordisk filologi 70. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Ivars, A-M. (1996). *Stad och bygd. Finlandssvenska stadsmål i ett regionalt och socialt perspektiv*. Folkmålsstudier 37. Helsingfors: Föreningen för nordisk filologi.

Jern, K. (2000). Korsholmsbygden genom seklerna. I: S. Karlsson (red.). *Ett vrångt och svårt folk. Korsholm under 650 år*. Korsholm: Korsholms kommun. 25–216.

Nyholm, L. (1984). *Helsingforssvenska – tre studier i talspråk*. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet A: 3. Helsingfors: Helsingfors universitet.

SPRÅKFÄRDIGHET VID UNIVERSITET – INLÄRNINGSMÅL OCH BEDÖMNING

Minna Sandelin, Åbo universitet

1 Inledning

De akademiska disciplinerna eller läroämnena nordiska språk, svenska språket och nordisk filologi vid de finländska universiteten utbildar språkexperter. Vad en språkexpert antas kunna vid utexaminering definieras vanligtvis i termer av mångsidig teoretisk kunskap om språk samt hög nivå av muntlig och skriftlig språkfärdighet. Det finns dock inga gemensamma kriterier för de kunskaper och färdighetsnivåer som man siktar på i utbildningen, utan varje läroämne definierar självständigt hurdana krav de ställer på sina studerande.

I denna artikel redogörs för resultaten i en universitetspedagogisk undersökning. Syftet med undersökningen var att kartlägga hur lärare i nordiska språk, svenska språket och nordisk filologi förhåller sig till språkfärdighet som en del av den akademiska utbildningen. En central del av syftet var lärarnas syn på inlärningsmål för språkfärdigheten. Med inlärningsmål avses här den målsättning för färdighetsundervisning i talad och skriven svenska som fastställer på vilka sätt de studerande ska utveckla sin språkfärdighet under studiernas lopp och vilken nivå av språkfärdighet de ska ha uppnått vid utexaminering. Inlärningsmålen kan beskrivas som delmål (målsättning för en enskild kurs eller en studiehelhet) eller slutmål för hela utbildningen (examen). Vid sidan om termen *inlärningsmål* förekommer termen *lärandemål* (t.ex. Pettersen 2008) i samma betydelse; på engelska talar man om *learning outcomes* (t.ex. Biggs & Tang 2007). Förutom själva inlärningsmålen diskuterar artikeln även hur dessa mål uppföljs samt när och hur man bedömer de studerandes språkfärdighet i läroämnena. Även behov av och intresse för samarbete kring språkfärdighetsfrågor behandlas.

2 Datainsamling

Undersökningen omfattar de finländska universitet vid vilka man kan avlägga magisterexamen med nordiska språk, svenska språket eller nordisk filologi som huvudämne och som utbildar främst finskspråkiga studerande med svenska som andra inhemska språk. Detta betyder att alla universitet förutom Åbo Akademi (som närmast utbildar svenskspråkiga studerande) och Lapplands universitet (där

man inte kan studera svenska som huvudämne i examen) deltog i undersökningen. De sju deltagande universiteterna är Helsingfors, Jyväskylä, Tammerfors, Uleåborg, Vasa, Åbo och Östra Finlands universitet.

Materialet insamlades i april 2010, dvs. cirka fem läsår efter Bolognaformen vid de finländska (och andra europeiska) universiteterna. I samband med reformen diskuterades även inlärningsmålen och de omarbetades i läroämnena. Datainsamlingen genomfördes i form av ett elektroniskt frågeformulär (enkätverktyget Webropol 2010) som innehöll totalt 21 frågor om inlärningsmål, bedömning och samarbete inklusive en bakgrundsfråga om den svarandes befattning i läroämnet och en avslutande fråga om eventuella andra synpunkter. En del av frågorna var slutna, dvs. med färdiga svarsmenyer medan en del var öppna och tillät den svarandes egna formuleringar och kommentarer. Oberoende av frågetyp erbjöds den svarande alltid möjlighet att komma med egna kommentarer. De numrerade kommentarerna i den här artikeln är direkta citat från informanterna.

Det primära syftet med datainsamlingen och undersökningen var att fånga upp olika röster från fältet oberoende om det var ett läroämnes gemensamma, en lärars egen eller en lärarkategori kollektiva röst. Syftet var inte att försöka kartlägga läroämnenas s.k. officiella syn på språkfärdighetens roll i deras studieprogram. Antalet informanter var begränsat till två personer per läroämne. Läroämnena fick själva välja sina informanter inom lärarkåren så att den ena informanten skulle i huvudsak undervisa på grund- och ämnesstudienivå och den andra främst i fördjupade studier. Läroämnena anmälde sammanlagt 12 informanter till undersökningen av vilka fyra var professorer, två universitetslektorer, fem lektorer (den gamla tjänstebenenämningen) och en timlärare. Två universitet anmälde endast en informant till undersökningen.

3 Komplexa inlärningsmål

Att det finns egna inlärningsmål för språkfärdighet i ett språkämne kan låta självklart och till och med irrelevant att undersöka. Så är ändå inte fallet. Nedan diskuteras några faktorer som gör frågan om inlärningsmål relativt komplicerad.

En stor del av den akademiska undervisningen består nuförtiden av s.k. integrerade kurser som kombinerar substansundervisning med färdighetsmoment. Det kan t.ex. vara fråga om en kurs som består av både lärarledda föreläsningar (substans) och deltagarnas presentationer (muntlig färdighet och substans) eller essäer (skriftlig färdighet och substans). I integrerad undervisning är det inte alltid givet att språkfärdigheten ges egna inlärningsmål och att de även syns i

bedömningen. Man kan ställa frågan om integrerad undervisning är idealisk ur språkfärdighetens synpunkt även om den didaktiskt eller resursmässigt kan upplevas som en lyckad metod.

Frågan om färdighetsundervisning ger språkämnenä annorlunda utgångspunkter som akademisk disciplin än till exempel realämnena. Man är tvungen att satsa relativt mycket lärarresurser på färdighetsundervisningen för att de studerande över huvud taget ska ha möjlighet att tillägna sig teoretisk kunskap på målspråket. Innehållet i varje studiepoäng ska övervägas noga; vad ska tas upp i färdighetsmomentet och hur många studiepoäng kan reserveras för det? Detta hänger ihop med en större fråga om färdighetsundervisningens roll i läroämnena i jämförelse med teoribetonad undervisning.

En öppen fråga i detta sammanhang är också vad som är den tilltänkta nivån av språkfärdighet vid utexaminering; är lärarna medvetna om den eller vad styr färdighetsundervisningen och dess inlärningsmål? Vad vill man att en nybliven magister ska kunna? Eftersom språkfärdighetsundervisningen är en väsentlig del av verksamheten i läroämnena borde den upplevas som ytterst central även med tanke på läroämnenas pedagogiska självkänedom och självuppfattning.

4 Bedömning av språkfärdighet

Inlärningsmålen går hand i hand med undervisningen och samtidigt hänger de nära ihop med bedömning; avsikten med inlärningsmål är bl.a. att bidra till bättre undervisning och bedömning (Biggs & Tang 2007: 5–14, 163–194). I denna artikel definieras *bedömning* som den konkreta verksamhet som jämför inlärningsresultaten och de fastställda inlärningsmålen med varandra i samband med undervisningen, dvs. hur läraren kan testa om den studerande uppnått de aktuella inlärningsmålen eller inte. Bedömning resulterar ofta i numerisk betygsättning av den studerandes prestation. Det kan handla t.ex. om tentamenssvar, föreläsningdagböcker, essäer eller uttalsprov i samband med en kurs samt hela avhandlingar. Ett ofta förekommande sätt att bedöma är också individuell responsgivning. Moderna och varierande undervisningsmetoder och inlärningsmiljöer ställer nya krav även på bedömningen. Ett relativt nytt verktyg inom området är den europeiska referensramen (CEFR, Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning 2007) med nivåbaserade beskrivningar.

Bedömning är ett omfattande begrepp och forskningsfält med många infallsvinklar. Forskning med anknytning till bedömning har traditionellt varit främst pedagogernas gebit. Detta är naturligt i och med att bedömning är ett

centralt fenomen på alla utbildningsstadier och en bestående del av undervisningen såväl i skolor som vid universitet. Bedömning och evaluering i olika former kan dessutom sägas vara något av ett modetema i dagens samhälle i stort, inte enbart inom utbildningsvärlden. Beträktad mot en vidare bakgrund tangerar bedömning alltid även etiska aspekter (se t.ex. Atjonen 2007).

Även bedömning av språkfärdighet har intresserat forskare. För en historisk översikt över hur olika uppfattningar om språkfärdighet har påverkat bedömningen i västvärlden hänvisas till Huhta och Takala (1999). Presentationen av tidigare forskning avgränsas här av utrymmesskäl till ett axplock av sådana undersökningar och projekt kring bedömning av språkfärdighet som genomförts i språkämnerna inom högre utbildning i Finland.

Olika forskningsprojekt med syfte att kartlägga, utveckla och förenhetliga bedömningen av språkfärdighet har genomförts på olika håll sedan början av 2000-talet. Den högre utbildningen har på sistone genomgått flera genomgripande reformer och många projekt har åtminstone till en del initierats och inspirerats av den s.k. Bolognaprocessen och examensreformen, för att inte tala om t.ex. kvalitetsarbete, auditeringar och benchmarking. En allt större mobilitet bland de studerande och behovet att kunna jämföra studier vid olika universitet torde även vara en faktor i sammanhanget. Trenden fick egentligen sin början vid yrkeshögskolor som under åren 2000–2004 genomförde projekten AMKKIA 1 och 2 för att utveckla sina bedömningsförfaranden och förbättra lärarnas bedömningskunskaper (Juurakko-Paavola 2005). Utvecklingsprojektet KORU mellan yrkeshögskolor och språkcenter vid universitet under åren 2003–2005 ledde bl.a. till gemensamma rekommendationer om bedömningskriterier för muntlig och skriftlig språkfärdighet i svenska. Samtidigt ville man utveckla nya samarbetsformer mellan lärarna vid yrkeshögskolor och språkcenter. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006.)

Ett pågående projekt mellan flera språkämnerna (däribland nordiska språk) är forskningsprojektet TAITO vid Helsingfors universitet. Projektet kombinerar tre forskningsperspektiv, forskning i språk, i bedömning av språkfärdighet samt forskning i inläring av främmande språk. Forskningsfrågorna kan indelas i tre kategorier av vilka den första intresserar sig för själva begreppet språkfärdighet, hur det borde definieras i examensfordringarna och vilka delområden som speciellt borde lyftas fram. För det andra dryftas frågan om de nya studerandenas skriftliga och muntliga språkfärdighet och hur den utvecklas under studierna, samt vilka faktorer som kan gynna eller störa utvecklingen. Den tredje kategorin tar upp frågor med anknytning till uppföljning och bedömning av de studerandes språkfärdighet och dess utveckling samt möjligheterna att kunna ge mer holistisk

respons på utvecklingen bl.a. genom att skapa ett system av färdighetsnivåer. (TAITO-projektet 2012.) Under åren 2002–2004 genomfördes vid Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet även projektet INSATS (Inläring av svenska som andraspråk i tal och skrift) som bl.a. ledde till en satsning med syfte att utveckla undervisning i och evaluering av muntlig språkfärdighet. Samtidigt började man tillämpa den europeiska referensramen och dess nivåbeskrivningar som instrument för att fastställa målen för undervisning och bedömning av muntlig färdighet. (Green-Vänttinen & Rosenberg-Wolff 2007: 83–95.)

Ett exempel på riksomfattande samarbete inom ett och samma språkämne är projektet ECC-Lang (*Assessment of Cultural and Language Competences*) som genomfördes åren 2004–2007 i franskämnet vid finländska universitet. Ett syfte med projektet var att bedöma skriftlig språkfärdighet och (inter)kulturell färdighet hos första årets studerande i franska och göra bedömningen mer genomskinlig och enhetlig. Samtidigt ville man underlätta mobiliteten mellan universiteten. Projektet ledde även till internationellt samarbete kring mera teoretiska aspekter på bedömning. (Dervin & Suomela-Salmi 2010: 9–20.)

5 Språkfärdighet vid universitet: resultat

I detta kapitel presenteras resultaten från den aktuella undersökningen av språkfärdighet vid universitet. I genomgången diskuteras inlärningsmål för språkfärdighet, bedömning av språkfärdighet, förhållandet mellan språkfärdighet och teori samt samarbetet mellan läroämnena.

5.1 Inlärningsmål för språkfärdighet

Det framgår av svaren från informanterna att det inte är någon självklarhet att läroämnena nordiska språk, svenska språket och nordisk filologi har fastställda inlärningsmål för språkfärdighet. Av de sju universiteten i undersökningen har fem universitet separata inlärningsmål för språkfärdighet. Visserligen tolkade informanterna dem ibland som bristfälliga eller otillräckliga. Fastställda inlärningsmål ger enligt informanterna en viss kvalitetsgaranti för undervisningen och det hör till praxisen vid fakulteten att ha inlärningsmål:

- (1) Det hör till i god undervisningsfilosofi och krävs av institutioner som vill vara bra i sin utbildning.
- (2) Vi följer institutionens och fakultetens praxis.

Svaren var dock ibland något svävande och det framgick att det ofta snarare rörde sig om inlärningsmål som en enskild lärare tillämpade i sin undervisning, inte gemensamma utskrivna mål av hela lärarkåren:

- (3) I studiehandboken har vi utskrivna mål för alla kurser men det handlar uttryckligen inte om inlärningsmål utan mera om mål med kursen ur lärarens synvinkel.
- (4) Målen har dels utkristalliserats med tiden som en tradition, dels har de formulerats skriftligt i kursbeskrivningen.

