

**EN STUDIE AV HÖGSTADIEELEVENS TOLKNING
AV FASTA FRASER**

Seija Pouta

Magisteravhandling i svenska
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk- och
kommunikationsstudier
Våren 2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty: Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department: Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author: Seija Pouta	
Työn nimi – Title: En studie av högstadieelevers tolkning av fasta fraser	
Oppiaine – Subject: ruotsin kieli	Työn laji – Level: Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year: kesäkuu 2019	Sivumäärä – Number of pages:
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielman tarkoituksena oli selvittää sitä, kuinka 7- ja 9 - luokkalaiset tulkitsevat idiomaattisia ilmaisuja, kiinteitä fraaseja, jotka koostuvat useammasta, usein muuttumattomassa muodossa olevasta sanasta. Vastauslomakkeet sisälsivät leksikalisoituneita fraaseja, idiomaattisia lauseita ja sananlaskuja. Tutkimuksessa selvitettiin, havaitsevatko ja käyttävätkö oppilaat hyväkseen kielten välisiä samankaltaisuuksia ratkaistessaan tehtäviä ja onko luokkien välillä eroja.</p> <p>Tutkimusmateriaali kerättiin sekä vastauslomakkeiden, että niiden keskustelujen avulla, joita vastaajaparit kävivät ratkaistessaan tehtäviä. Keskustelut nauhoitettiin ja translitteroitiin. Tutkimusaineiston analysointi on pääsääntöisesti kvalitatiivista. Tutkimukseen osallistui 26 yläkoulun oppilasta, joista 9-luokkalaista oli 16 ja 7-luokkalaista 10 oppilasta.</p> <p>Tulosten perusteella sekä 7-luokkalaiset että 9-luokkalaiset huomasivat kielten samankaltaisuudet ja aktiivisesti etsivät niitä. Vaikkakin molemmissa oppilasryhmissä tietoisuus kielten ja kulttuurien välisistä yhtäläisyyksistä oli havaittavissa, toivat 9-luokkalaiset enemmän keskusteluissa esille tietoisuutensa näistä yhtäläisyyksistä. Lisäksi suurempi sanavarasto niin englannin, kuin varsinkin ruotsin kielessä, vähensi 9-luokkalaisten tarvetta varmistaa vastauksensa äidinkielen avulla, germaanisten kielten leksikaalinen samankaltaisuus oli helpommin huomattavissa.</p> <p>Kysely tehtiin vuonna 2006, jolloin opetuksessa ei vielä erityisesti korostettu, ainakaan oppimateriaaleissa, oppilaita huomaamaan kielten samankaltaisuuksia kuin satunnaisesti sanatasolla. Uuden opetussuunnitelman painopistealueiden myötä voisi tulos tukea kielitietoisuuden lisääntymistä laueamminkin niin kielten kuin kulttuurienkin kohdalla.</p>	
Asiasanat – Keywords: fasta fraser, leksikaliserade fraser, språkmedvetenhet, andraspråksinlärning, ordlek	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

INNEHÅLL

1	INLEDNING.....	7
2	OM SPRÅKINLÄRNING.....	10
	2.1 Förstaspråksinläring och andraspråksinläring.....	10
	2.2 Olika drag i inlärarespråket.....	11
	2.3 Kontrastiv analys och transfer.....	15
3	SPRÅKMEDVETENHET.....	18
	3.1 Om språkmedvetenhet.....	19
	3.2 En språkmedveten elev.....	20
	3.3 En språkmedveten lärare.....	21
4	FASTA FRASER.....	22
	4.1 Rutiner.....	24
	4.2 Mönster och ramar.....	25
	4.3 Idiom.....	26
	4.4 Dialogskript.....	27
	4.5 Kollokationer.....	27
	4.5 Ordspråk.....	28
5	SYFTE, MATERIAL OCH METOD.....	29
	5.1 Studiens syfte och forskningsmetod.....	29
	5.2 Kvalitativ forskningsmetod.....	30
	5.3 Materialinsamling och informanter.....	31
	5.4 Uppgiften.....	32

6 RESULTAT.....	34
6.1 Översättning av fasta fraser från svenska till engelska.....	34
6.2 Tolkning av idiom.....	41
6.3 Svenska och finska ordspråk.....	48
7 DISKUSSION OCH AVSLUTNING.....	53
LITTERATUR.....	56

1 INLEDNING

Kommunikation är de naturliga språkens viktigaste ändamål. Det är ytterst viktigt att man, ända från början av studier i främmande språk, kan använda språket i kommunikation. Att kunna ett antal fraser ger språkbrukaren mod att delta i enkla, vardagliga diskussioner samt ge en känsla av att "jag kan" även om färdigheter i språket i fråga ännu inte ännu är goda.