De informanter vars läroämnen saknar fastställda inlärningsmål berättar i sina svar att det helt enkelt inte har funnits behov för dem:

- (5) Hittills har vi bara haft underförstådda inlärningsmål men nu ska de skrivas ut. Orsaken till detta är att en genomsnittlig studerande inte tycks ha lika bra språkfärdigheter som för t.ex. 10 år sedan. Vi har tagit för givet att de flesta når en viss färdighetsnivå under studierna men när det nu har visat sig att flera inte gör det behöver målen explicitgöras.
- (6) Vi har aldrig fört en detaljerad diskussion om vilken nivå de studerande ska ha uppnått i fråga om språkfärdighet efter grund-, ämnesstudierna och de fördjupade studierna. Språkfärdighet har dock principiellt inbakats i de flesta kurser.

Enligt informanterna kan språkfärdigheten upplevas som splittrad och något som det är svårt att formulera explicita inlärningsmål för trots att den utgör en given komponent som går igenom hela studieprogrammet. I praktiken verkar det ibland vara svårt att portionera ut inlärningsmålen mellan olika färdighetskurser. I läroämnen efterlyses även en klarare målsättning för den språkfärdighet som de studerande ska besitta i slutet av studierna. Det behövs både översikt och närbilder i fråga om språkfärdighet.

Oberoende om läroämnet har eller saknar fastställda inlärningsmål upplevs temat högaktuellt. I arbetet kring språkfärdighet och inlärningsmål möter man olika problem, t.ex. de studerandes överlag försämrade språkfärdighetsnivå i jämförelse med tidigare årtionden och de studerande som inte uppnår de ställda målen. Informanterna nämner ofta den enskilda läraren som en central aktör i fråga om språkfärdighet och bedömning. Läraren definierar inlärningsmålen för sina kurser och tar ställning till om dessa mål blir nådda. Ju mer erfaren lärare desto mer implicit kunskap har läraren. De implicita inlärningsmålen är inte tillgängliga för alla.

Det finns ingen avsevärd skillnad mellan inlärningsmål beträffande muntlig och skriftlig språkfärdighet enligt undersökningen; det finns fastställda mål för bådadera i läroämnena. Behovet av inlärningsmål verkar vara störst på enstaka kurser i grund- och ämnesstudier, dvs. i början och mitten av studierna, medan behovet minskar längre fram i studierna då det kan antas att de studerande redan har en hög nivå av språkfärdighet. Dessutom placeras de flesta språkfärdighetskurserna av naturliga skäl närmast i den inledande delen av studierna. Inlärningsmålen för de enstaka kurserna kan ofta vara detaljerade, speciellt om det är fråga om renodlade färdighetskurser och inte integrerad undervisning, medan målen för hela studiehelheter vanligtvis är relativt allmänt formulerade. Inlärningsmål förekommer i viss mån även i samband med examina, speciellt i magisterexamen varvid de definieras utifrån avhandling pro gradu.

5.2 Bedömning av språkfärdighet

Trots att alla läroämnena i undersökningen inte har fastställda eller "officiella" inlärningsmål för språkfärdighet, bedömer alla ändå språkfärdighet utgående från vissa kriterier. Allra vanligast är det att bedöma språkfärdighet i samband med enstaka kurser i grundstudier, vilket görs i alla läroämnena. Däremot förekommer bedömning inte i samma utsträckning på ämnesstudiekurserna och bara hälften av informanterna meddelar att språkfärdighet bedöms i samband med fördjupade kurser. Dessa svar är en naturlig följd av placeringen av färdighetskurserna i den inledande delen av studierna. Inget av läroämnena testar språkfärdighet i slutet av en avlagd studiehelhet trots att det kan finnas inlärningsmål för en viss helhet. I samband med utexaminering bedöms språkfärdigheten i några läroämnena, såväl på kandidat- som magisternivå. I några ämnen använder man separata test i bedömningen men det vanligaste sättet är att anknyta bedömningen till den övriga examinationen på en viss kurs (portfölj, essä, muntlig presentation osv.). Likaså nämns språkgranskning av kandidatavhandlingar och avhandlingar pro gradu som en typ av färdighetskontroll. Fem av 12 informanter ansåg att bedömningen är tillräckligt omfattande, medan sju informanter ville satsa mera på den.

- (7) Vi har kriterier och prov för bedömning av muntlig färdighet. För den skriftliga har kriterier formulerats, men bedömningen ligger hos den enskilda handledaren och diskuteras och problematiseras inte kollektivt.
- (8) Bedömningen är kanske snarast lite diffus i brist på kriterier.
- (9) Här möter vi resursbristen igen. Vi har inte tillräckligt med personal för att kunna koncentrera oss tillräckligt bra på frågan.

I undersökningen ställdes inga närmare frågor om hurdana examinationsformer, prov eller test läroämnena tillämpar i bedömningen. Det framgick dock att timaktivitet är en central del av bedömningen av muntlig färdighet. Informanterna upplever att de studerande inte alltid får tillräckligt mycket respons på sin färdighet, vilket kan bero t.ex. på lärarresurser.

- (10) De får i samband med varje kurs veta hur väl de behärskar substansen men mer sällan får de feedback på språkfärdigheten.
- (11) För närvarande tror jag att studenterna inte får tillräcklig individuell respons på sin skriftliga färdighet. Detta skulle kräva mer personresurser.

Informanternas syn på den europeiska referensramen (CEFR) med olika färdighetsnivåer som ett verktyg i bedömningen varierar något. Sju av 12 informanter ställer sig positiva till användningen av referensramen och en del använder den som stöd i bedömningen (se ex. 12), medan fyra informanter inte tar ställning till referensramens relevans. En informant anser att referensramen inte är ett relevant sätt att bedöma färdigheten i svenska hos universitetsstuderande (ex. 13). Informanterna betonar också att referensramen knappast lämpar sig som sådan för att bedöma språkfärdighet vid universitet (ex. 14).

- (12) Det är svårt att jämföra och bedöma språkfärdigheter och CEFR har säkert sina brister men för mig är referensramen ett stöd i bedömningen.
- (13) CEFR känns ganska abstrakt tycker jag och inte helt enkelt att tillämpa det på universitetsstuderande.
- (14) Jag/Man borde veta mycket mer om hur CEFR tillämpas i andra länder; formuleringarna är vaga och tänjbara.

5.3 Förhållandet mellan språkfärdighet och teori

Balansgången mellan teori och språkfärdighet är språkämnenas rikedom men den kan även ses som deras dilemma. Inom ramen för ett begränsat antal studiepoäng ska de studerande tillägna sig omfattande teoretiska kunskaper och samtidigt lära sig att använda språket korrekt i olika kommunikationssituationer. Ofta verkar lärarna ha en rätt så klar uppfattning om vad det teoretiska kärnstoffet i studierna ska innehålla och vad de studerande ska kunna. Men hur ofta diskuterar och problematiserar lärarna språkfärdigheten? Vet lärarna vilken nivå av språkfärdighet utbildningen de facto siktar på och hur ofta vet de studerande vad de förväntas kunna vid utexaminering? Det kan uppstå många frågor. Informanterna

var mycket samstämmiga om förhållandet mellan färdighet och teori; de ska tillmätas lika stor vikt i utbildningen.

- (15) De utesluter inte varandra, båda är lika viktiga. Teoretiska kunskaper är faktiskt lättare att bedöma än språkfärdigheten.
- (16) Språkfärdigheten är ju den del av kompetensen som först blir "testad" ute i verkligheten. Språkfärdigheten är magisterns visitkort i arbetslivet.
- (17) Färdighetsmomenten borde ÅTER få sin tidigare betydelse som en självständig del av helheten. Under de senaste 15 åren har färdighetsundervisningen chikanerats och nedbantats från universitetsledningens sida. – Färdigheten bör jämföras med de teoretiska kunskaperna, men inte bedömas i samband med dem, utan separat.

5.4 Behövs det samarbete?

I undersökningen framkom det att läroämnena nordiska språk, svenska språket och nordisk filologi för tillfället inte samarbetar med varandra beträffande språkfärdighetsundervisning och dithörande frågor. Eftersom läroämnena ändå har relativt homogent studentmaterial aktualiseras sannolikt även många av samma frågor kring språkfärdighet och bedömning. Därför ställdes det i undersökningen några frågor om läroämnenas behov av och intresse för samarbete inom området.

En av frågorna var om läroämnena tillsammans borde diskutera inlärningsmål och även eventuellt utarbeta gemensamma inlärningsmål för de studerandes språkfärdighet. 75 % (9 av 12) av informanterna ansåg att det vore välkommet med gemensamma inlärningsmål. Detta motiverades bl.a. genom lärarutbildningen och den kompetens som den ger; vi borde kunna garantera att alla blivande svensklärare i Finland kommer upp till samma färdighetsnivå i studierna och därför borde vi ha åtminstone samma minimikrav på språkfärdigheten. En annan motivering var den allt större mobiliteten mellan universiteten; en studerande kan avlägga kandidat- och magisterexamen vid två olika universitet och då borde färdighetskraven vara jämförbara. De informanter som inte stödde tanken om samarbete menade att den i praktiken skulle bli övermäktig att genomföra vid sidan om alla andra arbetsuppgifter som personalen har. Flera menade även att inlärningsmålen inte alls behöver vara desamma vid varje läroämne utan läroämnenas profilering ska synas i dem. Inlärningsmålen är även en resursfråga; våra läroämnen är olika stora och har olika resurser vilket till en del kunde försvåra arbetet att kunna enas om gemensamma inlärningsmål.

Ett antal konkreta förslag till samarbete lyftes fram i svaren. Samarbetet kunde gå ut på att formulera gemensamma kriterier utgående från CEFR-skalan; t.ex. vad ska en studerande på B2-nivå kunna? Andra samarbetsidéer är gemensamma språkfärdighetskurser och gemensam pedagogisk fortbildning för lärare som arbetar med bedömning av muntliga och skriftliga prestationer. Lärarna kunde också träffas för att utbyta pedagogiska erfarenheter av både bedömning och undervisning. Ett första steg i samarbetet kunde vara att träffas och diskutera vilka behov som finns och planera vidare. Möjligheterna till samarbete ses emellertid inte som särskilt realistiska på grund av den arbetsbörda som belastar dagens universitetslärare.

6 Avslutning

Den undersökning som presenterats ovan lyfter fram några centrala frågor inom färdighetsundervisning vid universitet och lärarnas syn på dem. Undersökningen är ett bidrag till den ständigt aktuella diskussionen kring språkfärdighet och bedömning men den kan även ses som ett underlag för ett eventuellt fortsatt arbete med dessa frågor i svenskämnet vid de finländska universiteten.

Litteratur

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.

CEFR = *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. (2007). [Online]. Strasbourg: Rådet för kulturellt samarbete. Utbildningskommittén. Enheten för moderna språk. Tillgänglig: <http://skolverket.se>.

Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (ed.). (2010). *New Approaches to Assessing Language and (Inter)cultural Competences in Higher Education*. Language Testing and Evaluation 19. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. (2006). *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Green-Vänttinen, M. & Rosenberg-Wolff, C. (2007). En svensklärare måste kunna tala god svenska. Pedagogiskt utvecklingsarbete för undervisning i och utvärdering av muntlig färdighet. I: H. Lehti-Eklund (red.). *Att växa till lärare – svensklärarytelse i utveckling*. Nordica Helsingensia 8. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. 83–95.

Huhta, A. & Takala, S. (1999). Kielitaidon arviointi. I: K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.). *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. 179–228.

Juurakko-Paavola, T. (toim.). (2005). *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytänteet*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Pettersen, R. C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

TAITO-projektet (2011). [Online]. Helsinki: Helsingin yliopisto. [Citerat 27.6.2011]. Tillgänglig: <http://blogs.helsinki.fi/taito-hanke/>.

Webropol (2010). Tillgänglig via <http://w3.webropol.com/>.

ATT GE OCH FÅ KAMRATRESPONS – TÄNK OM STUDIEKAMRATEN HAR FEL? OM ANVÄNDNINGEN AV KAMRATRESPONS VID SVENSKA HANDELSHÖGSKOLAN

Sirpa Sipola, Vasa universitet

1 Bakgrund

Det finns studier som visar att vägen till akademiskt, vetenskapligt skriftspråk inte är enkel, och det uppstår ofta problem i mötet med den akademiska skrivkulturen. Att kunna skriva sakprosa eller akademiska texter är således svårt för allt fler studenter. (Se t.ex. Ask 2007; Vidjeskog 2006.) Detta är också fallet för studenter med svenska som modersmål vid Svenska handelshögskolan. Det har visat sig att de osäkra skribenterna behöver mera stöd i sitt skrivande, såsom skrivhandledning eller individuell uppsatsgenomgång. (Sipola 2009; se även Ask 2007.) Speciellt i början av studietiden kan det särpräglade akademiska språkbruket bereda problem för många.

Utöver lärarrespons och den handledning som läraren ger kan även kamratrespons hjälpa studenter på vägen till det akademiska skriftspråket. Att studenter hjälper varandra genom att kommentera varandras texter före inlämning är ett system som kan komplettera den traditionella lärarstyrda responsgivningen. (Jfr Ask 2007; Hoel 2001.)

2 Syfte och material

Det övergripande syftet med den undersökning som beskrivs i den här artikeln är att experimentera med responsgivningen för att ytterligare kunna hitta olika sätt att hjälpa studenter vid Svenska handelshögskolan med sitt skrivande. Ett annat mål är att kartlägga studenternas åsikter om och attityder till kamratrespons. Ytterligare är avsikten att utveckla undervisningsmetoderna på så sätt att studenterna blir mera engagerade i skrivprocessen och att de erbjuds arbetssätt som motiverar dem.

I undersökningen deltog sammanlagt 41 studenter vid Svenska handelshögskolans Vasacampus. Dessa 41 studenter fanns i två olika grupper i den obligatoriska skrivkursen *Svenska III: rapporter och saktexter* under läsåret 2010–2011 så att

den ena gruppen tog kursen under höstterminen 2010 och den andra gruppen under vårterminen 2011. Under kursens gång fick studenterna ge respons på en text skriven av en kurskamrat. Dessutom fick de i slutet av kursen utvärdera och ta ställning till användningen av kamratrespons. Helenius (2010) har tillämpat kamratrespons i grupper om tre studenter på en kurs i vetenskapligt skrivande vid Tammerfors universitet. En sådan grupprespons var det dock inte fråga om i den här studien, fastän även den möjligheten tilltalar och kunde tänkas utgöra ett välfungerande alternativ i responsgivningen vid Svenska handelshögskolan.

På kursen brukar vi gå igenom grunderna i vetenskapligt skrivande och tala allmänt om den vetenskapliga stilen och vad som karakteriserar en akademisk, vetenskaplig text. Studenterna får konkreta skrivråd och målet är att stöda och fördjupa deras förmåga att skriva sakprosa. I praktiken innebär detta såväl strukturella tips på hur det lönar sig att disponera en vetenskaplig uppsats eller artikel, liksom också olika språkliga och stilistiska råd samt information om olika teknikaliteter, såsom referenshantering. I klassen får studenterna arbeta med olika kortare övningar och uppgifter, dvs. analysera existerande texter skrivna av studenter i tidigare årskurser, träna upp korrekt referensteknik enligt de anvisningar som tillämpas vid Svenska handelshögskolan samt diskutera språk och stilfrågor. Utanför den undervisning som sker i klassen ska studenterna ytterligare träna sin språkförmåga i skrift genom att producera tre olika skriftliga texter: (1) en redogörelse för innehållet i en populärvetenskaplig artikel, (2) en rapport om en gästföreläsning eller ett besök samt (3) en bokrapport, dvs. redogöra för sina erfarenheter av och reflektioner kring en valfri skönlitterär bok. Därtill ordnas det i slutet av kursen en tentamen som består av flervalfrågor som berör vetenskapligt skrivande. Kursvitsordet baserar sig på de tre olika skrivuppgifterna samt tentamen.

På den mittersta skrivuppgiften –rapporten– gav studenterna i de två experimentgrupperna varandra kamratrespons. Det gick till på så sätt att studenterna först fick kamratrespons på sin text och därefter lärarrespons på den bearbetade versionen av rapporten. En första bearbetning gjordes således efter att kurskamrater på samma nivå hade läst texten, och sedan lämnade de in såväl den första som den andra, bearbetade versionen till läraren. Studenterna hade en blankett att fylla i när de gav varandra respons. Blanketten utarbetades delvis med hjälp av den modell som Ask (2006) presenterar i sin bok *Hållbara texter. Att skriva för studier och arbetsliv*. Blanketten fanns till för att underlätta responsgivningen – det kan vara känsligt att kritisera en kamrats text – samt för att undvika intetsägande kommentarer av typen *helt bra*. (Jfr Ask 2006: 16–18.) Även Helenius (2010) har använt sig av en responsblankett vid kamratresponsen på sina kurser i vetenskapligt skrivande.

Användningen av s.k. kriteriebaserad respons möjliggör att studenterna kan bedöma kamratens text utifrån bestämda aspekter (Hoel 2000: 302–306). Fördelen med den här objektivt relaterade responsen är att den som ger respons har hanterbara verktyg med hjälp av vilka han eller hon kan bedöma texten på ett systematiskt sätt (Hoel 2000: 302–306). Responsblanketten som användes i den här studien innehöll således frågor som berör texten i sin helhet, dvs. fyller texten sitt syfte, är dispositionen tydlig så att det finns en inledning, avhandling och avslutning. Därtill ombads studenterna att kommentera även delarna: kommer delarna i logisk ordningsföljd, är texten tydligt styckeindelad, finns det mellanrubriker och motsvarar rubrikerna innehållet i avsnittet. Enligt Hoel (1990: 155) förutsätter responsgivningen ett visst minimum av textkompetens: den som ger respons måste ha förståelse för både helheten och delarna och detaljerna i en text.

Också om språket och stilen i rapporten fick studenterna säga något. De skulle ta ställning till ordval och eventuella upprepningar och om texten uppfyller grundkraven för sakprosa. Det fanns även en fråga som berör språkliga brister, dvs. stavfel, skrivfel, sarskrivningar osv. samt utrymme för övriga kommentarer. Under den sistnämnda punkten, dvs. övriga kommentarer, skulle studenterna lyfta upp och ge beröm för det som var bra i texten. Om den kriteriebaserade responsen annars ger studenten en färdig checklista, kan responsgivaren på den här punkten även komma med spontan respons. Studenterna uppmanades att ge respons på varje del i blanketten och även komma med eventuella förbättringsförslag. Målet var att alla är positiva, konstruktiva och konkreta i sin respons så att skribenterna skulle få så mycket nytta som möjligt av responsen.

3 Varför kamratrespons?

Forskningen är entydig om att elevrespons, kamratrespons utgör ett viktigt inslag i skrivprocessen (Ask 2007; Hoel 2001). Traditionellt tillämpas i finländska klassrum dock för det mesta ”den autoritära, monologiska, enstämmiga responskulturen” (Kronholm-Cederberg 2009), dvs. att endast läraren ger respons, dessutom oftast bara i slutet av skrivprocessen. I dagens samhälle medför de nya sociala medierna interaktivitet: läsaren står i direkt relation till skribenten på nätet. Således ses det i dagens kommunikation som naturligt att både ge och få respons. Tröskeln till att ge respons är låg och den principen kan tillämpas även i klassrumskontexten. I och med att vi kan bli blinda för våra egna fel kan kamratresponsen hjälpa oss att förbättra våra texter. Att läsa andras texter och föreslå förbättringar är dessutom vanligt i arbetslivet och i universitetsvärlden (jfr *peer review*). Genom kamratrespons kan studenten enligt Hoel (2001: 52) få tips

och idéer för sin egen text, t.ex. hitta uttryckssätt eller strukturer. På samma gång får den som ger respons träning i att formulera sina reaktioner och synpunkter så att läsaren förstår dem.

Studenter kan dock känna rädsla för att visa upp sina alster samt ge andra respons. Det finns undersökningar som visar att alla inte uppskattar kamratrespons (se t.ex. Bergman-Claeson 2003). Dels kan det enligt Bergman-Claeson (2003) vara fråga om att det kan kännas obehagligt att kritisera studiekamrater, dels kan studenterna önska att det hellre är en sakkunnig som kommenterar deras texter och inte en studiekamrat. Lärarrespons och kamratrespons kan dock komplettera varandra och en god lärarrespons utgör alltid förutsättningen för kamratrespons (Hertzberg 1994). Som Ask (2007: 111) antyder bör kamratresponsen introduceras och implementeras ovanifrån så att den blir legitim och en del av universitets-studerandes vardag.

4 Analys av kamratrespons på en skrivkurs

I det följande presenteras några utvalda resultat från den studie som genomfördes bland deltagare i skrivkursen *Svenska III: rapporter och saktexter* vid Svenska handelshögskolan i Vasa. På grund av utrymmesbrist ska främst sådan respons som har lett till bearbetningar i studenttexter diskuteras.

Alla studenter ombads komma med kommentarer som berör texten i sin helhet och alla 41 informanter tog ställning till syftet med texten och dispositionen, dvs. att det fanns en inledning, avhandling och avslutning i texten. Nästan alla informanter ansåg att dispositionen hade en tydlig tredelning. Endast ett par kommentarer om bristande disposition kunde noteras, såsom exempel 1 visar:

- (1) ”Dispositionen är tydlig men det inledande sammandraget fattas.”

Studenterna fick tydliga instruktioner inför uppgiften om att grundstrukturen i rapporten ska vara tredelad samt att det ska finnas ett kort sammandrag, ett abstrakt, på några rader överst i rapporten. Detta sammandrag skulle placeras först men skrivas sist, och meningen var att sammandraget ska vara en kort sammanfattning av hela rapporten.

De flesta av studenternas kommentarer berörde de olika delarna (dvs. styckeindelningen, ordningsföljden, mellanrubrikerna eller kärnmeningarna i stycken) och många skribenter fick positiv respons på den punkten. Även förbättringsförslag av något slag förekom:

- (2) ”För att ha logisk ordning i rapporten borde stycket ’schemat för besöket’ komma i början av rapporten. I detta fall kommer det just innan avslutningen. [...] Är stycket ’intressanta fakta’ relevant i detta fall? Själv tycker jag att det kunde lämnas bort och i stället kunde skribenten beskriva mer om det han själv upplevde som intressant [...].”
- (3) ”Rapporten är skriven enligt den ordning som föreläsarna i Rysslandsseminariet talade. Vid några ställen tycker jag att det skulle ha varit intressant ifall man jämfört föreläsarnas idéer och tankar. På vilka plan de höll med varandra och fanns det något som de inte var av samma åsikt? Vid t.ex. ’finländare och ryssar’ kunde man ha tagit upp också vad Maxim Storchevoj ansåg om saken.”
- (4) ”Texten är tydligt styckeindelad, men med tanke på textens längd kunde den kanske ha delats in i ännu fler stycken. Med så långa stycken var det lite svårt att hitta en huvudtanke för varje stycke.”

I exempel 3 är responsgivaren ute efter att skribenten borde jämföra och kontrastera mera och på så sätt bygga upp innehållet i rapporten. I exempel 2 och 4 erbjuder den som ger respons en alternativ lösning till skribenten så att dispositionen, strukturen skulle bli klarare. Alla rapportskribenter beaktade responsgivarens konstruktiva förslag till textbearbetning och bearbetade den slutgiltiga versionen av rapporten i enlighet med den respons som de fick.

Vad språket och stilen i studenttexterna beträffar var studenterna betydligt försiktigare. De var osäkra på att ge språklig feedback och gav varken positiva eller konstruktiva kommentarer. Alla särkrivningar och stavfel samt exempel på onödiga engelska ord och uttryck noterades dock:

- (5) ”’Finans institut’ är en av de särkrivningar jag fann i texten. Det kan vara bra att komma ihåg att sammanskrivningar är vanliga i svenska språket, i jämförelse till engelska språket där särkrivningar är allt vanligare.”
- (6) ”Internet användning → internetanvändning.”
- (7) ”Vet inte riktigt om ’pet food’ eller ’international shipping business’ passar in. Borde de inte bytas ut mot svenska ord i stället?”

Det är detaljer som har kommenterats i exemplen 5–7, men även detaljerna kan som sagt vara viktiga för att skribenten ska kunna förbättra sin text. Enligt Helenius (2010) ger kamratrespons möjlighet att träna förmågan till kritisk och detaljerad granskning av texter. Utöver särkrivningar, stavfel och engelska ord och uttryck uppmärksammades vardagliga och pratiga formuleringar av responsgivarna i experimentgruppen:

- (8) ”I andra stycket står det ’lämn’ i stället för ’lämna’. Jag vet inte om det är ett misstag eller om det är ett dialektalt uttryck.”
- (9) ”I avslutningen finns ordet ’pratar’ → vardagligt.”
- (10) ”Aningen vardagligt språk. Ordet ’man’ används för ofta.”
- (11) ”Ordet ’så’ förekommer flera gånger i texten, vilket är opassande i dessa sammanhang.”

I exemplen 5–7 och 8–11 är responsgivarna mycket specifika vad ordnivån i texterna beträffar. Det är eventuellt lättare för studenter att komma med just sådana här specifika och detaljerade kommentarer. Dessutom är särskrivningar, vardagliga och pratiga formuleringar, användningen av engelska sådana aspekter som vi har diskuterat mycket under kursens gång.

Studenterna utnyttjade inte till fullo möjligheten att komma med beröm och positiva kommentarer under den sista punkten (övriga kommentarer) i responsblanketten. Däremot fanns det flera positiva kommentarer som berörde t.ex. rapportens disposition. Fastän det inför uppgiften betonades att det är viktigt att även komma med beröm, fanns det sådana kommentarer endast i elva av 41 blanketter. I det följande några exempel på dessa:

- (12) ”Hon fick med många detaljrika synpunkter och förklarade föreläsningen mycket noggrant.”
- (13) ”Skribenten har lyckats bra med sin rapport, den är lättläst och den röda tråden är med från början till slut. Som läsare får man en bra bild av vad gästföreläsningen handlade om.”
- (14) ”Jag tycker rapporten var välskriven och det som jag har anmärkt på är riktiga småsaker. Kort sagt fick jag nog anstränga mig för att åtminstone hitta något litet att klaga på.”