Under de senaste årtiondena har språkundervisningen i grundskolan genomgått en förändring från den grammatikbaserande undervisningen till det mera kommunikativa och kreativa språkbruket. När man tänker på språkundervisningen, finns det två viktiga frågor som lingvister har försökt svara på, nämligen vad och speciellt hur man ska lära ett främmande språk i skolan.

Syftet med min pro gradu avhandling är att studera översättning och tolkning av fasta fraser hos inlärare av främmande språk. Jag kommer att redogöra för hur finskspråkiga elever på högstadiet i en helt finskspråkig omgivning översätter, tolkar och kopplar samman fraser med likadant innehåll i tre olika språk, finska, svenska och engelska. Jag ska undersöka om eleverna utnyttjar likheterna mellan närbesläktade språk i sina översättningar och tolkningar, samt tar reda på om eleverna uppmärksammar i sin argumentation språkkulturella likheter mellan finska och svenska.

Jag presenterar också olika synpunkter om fasta fraser när det gäller effektivitet på språkinlärningsprocessen. Jag diskuterar frågan om de fasta fraserna kan hjälpa lärare och elever att nå de målsättningar som läroplanen ställer. Nattinger och DeCarrico (1992, XV) framhäver att språket inlärs i fraser, färdigt uppbyggda språkbitar, som inläraren använder speciellt i början av sina språkstudier. De bildar en grund på vilken den fortsatta kreativa språkinläringen grundar sig på. (Nattinger & DeCarrico

1992, XV)

Jag är intresserad av fasta fraser i undervisningen och i tillägnandet av främmande språk, speciellt i svenska språket. Jag kommer inte att diskutera fasta fraser i inläringen av modersmålet.

Undervisningstimmarna i svenska språket har minskat i de senaste läroplanerna, vilket har ställt ännu större krav på de få undervisningstimmar som eleverna på högstadiet har. År 1993 gav statsrådet en förordning i vilken undervisningstimmar i det andra inhemska språket minskades från nio till sex timmar i grundskolan samt från sju obligatoriska kurser till fem i gymnasiet. Detta har lett till sämre resultat i studentexamen och följaktligen sänkt bedömningsskalan. Riksdagen bestämde därtill att från och med år 2005 är svenska inte längre obligatorisk i studentexamen. År 2017 skrev drygt 50% av abiturienter inte svenska i studentexamen medan siffran var ungefär 33% år 2007. Minskningen har varit snabb och signifikant. Universitet och högskolor har varit tvungna att anpassa undervisningen eftersom kunskapsnivån i svenska språket hos studenter har sjunkit dramatiskt. (YLE uutiset 16.3.)

Motivation är en grundläggande aspekt i inläring av främmande språk, vilket regeringen också tog hänsyn till i propositionen om att utvidga språkbudet. För att höja motivationsnivå och väcka en positiv attityd gentemot språkinläring i grundskolan, speciellt mot svenska språket, som ofta kallas för "tvångsvenska", inte minst i media, ställer ännu mera krav på undervisningsmaterial och metod. Strategier eller innehåll som hjälper elever att snabbt lära sig att förstå och producera yttranden och fraser och göra sig förstådda på ett främmande språk torde vara viktiga för att höja motivationsnivån samt förbättra inlärningsresultat. Modern teknik, internet, e-post, digital inlärningsmiljö och social media öppnar nya möjligheter för att eleverna kan använda språk i kommunikation utanför klassrummet i naturligare sammanhang. Allt detta underlättar ungdomar i enspråkiga områden att vara i kontakt med ungdomar från andra kulturer och språk vilket är viktigt i dagens globala värld.

Engelska språket dominerar ungdomarnas språkval. År 2016 valde 89,8% av elever i grundskolan engelska som A1-språk som man börjar på tredje klass (Sukol.fi 2018). De flesta ungdomarna använder engelska dagligen, spelar dataspel, surfar på nätet samt tittar på engelskspråkiga filmer och tv-serier vilket har ökat ordförrådet även hos de elever som inte är speciellt intresserade av språkundervisningen i skolan. Engelskan anses vara nyttig och lätt att lära sig. Den positiva attityden mot engelska språket kan utnyttjas i svenskundervisningen. Att framhäva likheten mellan de två besläktade germanska språken kan förstärka elevernas språkkännedom och ge svenskläraren ett utmärkt knep för att få elever att inse att svenska språket inte är svårt och obegripligt. Detta kan vidare väcka elevers medvetenhet om likheter mellan olika språk och kulturer vilket betonas i den nya läroplanen som en del av mångsidig kompetens (OPS 2014).

Jag inleder med att presentera tidigare forskning av främmandespråksinlärning. Efter detta ska jag behandla några teorier på inlärning av främmande språk samt presentera fasta fraser och begreppet språkmedvetenhet. I kapitel 3 berättar jag om min material, metod och presenterar informanter. Själva resultaten redogörs för i kapitel 4. Jag börjar med att presentera hurdana tankegångar elever har då de översätter engelska fraser till svenska. Därefter behandlar jag hur elever tolkar idiomer, och jag slutar kapitlet med att presentera hur niondeklassare och sjundeklassare binder ihop svenska och finska ordspråk. Avhandlingen avslutas i kapitel 8 där resultaten sammanfattas och diskuteras.

2 OM SPRÅKINLÄRNING

I detta kapitel behandlar jag först begreppen förstaspråksinläring och andraspråksinläring och därefter presenterar jag tidigare forskning av främmandespråksinläring. I avsnittet 2.2 redogör jag för olika drag i inlärarespråket. Till sist presenteras kontrastiv analys och transfer.

2.1 Förstaspråksinläring och andraspråksinläring

Inom språkforskningen talar man om olika typer av språkinläring. När barnet lär sig sitt förstaspråk, vilket ofta kallas för modersmål, är det fråga om förstaspråksinläring. Modersmålet inlärs i den nära kulturella och sociala omgivningen där barnet lever i innan något annat språk etableras. Förstaspråksinlärares tillägnar sig en hel kultur med dess sociala kutymmer, blir en del av den kulturella omgivningen. (Sajavaara 1999, 73-74, Viberg 1989, 9)

Barnet som redan från början lever i en nära kontakt med två språkssystem kan lära sig två språk parallellt. Då talar man om *parallell eller simultan förstaspråksinläring*. Parallell förstaspråksinläring kan hända om föräldrarna talar var sitt eget modersmål. Parallell förstaspråksinläring kan hända om föräldrarna talar var sitt eget modersmål när de talar till barnet. Detta förekommer rikligt i finlandsvenska familjer, barnen behärskar både finska och svenska även om det andra språket kan kulturellt vara starkare, dvs barnet identifierar sig mera till den ena kulturen än till den andra. En intressant fråga vad det gäller parallell språkinläring, är om barnet lär sig hålla isär de två språken, så kallad kodseparering eller utgår barnet från ett gemensamt system för båda språken i början av inlärningsprocessen. (Viberg 1989, 10)

En del forskare stöder hypotesen om två kodsysten för de båda språken. De flesta språkforskare anser dock att barnet har i början av språkinlärningsprocessen ett gemensamt system för båda språken. Swain (Swain i Viberg 1989, 10) påstår till och med att barnet har "tvåspråkighet som ett första språk". Volterra & Taeschner presenterar ett trestegsmodell i parallell förstaspråksinläring. I det första steget har barnet inte ännu lärt sig ord på båda språken (dubbling av ord) utan använder ord från det språk som han redan har tillägnat sig. Hybridord (ordblandningar) t. ex franskans *chaud* och engelskans *hot* blir *shot* och tvåspråkiga sammansättningar *lune-moon* är vanliga på detta stadium. Fast två skilda lexikala system utvecklas i det andra steget har barnet fortfarande bara en system för syntaxen i sitt förfogande. I det tredje och sista steget lär barnet sig hålla också syntaxer isär. (Viberg 1989, 10)