Exemplen 12–14 visar att den som ger respons pekar på element i texten som är positiva. Fokus ligger således på innehållsnivå. Utöver de elva personer som kom med positiv kritik fanns det även sådana studenter som inledde sin respons med att först introducera det som var bra i rapporten, men som sedan tog upp negativ kritik eller alternativt presenterade de kritiska kommentarerna först och därefter avrundade med något positivt:

- (15) ”Tycker att rapporten var överlag väl skriven. Skulle kanske dock ha varit intressant att med några meningar eller korta kommentarer höra vad XX själv tycker och har för åsikter om seminariet samt det han skrev och också vad han anser om den ryska marknaden, eftersom han verkar vara väldigt insatt och intresserad av ämnet [...].”

- (16) ”Lite jobbig text att läsa. Det väckte inte mitt intresse, och sättet som texten var skriven på var lite stökigt – Svårt att hänga med. XX har dock ett brett ordförråd och förmågan att använda sig av detta.”

Det fanns några studenter som lättare hittade fel eller såg det som brast i texten och de såg nödvändigtvis inte förtjänsterna och det som var bra, intressant eller spännande i rapporten. Eventuellt har detta att göra med de traditioner och den klassrumskultur som råder. Traditionellt ska läraren fungera som språkgranskare och ”rätta elevernas texter” (Heilä-Ylikallio 2002: 14) och för studenterna är det således lätt att ta över rollen som läraren normalt har.

5 Studenternas åsikter om responsen

En tydlig majoritet (35 av 41) ansåg att systemet med kamratrespons fungerar bra och att detta sätt att arbeta gav dem något (jfr Mäntymäki 2010).

- (17) ”Omväxling att se hur en person som ligger på ungefär samma studienivå som en själv tycker om ens texter.”
- (18) ”Kamratresponsen gillade jag. Det var intressant att läsa någon annans text, nya dörrar och synsätt öppnades.”
- (19) ”Man fick själv sätta sig in och analysera en annans text vilket för mig gjorde att jag i framtiden kommer att se över mina egna texter med mer kritiska ögon.”
- (20) ”Intressant att se vad någon annan än läraren tycker. Jag tyckte att systemet fungerade bra och upplevde inga problem med det. Bra med en färdig mall att utgå ifrån.”

Enligt Hoel (2001: 52) lär sig eleverna genom att ge respons på andras texter också att se sin egen text ur en annan persons synvinkel, vilket även kan noteras i exempelkommentarerna 17–20. Eleven tränar således sin metaspråkliga förmåga genom att arbeta med respons. Den som skriver isolerad kan endast använda sina egna tankar och måste föra dialog med sig själv samt måste försöka förutse de tänkbara läsarnas reaktioner, föreställa sig den möjliga feedbacken. Vid kamratrespons får skribenten däremot ta del av andras tankar och får verkliga läsarreaktioner och feedback. På så sätt kan skribenten utveckla sin text. (Hoel 2001: 84.) Utgående från de kommentarer som studenterna gav i slutet av kursen, när de bedömde arbetet med kamratrespons, kan dessutom konstateras att studenterna i någon mån har blivit mera textmedvetna.

Bland de kommentarer som studenterna gav i slutet av kursen fanns det även några kritiska röster:

- (21) ”Till viss del var det nyttigt, men man kanske inte ändå ’litar’ lika mycket på kamratresponsen som på respons av läraren. Tänk om studiekamraten har fel och det som han säger inte stämmer?”
- (22) ”Kamratresponsen var en bra idé. Själv fick jag dock ingen hjälp av den men kanske min ’kamrat’ tog något ur den.”
- (23) ”Tyckte det var ingen nytta att få respons, men tyckte att ge respons gav mera nytta.”
- (24) ”Kamratresponsen var ett bra sätt att lära sig granska och kommentera andras texter. Ett litet problem är kanske att studerande har olika uppfattningar om vad som är rätt och fel.”

Enligt Hoel (2001: 185) kan det ta tid för många innan de vågar yttra sig i ett klassrum eller ge en kamrat respons. Det kan vara frågan om just tidsaspekten här eller ovanan att ge och få kamratrespons. Kamratrespons kan innebära en situation som gör många otrygga eller oroliga. Det krävs dock träning, klara instruktioner från läraren om hur studenter förväntas göra samt upprepade möjligheter för studenter att tillämpa den här typen av respons (Irons 2008: 80). Därtill verkar det alltid finnas studenter som anser att det är lärarens respons som väger tyngst, och kamratresponsen tas inte på samma allvar som lärarresponsen.

6 Slutsatser

Utgående från de exempel som presenterats och den diskussion som förts kan konstateras att experimentet med kamratrespons i en skrivkurs för högskolestudenter lyckades, och att det är värt att fortsätta med den här typen av respons. Experimentet kan således anses vara en bit på väg mot att utveckla undervisningsmetoderna och att erbjuda studenterna sådana arbetsmetoder som motiverar dem och får dem engagerade i skrivprocessen. Att ge och få respons är en viktig färdighet som behövs i arbetslivet och det är nyttigt att träna den redan under studietiden. Det är lärarens uppgift att introducera den, och det krävs god, riktgivande lärarrespons för att kamratresponsen ska fungera på ett ändamålsenligt sätt. Dessutom är det nyttigt att introducera kamratresponsen i god tid, dvs. redan i grundskolan (jfr Hoel 2001). På samma sätt som seminarierna som kan liknas vid kollektiva responsamtal kan olika skrivuppgifter användas för att kommentera andras texter konstruktivt och ge förslag till förbättringar. Även några av dem som deltog i experimentet ansåg att systemet med kamratrespons är nyttigt och var av den åsikten att det lönar sig att tillämpa det:

- (25) ”Kamratrespons är nog någonting du kan fortsätta med i denna kurs!”

(26) ”Tycker själv att du absolut skall fortsätta med det!”

Ett viktigt argument för användningen av kamratrespons är dessutom att kursdeltagarna i kursen *Svenska III: rapporter och saktexter* kan anses ha dragit nytta av kamratresponsen, eftersom de flesta har bearbetat sin text utgående från den mottagna responsen (jfr Helenius 2010) och att texterna förbättrades kvalitativt.

Målet med den här studien var inte att dra några slutsatser kring könsskillnader vid responsgivning. Således fick studenterna vara anonyma i den feedback som de gav om användningen av kamratrespons i slutet av kursen, men i fråga om de responsblanketter som studenterna fyllde i var studenterna inte anonyma. Då syntes även genusaspekten, och det kunde konstateras att det fanns skillnader i flickors och pojkars sätt att ge respons. I fortsättningen kunde det vara av intresse att även ta reda på detta. Ett ytterligare sätt att utveckla systemet med kamratrespons skulle kunna vara att ta med den muntliga responsen vid sidan av studenternas skriftliga respons på varandras alster. På så sätt skulle studenterna kunna bli ännu mera engagerade och motiverade, och interaktionen mellan studenterna skulle öka.

Litteratur

Ask, S. (2006). *Hållbara texter: att skriva för studier och arbetsliv*. Stockholm: Liber.

Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Acta Wexionensia 115. Växjö: Växjö University Press.

Bergman-Claeson, G. (2003). *Tre lärare – tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklaser* [Online]. Uppsala: Uppsala universitet. [Citerat 12.6.2011]. Tillgänglig: www.nordiska.uu.se/personal/gorelbergman/tre-varldar.pdf

Falkman Johnsson, R. (2010). *Att blogga om varandras texter – Digital respons elever emellan*. Malmö högskola. Examensarbete.

Heilä-Ylikallio, R. (2002). Nya utmaningar för skrivpedagogiken. I: R. Heilä-Ylikallio (red.). *Om skrivpedagogik*. SMLF:s skrift 2002. Unga röster III. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. 7–17.

Helenius, J. (2010). Kokemuksia vertaispalautteen käytöstä Tieteellisen kirjoittamisen kurssilla. *Peda-forum* 1/2010, 26–28.

Hertzberg, F. (1994). Lærerrespons. *Norsklæraren* I, 20–24.

Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk. Prosessorientert skiving i teori og praksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning LNU.

Hoel, T. L. (2000). *Elevsamtaler om skrivning i vidaregående skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Bind I. PPU serien 9. Trondheim: Universitetet i Trondheim.

Hoel, T. L. (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Irons, A. (2008). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. New York: Routledge.

Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.

Mäntymäki, T. (2010). Kirjoittamisprosessi ja vertaisarviointi opetuksen lähtökohtina. *Peda-forum* 2/2010, 15–17.

Sipola, S. (2009). Om konsten att skriva vetenskap. Studenter vid Svenska handelshögskolan som exempel. I: L. Collin & S. Haapamäki (red.). *Svenskan i Finland 11. Föredrag vid elfte sammankomsten för beskrivningen av Svenskan i Finland, Åbo den 16–17 maj 2008*. Skrifter från svenska institutionen vid Åbo Akademi 7. Åbo: Åbo Akademi. 176–186.

Vidjeskog, S. (2006). Mål och verklighet. En språkgranskares tankar kring studenternas svenska vid Åbo Akademi. I: A-M. Ivars, M. Reuter, P. Westerberg & U. Ådahl-Sundgren (red.). *Vårt bästa arv. Festskrift till Marika Tandefelt den 21 december 2006*. Skrifter utgivna vid Svenska handelshögskolan 156. Helsingfors: Svenska handelshögskolan. 304–315.

BRUKET AV PREPOSITIONER HOS FINSKA GRUNDSKOLEELEVER

Marketta Sundman, Åbo universitet

1 Inledning

Prepositioner anses vara en av de svåraste kategorierna i svenskan för finska inlärare. Ofta hör man sägas att detta beror på att finskan saknar prepositioner. Som Taina Juurakko övertygande visat i sin avhandling (1996), är detta en missuppfattning. Finskan har visserligen bara några få egentliga prepositioner (t.ex. *ilman ruokaa*, 'utan mat'). I stället använder finskan i allmänhet dels kasusformer, dels postpositioner för att uttrycka samma semantiska relationer som i svenskan uttrycks med prepositioner, t.ex. *talo-ssa* ('i huset'), *talo-sta* ('från huset'), *talon* (gen.) *alla* ('under huset'), *pojan* (gen.) *kanssa* ('med pojken'). Det tycks inte vara något problem för finskspråkiga att lära sig att uttrycka semantiska relationer av detta slag med framförställda morfem i stället för efterställda morfem. Att prepositionsfel ändå är så vanliga hos finska inlärare beror i stället på att det inte föreligger något ett-till-ett-förhållande mellan t.ex. en svensk preposition och en finsk kasusform. Även om prepositionen *i* i de flesta fall motsvaras av kasusformen inessiv i finskan (se exemplet ovan), finns det gott om uttryck där detta inte är fallet (jfr t.ex. *asua hotelli-ssa*, *bo på hotell*).

Syftet med denna artikel är att redogöra för bruket av prepositioner i finska grundskoleelevers uppsatser. Undersökningen är en del av ett större longitudinellt forskningsprojekt, vars syfte har varit att kartlägga hur finska grundskoleelever tillägnar sig svenskans grammatiska struktur under de tre första åren efter att de börjat läsa svenska i skolan, d.v.s. i årskurserna 7–9. Projektet kallas *Mot kommunikativ kompetens* och det har finansierats av Svenska litteratursällskapet i Finland (se Paavilainen, Järvinen, Åberg, Lahtinen, & Rahkonen 2009 och också Nyqvist & Sundman i denna volym). Mitt material består av uppsatser från de tre årskurserna i grundskolan. De är skrivna av samma elever i två olika skolklasser (se närmare nedan). Materialet har excerperats av FM Eveliina Tolvanen, som arbetade som praktikant vid vårt projekt. Jag tackar henne varmt för det väl utförda arbetet.

De frågor jag försöker svara på i denna artikel är följande: (a) Vilka prepositioner förekommer i uppsatserna och vilka av dem är vanligast? (b) I vilka funktioner används prepositionerna? (c) Hur väl behärskas bruket av olika prepositioner,

vilka slag av prepositionsfel är vanliga och sker det någon utveckling mellan årskurserna 7 och 9? (d) Vilken roll spelar sådana prepositionsuttryck som inlärts som färdiga helheter genom det språkliga inflödet (främst genom läromedlet)?

Taina Juurakko har i sin doktorsavhandling (1996) studerat prepositionsbruket och behärsknigen av olika prepositioner hos finska gymnasister. I sin avhandling jämför hon uppsatser skrivna av elever i årskurs 1 respektive i årskurs 3 (abiturienter) i gymnasiet. Även om hon använt ett mycket större material och gjort mycket noggrannare statistiska analyser än jag, kommer jag i viss mån att jämföra mina resultat med hennes.

2 Material och metod

För denna undersökning har jag ur projektets material valt tre uppsatser skrivna av sammanlagt ca 30 elever i två olika skolklasser, båda i Åbo. Den första uppsatsen är skriven under vårterminen i årskurs 7, och ämnet är "Min hobby". Följande uppsats som ingår i materialet skrevs under höstterminen i årskurs 8 om ämnet "Min resa". Från årskurs 9, som är den sista i grundskolan, har jag valt uppsatsen "Jag – en niondeklassare!", som är skriven i slutet av vårterminen. Rubrikerna har valts i samråd med elevernas lärare, och de bygger på teman som behandlats i elevernas läromedel. Uppsatserna kallas nedan vt7, ht8 respektive vt9. Med några få undantag har samtliga elever skrivit alla tre uppsatserna. Underlaget för denna artikel omfattar cirka hälften av det material som behandlas i en annan artikel i denna volym (Nyqvist & Sundman).