Begreppet *andraspråksinläring* används när man lär sig ett språk sedan efter åtminstone ett språk har blivit ordentligt etablerat. Informell inläring är det fråga om då inläringen sker i vardagliga situationer i den omgivningen där målspråket talas, helt utan någon undervisning. Formell inläring talar man om då språket lärs in genom undervisning och studium. När undervisningen äger rum i målspråksomgivningen, t.ex. svenska studeras i Sverige, är det fråga om svenska som andra språk (språkkurser för invandrare). När svenska undervisas i ett land där det inte används, t.ex. svenska i Tyskland, använder man begreppet svenska som främmande språk. Detta är fallet när man talar om finska i finskspråkiga skolor i helt finskspråkiga områden. (Viberg 1989, 11)

2.2 Olika drag i inlärarspråket

Länge ansåg man att barnets första språk är en avvikelse från vuxenspråk. På 60-talet började barnspråksforskare se att barnspråket är ett eget språk med ett speciellt regelsystem. Ett årtionde senare började man anse att en liknande process gäller även på inlärandet av andra språk. I longitudinella studier uppmärkte man att det finns i

inlärarnas språk vissa ofta förekommande sk. fel, avvikande former, som inte hade någon motsvarighet i språket som ska läras in eller inlärarens modersmål. Detta språksystem kallas inlärningspråk, learner language (interlanguage). (Viberg 1989, 6)

I inlärarspråket, på alla nivåer av inlärningsprocessen, finns det ett antal speciella drag: *förenkling, övergeneralisering, undvikande, helfraser* och andra *oanalyserade element, innovationer och kompensatoriska element* och element från andra språk än målspråket. (Viberg 1989, 30)

Förenkling förekommer rikligt i inlärarspråket på olika nivåer av inlärningsprocessen. Morfologisk förenkling är det fråga om när t.ex. böjningsändelser lämnas ut *kompis-kompisar, sova-sover*. I utelämnandet av t.ex. *satsled inte jobbar-de jobbar inte* syftar man till syntaktisk förenkling. Grammatiska formord som bär lite information, artiklar, pronomen verber vara (kopulan), hjälpverb och prepositioner lämnas ut på tidiga stadier av språkinlärningsprocess. Redundanta, förutsägbara ord lämnas ut vilket påminner om telegramstil, sms meddelanden och twitterspråk. ord lämnas ut vilket påminner om telegramstil, sms meddelanden och twitterspråk. Exempel på fonologisk förenkling är favorisering av konsonant-vokal stavelse, *krona-rona, blir-bli*. Detta förekommer speciellt om inlärarens modersmål inte har konsonant-vokal kombinationen i början av ordet. (Viberg 1989, 30)

Förenkling av lexikon, överandvändning av vanliga ord samt överextension (ordet används utöver dess normala betydelse) förekommer även om inläraren redan har ett ganska omfattande ordförråd. (Viberg 1989, 31-33)

Om en regel tillämpas för generellt är det fråga om *övergeneralisering*, dvs. språkinläraren har lärt sig vissa regler i målspråket som han tillämpar utan språkliga restriktioner i morfologiska eller syntaktiska sammanhang. Detta drag i inlärarspråket kan också anses vara en typ av förenkling. Exempel på morfologisk

övergeneralisering är att inläraren använder vanliga böjningsformer i stället för mindre vanliga *brodar-bröder*, *bokar-böcker*, *köpade-köpte*. Syntaktisk övergeneralisering är det fråga om när vissa regelrestriktioner faller bort. Inläraren har ofta svårt att lära sig svenska språkets omvända ordföljd då huvudsatsen inleds med.

Jag kommer hem i morgon.

*I morgon jag kommer hem.

Korrekt: I morgon kommer jag hem.

(Viberg 1989, 33)

Inläring av vissa språkregler följer förmodligen en utvecklingsprocess av icke-avändning, övergeneralisering och till sist korrekt användning. Exempel på detta är användning av hjälpverb i engelskan.

*What you play?

What do you play?

*What he plays?

What does he play?

Språkinläraren följer tydligt en viss utvecklingsgång från icke-användning till övergeneralisering och slutligen successivt identifierad och korrekt användning av språkregler. (Viberg 1989, 34)

Avvikelse som till exempel, förenkling och övergeneralisering kan studeras med hjälp av felanalys. Språkforskaren samlar in, systematiserar och försöker förklara fel i inlärarspråket. Undvikande är däremot en strategi i inlärarspråket som är svårt att observera. Vid analys av undvikande måste man jämföra frekvensen av en viss företeelse antingen mellan två inlärargrupper som har olika modersmål eller mellan en inlärargrupp och en grupp infödda talare. Det räcker inte med enbart felanalys eftersom det inte är fråga om språkfel. (Viberg 1989, 36)

Schachter (i Viberg 1989, 35) jämförde användningen av engelskans relativsats hos två inlärargrupper. Den ena gruppen hade som modersmål arabiska och persiska som

båda har relativsatser av samma typ som i engelskan. Den andra gruppen bestod av studenter med japanska och kinesiska som modersmål med en helt annan typ av relativsatser som i målspråket engelskan. Ingen signifikant skillnad i förståelse och korrekthet av relativsats märktes mellan grupperna. Däremot gruppen som inte har en motsvarighet i sina respektive modersmål tenderade att undvika strukturen även om de behärskade den lika bra. (Viberg 1989, 35)

På den morfologiska nivån kan undvikandet ses i utelämnande av ord som har en kompliserad böjning. Lexikalt undvikande är det fråga om när inläraren inte använder ord som saknar betydelsemotsvarighet i modersmålet. (Viberg 1989, 36)

Språkinläraren kan använda ord och element som saknar en direkt motsvarighet både käll- och målspråket. Exempel på dessa element är *parafraser* och *nybildningar*. Parafraser eller omskrivningar används då inlärare inte vet eller kommer på ordet. *En tallrik special till cigaretten-askkopp*. En speciell form av parafraas är analytisk dekomposition. I stället för ett fristående ord, t.ex. *springa* används *gå fort*, eller *skrika-prata mycket starkt*. Parafraser används också av infödda talare. Nybildningar är helt möjliga ord i målspråket, de följer målspråkets regler men betraktas som avvikelser eftersom de dubblerar redan existerande ord och således anses vara en särskild företeelse. (Viberg 1989, 39)

En strategi som inläraren kan använda då han inte vet eller kommer på ett ord är *approximation*. Med det menas att talaren tar till ett närbesläktat ord som inte är helt korrekt i sammanhanget men kan antas vara helt begripligt för lyssnaren. Approximation är ett medvetet överskridande av ordets användningsområde. (Viberg 1989, 40)

2.3 Kontrastiv analys och transfer

”It's only against a background of sameness that differences are significant”, James in Ringbom (2007,5).

Språk som man redan har lärt sig påverkar det som man ska lära sig var den grundläggande hypotesen på kontrastiv språkanalys på 1950-talet. Skillnader och likheter mellan språk var det som forskades. En av de mest bemärkta forskare inom kontrastiv analys, Robert Lado, påstod, att ju mera skillnader det finns mellan språken, desto svårare blir inlärningsprocessen (den starka kontrastiva hypotesen). Det är lättare för en franskspråkig att lära sig engelska än kinesiska. En forskaren kan jämföra två språk, lista ut skillnaderna och på förhand peka på alla de svårigheter som språkinläraren kommer att ha och till sist göra undervisningsmaterial som hjälper att undvika eventuella problem. (Linnarud 1993, 33-35; Sajavaara 1999, 77,107)

Lados hypotes, den starka kontrastiva hypotesen, fick kritik av många språkforskare. Det visade sig i empiriska undersökningar (t.ex. av Hyltenstam 1977, och Dulay&Burt 1974) att alla fel som förutsades inte dök upp och inlärarna gjorde oförutsedda fel. Likheter och skillnader i strukturen förorsakar inte alla fel och alla fel kan inte förutses med hjälp av kontrastiv analys. Det ansågs dock att modersmålet förorsakar en del fel (den svaga hypotesen). Med hjälp av kontrastiv analys kunde man ändå göra övningar i vilka drillningen av t ex. svåra strukturer var effektivt. Språkinläring i likhet med all inläring sker genom att bilda vanor, drill (stimulus-respond). Detta passade väl ihop med behaviorismen som var den dominerande inläringsteorin under den tiden. (Linnarud 1993, 35, Sajavaara 1999, 114)

Eftersom kontrastiv analys inte kunde ge svar på den komplicerade processen som språkinläring är, började språkforskarna intressera sig för inlärarspråk. Det ansågs vara naturligt att tidigare inläringserfarenheter påverkar i framtida språkinläringen.