Uppsatserna är i allmänhet mycket korta. Antalet grafiska meningar är i medeltal 7,0 i den första uppsatsen vt7, i ht8 är den 8,8 och i den sista uppsatsen vt9 är den 11,2. Antalet belägg på prepositionsuttryck är sammanlagt 605 i hela materialet. I siffran ingår alla de uttryck där informanterna använt en preposition. Analysen utgår m.a.o. från inlärspråket, vilket betyder att en del av prepositionerna är fel valda och en del är överflödiga. De uttryck där målspråksnormen kräver en preposition men skribenten inte har använt någon ingår inte i siffran; de är dock mycket få. Ett alternativ vore att utgå från målspråksnormen och beräkna antalet belägg där normen kräver en (viss) preposition (s.k. "obligatoriska kontexter", se t.ex. Juurakko 1996). Då beaktas också de belägg där informanten utelämnat prepositionen eller använt fel preposition, medan de belägg där prepositionen är överflödig inte beaktas. Jag har dock valt att bygga analysen på "icke-obligatoriska kontexter", som här kallas "inlärarkontexter" (IL-kontexter) (jfr Nyqvist & Sundman i denna volym).

Som prepositionsfel betraktar jag dels fel valda prepositioner, dels fall där prepositionen är överflödig. Dessutom finns alltså fall där prepositionen saknas även om normen kräver en sådan, men de ingår inte i siffrorna i tabellen nedan. Antalet prepositionsfel i tabellen är därmed en summa av fel valda och överflödiga prepositioner, och felprocenten anger deras andel av samtliga prepositionsuttryck i respektive uppsats.

Tabell 1. Förekomsten av prepositioner och prepositionsfel i uppsatserna

	Våren 7	Hösten 8	Våren 9
Antal uppsatser	31	27	32
Antal meningar	216	237	359
Prep.uttryck	136	215	254
Per 10 meningar	6,3	9,1	7,1
Prepositionsfel	19	38	39
% fel	14,0 %	17,7 %	15,4 %

I alla tre uppsatserna är antalet fel valda prepositioner större än antalet överflödiga prepositioner. Sammanlagt finns det 75 belägg på uttryck med fel preposition, vilket betyder att 12,4 % av prepositionsuttrycken i hela materialet har fel preposition (se ex. 1–2 nedan). Antalet uttryck med överflödig preposition är sammanlagt 21, d.v.s. deras andel är bara 3,5 % av samtliga prepositionsuttryck i IL-kontexterna (ex. 3–4). Uttryck där prepositionen saknas är något fler, nämligen 32 i hela materialet (ex. 5–6). (Om också dessa belägg räknas med i antalet prepositionsuttryck blir summan 637.) Nedan ges exempel på de olika feltyperna. Exempelen ges här i autentisk form; bara personnamnen har bytts ut.

- (1) *Ofta simmar jag i Samppalinna och *i* vår sommarstuga. (åk7)
- (2) *Vi åt *i* smörgosbordet. (ht8)
- (3) *Jag gillar *om* alla mina hobbyer. (vt7)
- (4) *Jag har mycket *om* nya kompisar. (åk8)
- (5) *Vi *tittade* *sevärdheter* och gick på bio. (ht8)
- (6) *Jag *började* *innebandy* när jag var fem år gammal. (vt7)

Som tabellen visar använder finska inlärare prepositioner redan i årskurs 7, i detta fall i en uppsats som de skrivit cirka ett halvt år efter att de börjat läsa svenska i skolan. Antalet fall där prepositionen saknas är bara 10 i den första uppsatsen. En stor majoritet (ca 86 %) av prepositionsuttrycken har dessutom korrekt preposition redan i åk 7. För övrigt uppvisar andelen korrekta prepositioner ingen nämnvärd ökning under grundskoletiden; i fråga om gymnasisterna fick Taina

Juurakko ungefär samma resultat. Detta betyder dock inte att det inte sker någon utveckling. Som jag ska försöka visa nedan använder eleverna i början nästan uteslutande färdiga uttryck som de tillägnat sig som helheter genom läromedlet. De fel som då förekommer beror på att skribenterna minns uttrycket bristfälligt. Senare ökar andelen kreativa uttryck, som inlärarna bildar på egen hand med hjälp av produktiva mönster. Detta betyder att variationen i uttrycken blir mycket större, men samtidigt ökar risken för prepositionsfel.

3 Förekomsten av olika prepositioner och deras korrekthet

Tabellen nedan visar vilka prepositioner eleverna använder i de tre uppsatserna och vilken frekvens de olika prepositionerna har. Förutom de prepositioner som ingår i tabellen finns enstaka belägg på uttryck med *för* – *sedan* (2), *före* (1), *hos* (2), *utan* (1) och *vid* (1). Som det framgår av tabellen är *i* och *på* de mest frekventa prepositionerna i uppsatserna. Resultatet stämmer överens med det gymnasistmaterial som Juurakko analyserade i sin doktorsavhandling (1996); också där var dessa två prepositioner vanligast.

Tabell 2. Antalet belägg på de olika prepositionerna i uppsatserna

<i>Prep.</i>	<i>Av</i>	<i>Efter</i>	<i>Från</i>	<i>För</i>	<i>I</i>	<i>Med</i>	<i>Om</i>	<i>På</i>	<i>Till</i>	<i>Under</i>	<i>Över</i>
Våren 7	1	4	5	–	42	15	12	50	6	–	1
Hösten 8	17	4	6	2	69	25	4	36	44	2	1
Våren 9	2	29	2	2	85	27	26	47	33	–	–
SUMMA	20	37	13	4	202	68	42	138	85	2	2

De mest frekventa prepositionerna *i* och *på* är synnerligen allmänna i plats- och i tidsadverbial, som utgör majoriteten av prepositionsuttrycken i uppsatserna. De används också oftast korrekt; 19 % av uttrycken med *i* har dock antingen fel eller överflödigt preposition. Motsvarande siffra är högre för *på*, nämligen 25 %. Båda prepositionerna används ofta fel i synnerhet i platsuttryck men ibland också i tidsadverbial. Också uttryck med *till* har en relativt hög felprocent, nämligen 11 %. Alla tre prepositionerna, *i*, *på* och *till*, överanvänds ofta tillsammans med verbet *gå* (t.ex. **gå i konsert*, **gå i vår sommarstuga*, **gå på Grekland*, **gå på en skola*, **gå till festivals*, **gå till bröllopsresa*). Uttryckstypen behandlas närmare i avsnitt 4.1 nedan.

Också *med* är vanligt och förekommer i synnerhet i kontexter av typen *med min kompis*. Av de frekventa prepositionerna är *med* lättast för finskspråkiga att använda korrekt: alla 68 beläggen med *med* i mitt material har rätt preposition. Också i Juurakkos material hade *med* en hög korrekthetsprocent. *Med* ersätts

visserligen ibland med *på* i uttryck av typen **åka på buss*, en konstruktion som kan förklaras med finskt inflytande (*bussi-lla*). *Efter* har hög frekvens i vt9, där så gott som varje skribent använder det i kontexten *efter högstadiet*. Prepositionen *av* förekommer framför allt i uttrycket *massor av (godis)*, som har hög frekvens i uppsats ht8. *Av* används nästan alltid rätt. *Om* är vanligt som s.k. verbdependent preposition i uttrycket *tycka om något*. Prepositionen överanvänds i 11 belägg, och felprocenten är därmed 26 %. Majoriteten av felbeläggen gäller uttrycket **gilla om något*, som är tämligen frekvent i uppsatserna.

4 Prepositioner i olika funktioner

Enligt SAG (1999: 409) förekommer prepositioner främst i fria och i bundna adverbial. Med fria adverbial avses sådana prepositionsfraser som inte är syntaktiskt och semantiskt bundna vid verbet eller något annat ord. Till dem hör bl.a. plats- och tidsadverbial, vars preposition inte är beroende av t.ex. satsens huvudverb. Denna typ är utan vidare den vanligaste typen av prepositionsfras i de undersökta uppsatserna. Bundna adverbial fungerar ofta som verbbestämningar vars preposition bestäms av verbet (t.ex. *lyssna på något*, *tycka om något*); prepositioner av detta slag har ibland kallats ”verbdependenta” (se Juurakko 1996). Också denna typ förekommer i uppsatserna.

4.1 Platsadverbial

Platsadverbial uttrycker vanligen antingen position eller rörelse. Därmed är prepositionerna *i*, *på* och *till* vanligast i dem. Valet mellan *i* och *på* är i vissa fall idiomatiskt bestämt och motsvarar inte alltid kasusväxlingen inessiv (*talo-ssa* ’i huset’) respektive adessiv (*kato-lla* ’på taket’) i finskan, varför fel valda prepositioner är rätt vanliga här. Av de tre uppsatserna är uttryck för plats mest frekventa i ht8, där eleverna berättar om en resa som de varit med om, antingen i verkligheten eller i fantasin. Prepositionen *i* har här 69 belägg (ex. 7–8), medan *på* har 36 och *till* 44 belägg (ex. 9–10 och 11–12). Dessutom förekommer 6 belägg på *från* (ex. 11) och några på *hos* respektive *under*. Samtliga exempel nedan är hämtade från uppsats ht8:

- (7) Jag och min kompis Lena var *i Grönalund*.
- (8) *I Sverige* vi övernattade hos mina släktingar som bor *i Stockholm i en litet hus*.
- (9) Vi hanlar *på NK*.
- (10) På kvällen går vi *på disko* och dansade hela natten!

(11) Jag och min kompis åka båt från Stockholm till Paris.

(12) Lenas mormor tåg oss till stan.

I platsuttryck överanvänds prepositionen *i* ofta på bekostnad av *på*, i synnerhet i kontexter som **övernatta i båten*, **bo i hotell*, **äta i restaurang*, **vara i konserten*, där finskan har inessiv (*laiva-ssa*, *hotelli-ssa* etc.). *I* och *på* används i ht8 också i uttryck för riktning, som i **ta en buss på stan* ('till stan'). Från överanvänds i kontexter som **köpa från Stockholm*; också detta prepositionsval är influerat av finskan.

I den sista uppsatsen (vt9) berättar eleverna bl.a. om sig själva, sina hobbyer och sina framtidsplaner efter avslutad grundskola. De flesta meddelar att de planerar att "gå till (ett) gymnasium". Prepositionen vållar dock problem för många; här förekommer formuleringar som **gå gymnasium*, **gå i ett gymnasium* och **gå på gymnasium*.

Uttrycken *gå + i*, *gå + på* och *gå + till* överanvänds i flera sammanhang i uppsatserna:

(13) **Vi tänkte att vi går i Gröna lund [...].* (ht8)

(14) **På nästa sommaren ska jag [...] kanske gå på grekland med min mamma.* (vt9)

(15) **Jag ska också gå på vår sommarstugan.* (vt9)

(16) **Jag ska gå till sommarjobbet. [på sommarjobb]* (vt9)

(17) **I sommaren jag ska [...] gå till jobbet och gå till festivals.* (vt9)

Det är uppenbart att eleverna har svårt att hitta motsvarigheter till finska uttryck med verben *käydä* och *mennä*, som båda kan motsvaras av *gå*. I svenskan används dock ofta helt andra uttryck i motsvarande kontexter, jämför t.ex. *käydä konsertissa* ('gå på konsert', 'delta i en konsert'), *mennä mökille* ('fara till stugan'), *mennä kesätöihin* ('ha/skaffa ett sommarjobb'), *käydä töissä* ('jobba').

4.2 Tidsadverbial

Tidsadverbial med preposition är vanliga i de två första uppsatserna där eleverna berättar om sina hobbyer och om en resa. Prepositionen *på* förekommer allmänt i uttryck som handlar om årstid, veckodag eller en viss tid på dygnet (t.ex. *på sommaren/somrarna*, *på tisdagarna*, *på kvällen*) och bl.a. i uttrycket *på fritiden*. Adverbial med *i* förekommer i synnerhet i uttryck av typen *tre gånger i veckan* men dessutom i uttryck som *i januari* och *i morgon*, *i kväll*, *i sommar*. Både *i* och

på överanvänds ibland i stället för *varandra* och i kontexter där prepositionen är överflödig. Se exemplen nedan:

- (18) *Jag tränar fyra gånger *på* veckan. (vt7)
- (19) *Jag börjar min resa *på* nästa vecka. (ht8)
- (20) **I morgon* vi var i Stockholm. (ht8) [på morgonen]

I den sista uppsatsen, "Jag – en niondeklassare!", är uttrycken *på sommaren* och *efter högstadiet* mycket vanliga; de ingår också i de inspirationsfrågor som gavs i anslutning till uppsatsrubrikerna. *Efter högstadiet* och *efter skola(n)* har faktiskt sammanlagt 29 belägg och *på sommar(en)* 19 belägg i denna uppsats. Trots att *på sommaren* gavs på uppgiftspapperet använde flera elever i stället det felaktiga uttrycket **i sommaren*. För övrigt är prepositionsfel få i tidsuttryck i denna uppsats. Tidsuttryck i gymnasistuppsatser behandlas utförligt i Juurakkos avhandling (1996; se också Nyqvist & Sundman i denna volym).

4.3 Bundna adverbial

Bundna adverbial förekommer i anslutning till verb, där de semantiskt liknar objekt; typen har också kallats för "prepositionsobjekt". Några verb av denna typ är relativt vanliga i det dagliga språkbruket och även i grundskoleuppsatserna, nämligen *titta på ngt*, *lyssna på ngt*, *tänka på ngt*, *vänta på ngt* och *tycka om ngt*. Se följande exempel:

- (21) Vi går på bio, handlar och *tittar på TV*. (ht8)
- (22) Jag *lyssnar gärna på* musik när jag spelar fotboll med min syster. (vt7)
- (23) Men jag har timma att *tänka på* det. (vt9)
- (24) Jag *väntar på* sommar, så kan jag sola mig i stranden och [...]. (vt9)
- (25) Jag *tycker om* min skolan men den är ganska liten. (vt9)

Trots att det är fråga om mycket vanliga uttryck, utelämnas prepositionen rätt ofta. Strukturen **titta något* beror sannolikt på transfer från finskan, där det motsvarande verbet konstrueras med vanligt objekt i partitiv (*katsoa jotakin*). *Tycka om ngt* konstrueras på liknande sätt i finskan, d.v.s. med kasus elativ (*pitää jostakin*, "tykätä jostakin"), men bara om rektionen är ett substantiv. Konstruktionen *tycka om att göra något* är främmande för finskspråkiga, eftersom det talspråkliga verbet *tykätä*, som lånats från svenskan, konstrueras med vanlig infinitiv ("tykätä tehdä jotain"). Hur detta uttrycks på svenska ser ut att vara

främmande för eleverna (ex. 26–27). Eleverna har också svårt att hålla konstruktionerna *tycka om ngt* och *gilla ngt* isär, och båda verben konstrueras på båda sätten i uppsatserna (ex. 28–30).

- (26) Jag tycker att vara med mina kompisar, titta på tv, surfa på nätet och [...] (vt7)
- (27) Men jag tycker också simmar på sommaren. (vt7)
- (28) Jag tycker alla slags sport. (vt9)
- (29) Jag gillar om alla mina hobbyer. (vt7)
- (30) Jag gillar inte så mycket om skolan. (vt9)

5 Prepositionsuttryck som inlärts som helsekvenser

Som det framgått ovan är en stor del av prepositionsfraserna i de undersökta uppsatserna fasta uttryck, som är mycket allmänna i språket och som olika elever även använder i identisk form i materialet. Sådana sekvenser kallas här ”helsekvenser” (se Sundman u.u. och Nyqvist & Sundman i denna volym). Det är fråga om sekvenser av minst två ord (eller morfem) som inlärts som färdiga helheter, på samma sätt som vi lär oss lexikala enheter. När man talar eller skriver hämtar man dem från minnet som färdiga ”paket”. Även om man länge talat om ”helfraser” som en väsentlig faktor i språkinläringen (se t.ex. Axelsson 1988), har fenomenet blivit ett centralt forskningsobjekt först på senare tid (se t.ex. Wray 2002 och Schmitt 2004).

Bruket av helsekvenser är ingalunda begränsat till inlärarespråk, utan de spelar en central roll i all kommunikation. Genom att använda färdiga uttryck sparar vi mycket tid och energi när vi kommunicerar. Helsekvenser utgör också en väsentlig del av det idiomatiska språkbruket, och de anses t.o.m. vara vanligare hos infödda talare än hos inlärare. Flera forskare har hävdat att språket i själva verket består av två olika system, av vilka det ena bl.a. kallats ”the idiom principle” och det andra ”the open choice principle” (se Erman & Warren 2000). Det första systemet består av fasta enheter, i första hand ord men också ordsekvenser av olika slag. Det kan också vara fråga om s.k. ramar eller mönster, där ett eller ett par ord kan variera inom vissa semantiska gränser (t.ex. *på måndagen, på tisdagen...*). Det andra systemet består av produktiva regler och principer som vi använder för att bilda nya uttryck och satser.

En stor del av prepositionsuttrycken torde höra till det första, slutna systemet. Det är uppenbart att vi alla lärt oss t.ex. uttrycken *i skolan, på jobbet, på konsert, vid*

universitet som helheter. Valet av preposition är därmed idiomatiskt bestämt; vi väljer dem alltså inte på egen hand utgående från någon allmän princip. Det är i själva verket detta som gör prepositionsuttryck svåra för inlärare: en stor del av dem måste läras in som idiomatiska uttryck. Det andra sättet att producera prepositionsuttryck är att bilda dem själv, genom att kombinera en nominalfras med en lämplig preposition. Valet av preposition styrs då bara delvis av semantiska faktorer: det är t.ex. svårt att semantiskt förklara varför man bor *i ett hus* men *övernattar på ett hotell*.

Att andelen prepositionsfel inte minskar nämnvärt under grundskoletiden torde ha sin förklaring i att elevernas uttrycksbehov ökar. De tidigare inlärdade prepositionsuttrycken räcker då inte till, utan skribenterna blir tvungna att bilda egna uttryck och därmed använda prepositioner på ett kreativt sätt. De kan då tillämpa mönster från bekanta svenska uttryck eller t.ex. överföra en struktur från finskan eller något annat språk. Då händer det lätt att prepositionen inte stämmer överens med målspråksnormen.

Det är inte alldeles lätt att avgöra vilka prepositionsuttryck i uppsatserna som faktiskt är kreativa, d.v.s. egna bildningar. Typiskt för helsekvenser är i varje fall att de förekommer hos flera skribenter i materialet, i (ungefär) samma form. De är också oftast korrekt bildade. Kreativa uttryck är i stället mer eller mindre unika, och de kan vara målspråksenliga eller innehålla fel.

Bland platsuttryck är ramen [*i* + ortnamn] vanlig och används nästan alltid rätt, när det är fråga om befintlighet. Helsekvensen *i skolan* är alltid korrekt. *I* används också produktivt i andra (kreativa?) platsuttryck och är oftast korrekt, som *i samma grupp*, *i laget*, *i ishallen*, *i hamnen*, *i ett litet hus*, *i radhus*. Ramen [*till* + ortnamn] (t.ex. *till Stockholm*) behärskas väl och har många belägg. De flesta tidsuttryck är helsekvenser eller ramar. Ramen [*på* + årstid/veckodag/tid på dygnet] behärskas rätt väl (t.ex. *på sommaren*, *på tisdagen*, *på måndagarna*, *på kvällen*), och ramen [*i* + månad] (t.ex. *i september*) används alltid felfritt. En mycket frekvent ram som också behärskas väl är [*x gånger i veckan/månaden*]. Vanliga helsekvenser är t.ex. *i går* och *i morgon*, likaså *efter skolan*, som används flitigt i vt9. Bland de övriga prepositionsuttrycken är *med min(a) kompis(ar)* en frekvent helsekvens.

Som ovan visats, är vissa sekvenser av verb + preposition mycket vanliga i uppsatserna, t.ex. *tycka om något*. Till helsekvenserna hör också några hela verbfraser, som *titta på tv*, *surfa på nätet*, *gå på bio*, *gå till sängs*, *gå till gymnasium*, *gå ombord på båten*. Några kombinationer av verb (+ objekt/predikativ) + adverbial har uppenbarligen lärts in som ramar, som *bo i x*, *handla på x*, *vara öppen till klockan x*, *köpa ngt till ngn*.

I den första uppsatsen (vt7) är säkra belägg på kreativa bildningar få. Till dem hör troligen **i fotbollsfältet* [på], **i vår sommarstuga* [på] och *gå till dansträningar* [på]. Prepositionsfel förekommer närmast i uttryck som i allmänhet redan tillägnats som helsekvenser eller ramar (t.ex. **lyssna musik*). I ht8 och vt9 är egna bildningar vanligare, t.ex. **övernatta i sin kusin*, **köpa godis från kiosken*, **åka på båten* [med båt], **äta i smörgåsbordet*, **simma på havet*, **gå till bröllopsresa*. Ramen [*i* + plats] överanvänds t.ex. i uttryck som **bo i hotell*, **sova i båt*, **vara i konsert*, **äta i restauranger*, **sola sig i stranden*.

6 Diskussion

Min analys av 90 korta uppsatser från årskurserna 7, 8 och 9 i grundskolan visar att prepositioner ingalunda är en främmande kategori för finska inlärare som befinner sig i ett tidigt stadium av sin svenskinläring. Redan i den första uppsatsen från vårterminen 7 är de flesta prepositionsuttrycken korrekt bildade. Detta kan enligt min mening förklaras med att eleverna då tyr sig till uttryck som de hämtar direkt från läromedlet. Det är fråga om mycket vanliga plats- och tidsadverbial samt vissa verbfraser, som har hög frekvens i språket. Sannolikt upprepas de ofta i läromedelstexterna och även i de muntliga och skriftliga övningarna i klassen. En annan förklaring är att många av de prepositionsuttryck som eleverna behöver använda på denna nivå tillhör vissa ramar som är relativt lätta att tillägna sig. Dessutom är svenskan och finskan trots allt inte så olika varandra som man ofta hävdar; t.ex. *i* motsvaras i majoriteten av fallen av en och samma kasusform i finskan (inessiv), och *med* motsvaras av postpositionen *kanssa*.

Det är också skäl att fundera på vilken kommunikativ betydelse prepositionsfelet har. På vilket sätt påverkar det begripligheten om man använder fel preposition? Enligt vad jag kan se finns det en stor variation här. Det torde inte ha någon större semantisk relevans om man säger att man bor ”i ett hotell” eller ”på ett hotell”, eller om man ”tittar tv” eller ”tittar på tv”. Däremot kan t.ex. *gå på Uleåborg* vara obegripligt, och *simma i sommarstugan* kan väcka en viss förvåning hos mottagaren. Som jag försöker visa i en annan artikel i denna volym, är risken för missförstånd stor i synnerhet i tidsuttryck, där tolkningen kan vara beroende av både prepositionen och substantivets form (jfr *i sommar*, *i somras*, *på sommaren*).

Uttryck med preposition är en mycket central kategori i svenskan, och finska elever börjar använda dem redan i ett tidigt stadium av inläringen. Även om en klar majoritet av prepositionsuttrycken i mitt material är korrekt bildade, förekommer det också många fel, av vilka en del påverkar meddelandets begriplighet negativt. Eftersom en stor del av de vanliga prepositionsuttrycken är

helsekvenser eller bildas enligt fasta mönster eller ramar, är det en förutsättning för inläringen att de upprepas ofta i läromedelstexterna och i klassrumsspråket. Dessutom skall eleverna själva använda dem flitigt i muntlig och skriftlig produktion.

Litteratur

Axelsson, M. (1988). Helsekvenser och ramar – ett viktigt inslag på andraspråksinlärares väg mot ett kreativt system. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.). *Första symposiet om svenska som andraspråk I*. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet. 191–202.

Erman, B. & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 20:1, 29–62.

Juurakko, T. (1996). *Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters inläraresvenska*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Paavilainen, M., Järvinen, E-L., Åberg, A-M., Lahtinen, S. & Rahkonen, M. (2009). Väger att undersöka svenskan hos finska inlärare – datainsamling i ett forskningsprojekt [Online]. I: K. M. Berg, K. Borg, E. Ingman, M. Sandelin & A-M. Åberg (red.). *En färd i språket. Festskrift till Marketta Sundman på 60-årsdagen den 12 mars 2009*. Åbo: Åbo universitet. 144–158. Tillgänglig: <https://oa.doria.fi/handle/10024/43995>

SAG (1999) = *Svenska Akademiens grammatik*. Utgiven av U. Telemann, S. Hellberg & E. Andersson. Del. 3. Stockholm: Svenska Akademien.

Schmitt, N. (ed.). (2004). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. Amsterdam: John Benjamins.

Sundman, M. (2011). Helsekvenser i finska grundskoleelevers skrivande. I: A-C. Edlund & I. Mellenius (red.). *Svenskans beskrivning* 31. Umeå: Umeå universitet. 327–336.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

TEXTENS SÄNDARE OCH MOTTAGARE I MYNDIGHETSBRÖSCHYRER PÅ SVENSKA OCH FINSKA I FINLAND OCH SVERIGE

Eveliina Tolvanen, Åbo universitet

1 Inledning

Svenska och finska har status som nationalspråk i Finland (Finlands grundlag 11.6.1999/731). Enligt Sveriges språklag (Språklag 2009: 600) är svenska huvudspråk i Sverige och finska ett av de nationella minoritetsspråken. Myndigheter i de två länderna använder både svenska och finska i sin kommunikation med medborgarna, vilket skapar förutsättningar för en intressant jämförelse av myndigheters texter till medborgare.

Svenska myndighetsbroschyrer har tidigare undersökts av bl.a. Lassus (2010) och Lind Palicki (2010), som har forskat i broschyrer till barnfamiljer. Inom fennistiken har myndighetstexter undersökts av bl.a. Tiililä (2007), som har analyserat kommunala beslutstexter till enskilda medborgare, och Kankaanpää (2006), som har undersökt administrativa pressmeddelanden. Koskela (2007) har bl.a. kartlagt omfattningen och produktionen av webbtexter på olika språk inklusive svenska och finska på skattemyndigheternas webbplatser i Finland och Sverige. Det finns dock ingen tidigare kontrastiv forskning om svenska och finska myndighetstexter, närmare bestämt broschyrer, i Finland och Sverige. I min doktorsavhandling vill jag fylla denna lucka i forskningen.

I denna artikel beskriver jag kort mitt avhandlingsprojekt samt redogör för en delundersökning som jag har gjort. I delundersökningen undersöker jag vilka olika språkliga former som syftar på textens sändare, d.v.s. myndigheten som har gett ut texten, och textens mottagare, d.v.s. den tänkta läsaren, eller uttrycker sändarens och mottagarens verksamhet i ett urval svenska och finska broschyrtexter.