Första språkets betydelse fick en mera nyanserad syn. (Nattinger & Decarrico 1992, XIV)

En revolutionerande teori som Hymes formulerade i början av 1970-talet påverkade starkt språkundervisningen. Teorin om kommunikativ kompetens framhåller, i stället för grammatik, regler om hur språk används. Medan den grammatikbaserande undervisningsteorin kritiserades för försummandet av kommunikation fick Hymes teori kritik av det motsatta. Widdowson anser att kommunikativ kompetens inte tar tillräckligt hänsyn till grammatiska regler. Detta ger språkbrukaren bristfälliga kunskaper att bilda samt analysera satser i vidare inläringen. En teori som beaktar båda aspekter behövs. (Nattinger & Decarrico 1992, XIV, Widdowson 1990,40)

Överföring av kunskaper från såväl modersmålet som främmande språk, utnyttjande av likheter mellan språk i språkinläringen såväl angående förstaspråket som andra inlärd språk, är en väsentlig del i och bildar en basis för språkinläringen. Inlärares medvetet eller inte, letar efter möjliga likheter mellan språk hellre än skillnader, speciellt i början av språkstudier. Det anses vara naturligt att tidigare inläringserfarenheter påverkar den framtida språkinläringen. Enligt Odlin (1989:27) är transfer ” the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”. (Ringbom 2007,2)

Även om transfer kan ske såväl i grammatiska strukturer som i uttalet, är lexikal transfer, kunskaper i ordförrådet, det mest uppenbara. Lexikala fel som är en följd av transfer, är *språkväxlingar, blandningar, hybrider, reflexificeringar* och *falska vänner* som visserligen överlappar varandra. Enligt Ringbom (2007:80-81) betyder språkväxlingar att man lånar ett ord från L2 till L3 utan modifiering. *Språkväxlingar* förekommer speciellt hos funktionsord som har samma betydelse i både L2 och L3, *men-but, och-and*. Ringbom (1985,46-47) påpekar att dessa bindeord kan vara av mindre betydelse när språkbrukaren försöker uttala sina tankar i korrekt form.

Blandningar, hybrider och reflexificeringar innebär blandning av former av två språk. *Blandningar och hybrider* innebär att man lånar ord från L2 och anpassar det till målspråkets L3 regler, *I was much pigger after walking out* (svenskans pigg = refreshed). *Reflexificering* är det fråga om då ord är fonologiskt modifierade så att orden bättre följer målspråkets normer. *Falska vänner, falska kognater* är ord som är formellt likadana i L2 och L3 men har en annan betydelse. Falska vänner kan ha en helt annorlunda betydelse *blanket-blankett*, eller delvis en likadan användning, *actual-aktuell*. (Ringbom 1986,48-49, Ringbom 2007,82)

Forskarna skiljer mellan positiv transfer då överförandet resulterar i korrekta strukturer och negativ transfer (interferens) då resultat blir inkorrekta, felaktiga strukturer. Det måste finnas en viss grad av likheter mellan källspråket och målspråket för att transfer ska ske. (Linnarud 1993, 47, Viberg 1989, 51-52)

3 SPRÅKMEDVETENHET

Utbildningsstyrelsen i Finland har fastställt de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen år 2014. I den nya läroplanen är språkundervisningen en del av språkpedagogiken och fostran till språkmedvetenhet. Den ska väcka intresse för den språkliga mångfalden i den omgivande världen. Eleverna ska lära sig värdesätta såväl den egna språkliga och kulturella bakgrunden som andra kulturer och språk. Språkundervisningen ska också uppmuntra eleverna att upptäcka likheter och skillnader mellan olika språk och kulturer samt främja elevernas förmåga av språklig nyfikenhet och deduktion. Den sistnämnda målsättningen är i fokus i denna studie. (Opetushallitus 2014)

British National Council of Language Education definierar begreppet *språkmedvetenhet* följande: "Language awareness is a person's sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life". Enligt definitionen är språkmedvetenhet hellre en synvinkel på språket och språkundervisning än en teori om eller en metod i inläring av ett nytt språk och framhåller och betonar att språk är personligt och betydelsefullt för varje språkbrukare. En språkmedveten inlärare reflekterar och värderar språk och språkinlärningsprocess, kan se likheter och skillnader mellan olika språk. Detta synsätt på språkinläring som har sitt ursprung i Stor-Britannien på 1980-talet har varit framstående i språkinläring på de senaste årtiondena.