2 Avhandlingsprojekt

Syftet med min doktorsavhandling är att beskriva informerande myndighetstexter på svenska och finska i Sverige och Finland och jämföra dem med varandra. Teoretiskt bygger min avhandling på den systemisk-funktionella lingvistikens

modell om språkets tre metafunktioner (se t.ex. Halliday & Matthiessen 2004; Holmberg & Karlsson 2006) och svensk och finsk textforskning (t.ex. Hellspong & Ledin 1997; Tiililä 2007; Heikkinen, Hiidenmaa & Tiililä 2000). Materialet för avhandlingen består av finlandssvenska, finlandsfinska, sverigesvenska och sverigefinska myndighetsbroschyrer, faktablad och webbtexter, som har ett informerande och instruerande syfte.

3 Delundersökning

I denna artikel presenterar jag en delundersökning som fungerar som en pilotundersökning i mitt avhandlingsarbete. Syftet med delundersökningen är att kartlägga språkliga former som uttrycker sändaren och mottagaren eller deras verksamhet i de undersökta texterna och få en empirisk grund för att vidareutveckla mina forskningsfrågor. Inom ramen för denna artikel är det inte möjligt att ingående analysera de olika språkliga formerna. På grund av att delundersökningen till sin natur är en pilotundersökning är analysen kvalitativ även om jag på några punkter ger kvantitativa uppgifter som stöd för min analys.

Materialet i delundersökningen består av svenska och finska broschyrtexter, antingen broschyrer i sin helhet eller delar av längre broschyrer, som handlar om studieförmåner och förmåner för barnfamiljer år 2010. I undersökningen har jag inte tagit hänsyn till textens mottagargrupp (studerande, barnfamiljer) utan delat upp texterna i fyra olika delmaterial efter utgivningsspråk och -land. Det svenskspråkiga materialets omfattning är 8 264 ord och det finskspråkiga materialets omfattning 6 681 ord. De undersökta texterna är parallella såtillvida att texterna som är utgivna i samma land och som handlar om samma ämne till största delen motsvarar varandra på meningsnivå även om de är skrivna på olika språk. Att det svenskspråkiga materialet till sin omfattning är drygt 1 600 ord större än det finskspråkiga materialet beror således huvudsakligen på skillnader mellan de två språkens struktur. Alla texter har hämtats från de aktuella myndigheternas webbsidor i PDF-format och har bearbetats med programmen Microsoft Word och UAM Corpus Tool. Materialet har valts så att texterna från de två länderna i största möjliga grad motsvarar varandra innehållsligt. Då jag valde materialet blev det emellertid uppenbart att det finska informationsmaterial som finns tillgängligt på de aktuella myndigheternas webbplatser i Sverige är betydligt mer begränsat än det tillgängliga svenska materialet. För delundersökningen innebär detta att jag har varit tvungen att välja en sverigesvensk broschyrtext om studieförmåner som är riktad till utländska medborgare eftersom endast den har en parallell sverigefinsk text, till skillnad från motsvarande texter

om studieförmåner som är riktade till svenska medborgare. I Finland utger FPA däremot alla broschyrtexter på både finska och svenska (FPA 2011).

Eftersom en del av de texter som jag undersöker inte är originaltexter är det relevant att redogöra för hur texterna har producerats. Av de finlandssvenska texterna har den ena producerats utgående från den motsvarande finska texten vid FPA (Kyrklund 2011) och betraktas här som en översättning. Den andra finlandssvenska texten har parallellproducerats samtidigt med den motsvarande finska texten (Kyrklund 2011). Den ena av de finlandsfinska texterna är således en originaltext och den andra parallellproducerad. De sverigesvenska texterna är originaltexter, medan de sverigefinska texterna är översättningar av utomstående översättare (Lind 2011; CSN 2011).

Jag har analyserat materialet genom att exciperera alla ord eller uttryck som syftar på sändaren eller mottagaren eller enligt min uppfattning implicit uttrycker det som sändaren eller mottagaren gör. De exciperade orden och uttrycken har jag kategoriserat dels utgående från betydelsen, dels utgående från formen. Vissa kategorier, t.ex. läsartilltal och imperativ, är lätta att definiera formellt medan andra former, t.ex. nominaliseringar, är svårare att avgränsa. Jag återkommer till detta i analysen nedan. Frågeställningarna i delundersökningen är följande: Med vilka språkliga former uttrycks sändaren och sändarens verksamhet i texterna? Med vilka språkliga former uttrycks mottagaren och mottagarens verksamhet i texterna? Vilka skillnader och likheter finns det mellan de olika delmaterialen? I de följande avsnitten redogör jag för min analys av materialet. Jag ger exempel på de former som behandlas ur ett eller flera delmaterial. Förkortningarna för de olika delmaterialen som används i samband med exemplen är följande: svsv. (sverigesvensk), fisv. (finlandssvensk), fifi. (finlandsfinsk) och svfi. (sverigefinsk).

4 Sändaren och sändarens verksamhet i texterna

Med sändaren avser jag som ovan framgått myndighetsinstitutionen som har gett ut texten. I detta avsnitt presenterar jag först de explicita syftningarna på sändaren och därefter redogör för de olika sätten att tala om det som sändaren gör utan att direkt nämna sändaren (med t.ex. passiv).

För det första nämns sändaren med egennamn och uttryck där egennamnet ingår. De egennamn som förekommer i materialet är *FPA*, *Kela*, *Försäkringskassan*, *Vakuutus-kassa* och *CSN*. Uttryck där egennamnet ingår är först och främst webbadresser, t.ex. på *www.forsakringskassan.se* och *www.kela.fi*, men också andra platsuttryck, t.ex. från *FPA-byrån*. I texter utgivna i Finland är egennamn

och uttryck där egennamn ingår det enda sättet att explicit syfta på sändaren. I texter utgivna i Sverige används därtill också former i första person pluralis. I Lassus (2010: 154–155) undersökning av barnfamiljsbroschyrer utgivna av FPA och Försäkringskassan under åren 2003–2006 framgår det också att FPA sällan eller inte alls använder *vi* om sig själv i sina broschyrtexter, medan *vi* blir allt vanligare i Försäkringskassans broschyrer under den aktuella tidsperioden. Exempel 1–3 visar belägg på former i första person pluralis i mitt material.

- (1) svsv. När Försäkringskassan bedömer om du uppfyller villkoret utgår *vi* från [...]
- (2) svsv. På *vår* webbplats kan du planera [...]
- (3) svfi. Kun Vakuutus-kassa määrittää vanhempainrahan suuruuden, *me huomioimme* [...]

Vad gäller användningen av egennamn, uttryck där egennamn ingår och former i första person pluralis verkar det överlag inte finnas några större skillnader mellan texterna utgivna i samma land, utan de används i samma kontexter i parallella texter.

Förutom direkta syftningar på den utgivande institutionen förekommer det i texterna också indirekta sätt att uttrycka sändarens verksamhet. I dessa fall framgår det inte explicit att det är sändaren som utför handlingen, utan läsaren förväntas förstå vem som utför handlingen med hjälp av kontexten och sina tidigare kunskaper. En konstruktion som används för detta är passiv. Passivkonstruktioner i svenska och finska är strukturellt olika varandra (Reuter 2011), men gemensamt för dem är att den som utför handlingen utelämnas om den inte anges i en separat agentkonstruktion (SAG 4: 378; VISK § 1313, 1327). Exempel 4 och 5 visar belägg på passiv som uttrycker sändarens verksamhet i mitt material.

- (4) svsv. Föräldrapenning *betalas* också *ut* till blivande adoptivföräldrar.
- (5) fifi. [...] päivärahat *maksetaan* normaalisti tulojesi mukaan.

Passiv används betydligt oftare för att uttrycka sändarens verksamhet än för att uttrycka mottagarens verksamhet i alla delmaterialen. Jag återkommer till passiva uttryck i avsnittet om språkliga former som uttrycker mottagarens verksamhet.

Det som sändaren gör kan uttryckas indirekt även med nominaliseringar. I den traditionella grammatiken kan nominaliseringarna kallas *nomen actionis* (fi. *teonnimi*) (SAG 2: 38; VISK § 223) eller verbalsubstantiv (Reuter 2006: 49). Min definition av nominalisering bygger på den systemisk-funktionella lingvistikens

(förkortas SFL) definition av inkongruent grammatisk metafor. Enligt SFL uttrycker språkets kategorier vissa grundbetydelse: substantiv uttrycker varelser och ting, verb uttrycker handling, adjektiv uttrycker egenskap osv. Språkets kategorier kan dock också användas inkongruent, vilket innebär att en språklig kategori används för att realisera en betydelse som vanligen uttrycks med en annan språklig kategori. Detta kallas inkongruent grammatisk metafor. (Magnusson 2010.) Med nominalisering avser jag sålunda att en handling, som vanligen uttrycks med ett verb, uttrycks som en varelse eller ett ting, d.v.s. med ett substantiv. Nominaliseringar utgör således en form av grammatisk metafor. Nominaliseringar är vanliga i myndighetstexter på både finska och svenska, men de leder ofta till en större abstraktionsgrad i texten på grund av att de varken anger när något sker eller vem som gör eller ska göra något (Reuter 2006: 49). Exempel 6 och 7 visar belägg på nominaliseringar som uttrycker sändarens verksamhet i mitt material. I exempel 6 uttrycker nominaliseringen att myndigheten beaktar vilka inkomster läsarens föräldrar har innan den ger läsaren rätt till en förmån. I exempel 7 är det underförstått att det är myndigheten som betalar ut förmånen.

(6) *fisv. [...] du [...] skulle vara berättigad till studiepenning med beaktande av föräldrarnas inkomster.*

(7) *fifi. Vanhempainrahan maksaminen päättyy [...]*

I detta skede har jag inte gjort någon formell definition av nominaliseringar. Att definiera en nominalisering utgående från betydelsen leder till att det finns ett flertal olika språkliga former som kan betraktas som nominaliseringar. Dessutom kan ett ord betraktas som nominalisering eller en beteckning på ett konkret ting beroende på kontexten. Till exempel ordet *ansökan* kan utgöra en nominalisering i en viss kontext (*Ansökan sker med blankett LU1r.*) och en beteckning på ett konkret formulär som ska fyllas i i en annan kontext (*Fyll i ansökan på www.fpa.fi/etjanst.*). Jag återkommer till nominaliseringarna i följande kapitel.

5 Mottagaren och mottagarens verksamhet i texterna

Med mottagaren avser jag i enlighet med Lassus (2010: 37) den tänkta läsaren som de som producerar en text mer eller mindre medvetet riktar sig till. I de undersökta texterna är mottagaren betydligt mer synlig än sändaren. Att den tänkta läsaren konstrueras som en betydligt mer aktiv och synlig kommunikationspart än myndigheten i myndighetsbroschyrer hör antagligen ihop med att broschyrtexter är instruerande (Lassus 2010: 186).

Läsartilltal med former i andra person singularis eller pluralis (sv. t.ex. *du, din, era*; fi. t.ex. *sinulle, -si, -nne*) är det mest frekventa sättet att syfta på mottagaren i alla delmaterial förutom det sverigefinska delmaterialet. Former i andra person singularis eller pluralis inkluderar personliga och possessiva pronomen och därtill i finskan personändelser hos verb samt possessiva suffix hos substantiv. Former i andra person pluralis används i de undersökta texterna endast då man tilltalar flera mottagare, t.ex. båda föräldrarna, d.v.s. inte för att nia mottagaren, vilket eventuellt kan bero på att de tänkta mottagargrupperna är relativt unga.

Läsartilltal förekommer i viss mån också i de sverigefinska texterna men är lågfrekvent jämfört med de andra delmaterialen (belägg på samtliga tilltalsformer: svsv. 290, fisv. 331, fifi. 311, svfi. 43). Då man i de parallella sverigesvenska texterna använder tilltal, undviker man ofta tilltal i de sverigefinska texterna genom att använda andra språkliga resurser, t.ex. beskrivande nominalfraser, passiv och nollperson, som jag återkommer till längre fram. Detta är intressant med tanke på att de sverigefinska texterna är översättningar som utgår från svenska originaltexter med frekvent läsartilltal. Inom sverigefinsk språkvård förekommer det ett visst motstånd mot duande i myndighetstexter (Kuusela & Meski 2004; Meski 2009), vilket kan vara en orsak till den låga frekvensen av tilltalsformer i mitt sverigefinska material. Kuusela och Meski (2004: 14) konstaterar även att duandet inte passar in i finska myndighetstexter, vilket är intressant eftersom läsartilltal med former i andra person singularis ändå är frekvent i de finlandfinska broschyrtexterna. Eftersom mitt urval av sverigefinska broschyrtexter är mycket begränsat kan man dock inte konstatera att läsartilltal överlag är sällsynt i sverigefinska myndighetsbroschyrer. Det är dock möjligt att konstatera att läsartilltal inte används konsekvent i sverigefinska broschyrtexter.

Vidare finns det en skillnad mellan de olika delmaterialen vad gäller possessiva pronomen och suffix som syftar på mottagaren. Frekvensen av possessiva pronomen och finskans possessiva suffix som syftar på mottagaren är betydligt högre i de två finländska materialen (belägg: fisv. 101, fifi. 97, svsv. 49, svfi. 15) och de används i de flesta fall i samma kontexter i de parallella finländska texterna. Att possessiva pronomen används i de finlandssvenska texterna på samma sätt som possessiva suffix i de motsvarande finlandfinska texterna kan eventuellt bero på finskans inverkan på de finlandssvenska texterna, men jag kommer att undersöka detta vidare i avhandlingen. Användningen av svenskans possessiva pronomen och finskans possessiva suffix i parallella kontexter illustreras med exempel 8 och 9.

- (8) fisv. [...] om du bor med *din* förälder, du bor i samma bostad med *ditt* eget eller *din* makes barn, du bor i *din* eller *din* makes ägarbostad [...]

- (9) fifi. [...] jos asut *vanhempasi* luona, asut samassa asunnossa oman tai *puolisosi* lapsen kanssa, asut *omistamassasi* tai *puolisosi* omistusasunnossa [...]

I det sverigesvenska materialet är frekvensen för possessiva pronomen som sagt betydligt lägre, vilket kan bero på att man i liknande kontexter endast använder bestämd form, såsom *barnets* i stället för *ditt barns* och *barnet* i stället för *ditt barn* i exempel 10.

- (10) svsv. [...] samma sjukpenninggrundande inkomst som du hade vid *barnets* födelse ända tills *barnet* fyller två år [...]

Imperativ kan på samma sätt som tilltalsformer syfta direkt på textens mottagare (SAG 4: 714; VISK § 1423). Imperativsatser är sällsynta i materialet men förekommer i alla delmaterialen. Imperativformer illustreras med exempel 11 och 12.

- (11) svsv. För mer information, *läs* faktabladen [...]

- (12) fifi. *Ilmoita* aina muutoksista [...]

Mottagaren nämns också genom att använda beskrivande nominalfraser i alla delmaterialen. Beskrivande nominalfraser innehåller ofta en beskrivning av mottagaren och samtidigt en begränsning av vilka mottagare den givna informationen gäller. Detta illustreras i exempel 13 där rätten till en viss förmån begränsas så att den inte gäller två mottagargrupper.

- (13) fisv. *Ensamstående föräldrar* och *studerande* kan inte få partiell föräldrapenning.

Som jag ovan konstaterade uttrycker passiva satser mer sällan mottagarens verksamhet än sändarens verksamhet, men båda sätten förekommer i alla delmaterialen. Exempel 14–16 visar belägg på passiva satser som uttrycker mottagarens verksamhet i materialet.

- (14) fisv. När *kan* studielånet *tas ut*?

- (15) svsv. Anmälan *ska göras* senast samma dag [...]

- (16) fifi. [...] *parisuhteenne tulee olla rekisteröity* ennen kuin lapsi *adoptoidaan* [...]

I vissa fall uttrycks mottagarens verksamhet i texterna indirekt med hjälp av svenska infinitivfraser såsom i exempel 17 och 18.

- (17) fisv. Att ansöka om studiestöd

- (18) svsv. Att medvetet lämna in felaktiga uppgifter [...] kan vara brottsligt.

I detta sammanhang behandlar jag svenska infinitivfraser separat och beaktar inte finska infinitivfraser. Svenska infinitivfraser såsom exempel 17 och 18 ovan är intressanta eftersom de utgör former där det är underförstått att det är läsaren som utför handlingen. Finska infinitivfraser fungerar inte på ett liknande sätt (se VISK § 491, 875): de kan ha både verbala och nominala drag, och en del av dem kan till och med uttrycka person genom possessiva suffix (VISK § 490). Finska infinitivfraser som innehåller ett possessivt suffix som syftar på mottagaren är få i de undersökta materialen och faller i denna undersökning under kategorin läsartilltal. Förutom detta behandlas finska infinitivfraser inte i denna artikel.

I materialet förekommer det också några nominaliseringar som uttrycker mottagarens verksamhet, vilket illustreras med exempel 19 och 20. I exempel 19 är det läsaren som deltar i utbildningen och i exempel 20 ansöker läsaren om studiestöd.

- (19) svsv. Som arbete räknas [...] *deltagande i arbetsmarknadsutbildning* [...]

- (20) fifi. *Opintotuen hakeminen*

I de sverigefinska texterna förekommer det ett fåtal långa nominaliseringar. Den längsta nominaliseringen – som till och med innehåller en annan nominalisering – presenteras i exempel 21.

- (21) svfi. [...] *korvauksen saamiseen mahdollisesti vaikuttavien muutosten ilmoittamatta jättäminen* voi olla rikollinen teko.

Det verkar också finnas en funktionell motsvarighet mellan finska nominaliseringar på *-minen* och svenska infinitivfraser såtillvida att de på flera ställen i materialen förekommer i samma kontexter i parallella texter. Ett exempel på detta är att infinitivfrasen *att ansöka om studiestöd* (exempel 17) motsvaras i den parallella finska texten av en nominalisering på *-minen*, d.v.s. *opintotuen hakeminen* (exempel 20). Detta ska emellertid också undersökas vidare.

I de finska materialen förekommer det några subjektlösa konstruktioner som uttrycker mottagarens verksamhet. I den finska grammatikterminologin kallas dessa subjektlösa konstruktioner för nollpersonsatser. Nollpersonsatser har ett predikatsverb i tredje person singularis samt utelämnat subjekt, och innehållet i en nollpersonsats gäller åtminstone talaren och/eller lyssnaren. (VISK § 1347.) Nollpersonsatser används betydligt oftare i det sverigefinska materialet än det

finlandsfinska materialet (belägg: fifi. 6, svfi. 38), vilket hör ihop med att läsartilltalet är mycket mindre frekvent i det sverigefinska materialet än de övriga delmaterialen. Exempel 22 innehåller två nollpersonsatser.

- (22) svfi. Liian suuren korvauksen *joutuu* yleensä maksamaan takaisin [...]. Lisätietoa *saa* asiakaspalvelustamme.

Därtill förekommer det i det sverigesvenska materialet två belägg på *jag* samt ett belägg på *man* som syftar på mottagaren, men dessa former är så pass marginella att jag inte behandlar dem desto mera i denna artikel.

6 Slutsatser och diskussion

Ovan har jag kartlagt de olika språkliga formerna som syftar på sändaren och mottagaren eller som implicit uttrycker sändarens och mottagarens verksamhet i de undersökta broschyrtexterna. I detta avsnitt sammanfattar jag likheterna och skillnaderna mellan de olika delmaterialen och presenterar några preliminära slutsatser som jag kommer att undersöka vidare i avhandlingen.

Överlag kan man konstatera att de undersökta texterna visar stora likheter med varandra. De former som jag diskuterat ovan förekommer i de flesta fall i alla fyra delmaterialen, ibland i varierande utsträckning. Texterna utgivna i Finland är sinsemellan rätt homogena, medan texterna utgivna i Sverige är något mer heterogena, vilket antagligen beror på att det undersökta finländska materialet har utgetts av en myndighet, FPA. FPA:s finlandssvenska texter är antingen parallellskrivna eller översatta vid FPA, och man kan anta att informatörer och översättare anställda vid FPA är vana vid hur man skriver vid FPA. Texter utgivna i Sverige har däremot utgetts av två olika myndigheter. Dessutom har de sverigefinska texterna översatts av utomstående översättare, som inte nödvändigtvis känner till skriftkonventionerna hos den myndighet som producerar de motsvarande sverigesvenska texterna.

De skillnader som förekommer mellan de olika delmaterialen kan bero på olika faktorer. För det första finns det skillnader mellan delmaterialen som kan bero på de två språkens struktur. I mitt material syns detta t.ex. genom att nominaliseringar på *-minen* i de finska texterna ofta motsvaras av infinitivfraser i de svenska texterna. Dessutom förekommer det drag i texterna som kan bero på det andra språkets påverkan. Att man använder possessiva pronomen med läsartilltal i de finlandssvenska texterna på samma sätt som possessiva suffix med läsartilltal i de finlandsfinska texterna kan tolkas som ett sådant drag. Det finns emellertid också drag som förekommer i texter på ett språk men inte i texter på

det andra språket i ett och samma land: den höga frekvensen av tilltalsformer i andra person singularis eller pluralis i de sverigesvenska texterna kan inte återfinnas i de översatta sverigefinska texterna. Därtill finns det skillnader mellan texterna som kan bero på skriftkonventionerna hos den utgivande myndigheten. En sådan skillnad är att FPA inte använder *vi* om sig själv i de undersökta broschyrtexterna medan Försäkringskassan och CSN gör det. Det har emellertid också blivit uppenbart att det ibland är svårt eller omöjligt att dra slutsatser om vad enskilda språkliga drag eller likheter och skillnader mellan de undersökta texterna kan bero på.

Undersökningen som presenterats i denna artikel har visat att det finns mycket att undersöka i de olika språkliga formerna som beskriver sändaren och mottagaren och deras verksamhet i broschyrtexter vad gäller de olika formernas funktion och inbördes fördelning i texterna. För att få en mer fullständig bild av hur myndighetsbroschyren på de två språken i de två länderna ser ut är det dessutom motiverat att vidare undersöka både de olika språkliga dragen i texterna och de kontexter texterna produceras i. Ett viktigt resultat av denna delundersökning är emellertid att sverigefinska myndighetsbroschyren kan vara annorlunda än sverigesvenska, finlandssvenska och finlandfinska broschyrtexter i fråga om t.ex. omfattning och läsartilltal.

Litteratur

Analyserat material

FPA. *När du studerar. Studiepenning, bostadstillägg, studielån och skolresestöd* 2010, 2–9.

FPA. *Opiskelijalle. Opintoraha, asumislisä ja opintolaina sekä koulumatkatuki* 2010, 2–9.

FPA. *Förälder. Familjeförmåner när ett barn föds och växer upp* 2010, 5–12. 2192 ord.

FPA. *Lapsiperheelle. Perheen etuudet lapsen syntyessä ja kasvaessa* 2010, 5–12.

CSN. *Svenskt studiestöd för studier i Sverige – för dig som är utländsk medborgare*. Faktablad nr 4146A/1005.

CSN. *Ruotsin opintotuki Ruotsissa harjoitettaviin opintoihin – ulkomaan kansalaisia koskevat määräykset*. Faktablad nr 4146D/1005.

Försäkringskassan. *Föräldrapenning*. Faktablad FK 4070_Fa. Uppdaterad 12.3.2010.

Försäkringskassan. *Vanhempainraha. Tietoa Vakuutuskassalta* 01/01 2010. Faktablad.

Övrig litteratur

CSN (2011). Svar på förfrågan via e-postformuläret <https://www.csn.se/epostaoss/indexFraga.jsp>. E-post till E. Tolvanen 2.5.2011.

Finlands grundlag 11.6.1999/731 [Online]. [Citerat 10.8.2011]. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

FPA (2011). *Esitteet* [Online]. Kansaneläkelaitos [Citerat 21.7.2011]. Tillgänglig: <http://www.kela.fi/in/internet/suomi.nsf/NET/220508133434PV?OpenDocument>

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. A. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. Third edition. London: Arnold.

Heikkinen, V., Hiidenmaa, P. & Tiililä, U. (2000). *Teksti työnä, virka kielenä*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 116. Helsinki: Gaudeamus.

Hellspång, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Ord och Stil. Språkvårdssamfundets skrifter 37. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Kankaanpää, S. (2006). *Hallinnon lehdistötiedotteiden kieli*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1086. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Koskela, M. (2007). Verohallintoa monella kielellä [Online]. I: J. Jantunen, M. Kumpulainen & T. Luokkakallio (red.). *MikaEL. Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu*. 1. [Citerat 20.6.2011]. Tillgänglig: <http://www.sktl.fi/toiminta/seminaarit/mikael-verkkojulkaisu/arkisto-archive/vol-1-2007/>

Kuusela, I. & Meski, A. (2004). *Ruotsin viranomaisten julkaiseman suomenkielisen tiedotuksen määrä ja laatu* [Online]. Sverigefinska språknämnden [Citerat 11.4.2011]. Tillgänglig: http://www.kulttuurirahasto.net/upload/19_5_05__ruotsin_viranomaisten_suomi_001.pdf

Kyrklund, T. (2011). (Ansvarig informatör vid FPA:s informationsenhet). E-brev till E. Tolvanen 21.4.2011.

Lassus, J. (2010). *Betydelser i barnfamiljsbroschyrer. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Helsingfors: Helsingfors universitet.

Lind, M. (2011). Informationsspecialist vid Försäkringskassan. E-brev till E. Tolvanen 29.4.2011.

Lind Palicki, L. (2010). *Normaliserade föräldrar. En undersökning av Försäkringskassans broschyrer 1974–2007*. Örebro Studies i svenska språket 6. Örebro: Örebro universitet.

Magnusson, U. (2010). Om definitionen av grammatisk metafor. I: C. Falk, A. Nord & R. Palm (red.). *Svenskans beskrivning 30. Förhandlingar vid trettionde sammankomsten för svenskans beskrivning. Stockholm den 10 och 11 oktober 2008*. Stockholm: Stockholms universitet. 220–228.

Meski, A. (2009). Sinuttelusta viranomaisteksteissä. *Kieliviesti* 3/2009, 17–20.

Reuter, M. (2011). Passiv i finskan och svenskan. *Språkråd* 1/2011, 10–11.

Reuter, M. (2006). *Översättning och språkriktighet*. Version 2006. Helsingfors: Svensk språktjänst.

SAG (1999) = *Svenska Akademiens grammatik* 1–4. Utgiven av U. Teleman, S. Hellberg & E. Andersson. Stockholm: Svenska Akademien.

Språklag 2009: 600.

Tiililä, U. (2007). *Tekstit viraston työssä. Tutkimus etuuspäätösten kielestä ja konteksteista*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1108. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

VISK (2004) = *Iso suomen kielioppi* [Internetupplaga]. Utgiven av A. Hakulinen, M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura [Citerat 27.7.2011]. Tillgänglig: <http://scripta.kotus.fi/visk>