(Dufva 1994, 19, 1993, 11)

I förekommande undersökning är fokus i språkmedvetenhet, hur informanterna märker likheter mellan språk. Hur de deducerar betydelse av fasta fraser med hjälp av de tre språk som de har kunskap om.

3.1 Om språkmedvetenhet

Undersökning av språkmedvetenhet har haft två utgångspunkter. Den ena linjen baserar sig på kognitiv psykologi och psykolingvistik, man granskar inlärares medvetenhet om språkets struktur och hur denna medvetenhet utvecklas. Språkundervisning har traditionellt baserat sig på denna formalistiska synvinkel. Inlärares av ett nytt språk ska lära sig utantill språkets grammatik och ordförråd. Fonologisk medvetenhet är det fråga om när man granskar inlärares förmåga att medvetet iaktta, analysera och manipulera fonologiska enheter (ljud- och stavelsestrukturer). Morfologisk medvetenhet är förmågan att förstå hurdana enheter ord bildas. Förståelse om satsstruktur kallas syntaktisk medvetenhet. Lexikal medvetenhet handlar om ords egenskaper och semantisk medvetenhet huruvida inlärares förstår språkets betydelsenyanser. Med pragmatisk medvetenhet syftar man till kännedom om hur språket används. (Dufva&Salo 2015,211,214)

Den andra linjen, den pedagogiska traditionen, har sin grund i den funktionella uppfattningen. Halliday (i Dufva 1993) ser språket som ett funktionellt system, ett system med vilket språkbrukaren frågar, förbjuder och uttrycker känslor. (Dufva 1993,11)

Språk har en avgörande roll när man talar om identitet och anpassning till samhället. Språklig och kulturell kompetens bildar basis för att en medborgare kan bli en del av det omgivande samhället. Denna sociolingvistiska synvinkel spelar en viktig roll i den globala omgivningen, den mångkulturella skolan med många olika språk och inte minst för att stödja integrering av invandrare i det omgivande samhälle. Den nya läroplanen för grundläggande utbildning betonar mångspråkig, mångkulturell kompetens i språkpedagogik och språkutveckling på alla nivåer. (OPS 2014)

Den traditionella, formalistiska synvinkeln av språkundervisningen har vidgats från strukturbaserad till utbredd uppfattning av språkundervisning som oskiljaktigt

binder ihop tre hörnstenar av språkundervisning; nämligen målspråket med sin struktur, kommunikation och kultur. Utöver kännedom om målspråkets struktur är det viktigt att en inlärare lär sig upptäcka kulturbundna verbala och non-verbala innehåll vad det gäller kommunikation mellan människor i målspråk. Vilka är de märkvärdigaste skillnaderna mellan källspråket och målspråket? Finns det några skillnader i kommunikationen som man borde vara medveten om? Vad anses vara oartigt eller till och med oförskämt? Vad anses om ögonkontakten ögonkontakten och närheten mellan främmande och vänner, män och kvinnor, unga och äldre? Den tredje hörnstenen är medvetenhet om målspråkets kultur, dvs. hur man betar sig i vardagen, vilka värderingar, externa (synliga vanor, seder, ritual) och interna (inställning, begrepp, livsåskådning) människor i målspråkskulturen har. (Dufva 1994, 22)

3.2 En språkmedveten elev

Dagens språkundervisning utgår från en syn på lärande där eleven har en aktiv roll, en elev som kan sätta mål och reflektera sitt lärande. För att hjälpa elever i detta kan man i klassrummet diskutera om och överväga t.ex. följande frågor:

- Vad vet jag redan om målspråket och dess kultur?
- Vad är min inlärningsstil, analytisk eller holistisk?
- Varför behöver jag att lära mig språk?
- Vilket arbetssätt tycker jag om, grupparbete, läsa, lyssna, extra uppgifter?
- Hur kommer jag använda mina kunskaper i framtiden, vad är viktigast för mig?
- Vilka språkfärdigheter kräver kanske mera uppmärksamhet

En språkinlärare borde bli medveten om hur hon/han lär sig, vad han/hon redan vet, vilken inlärningsstil, analytisk eller holistisk, hjälper att utveckla förmågan att lära sig. Hur kan jag bäst nå de mål som jag har satt. En språkmedveten lärare kan hjälpa eleven i denna process. (Dufva 1994, 22-23)

3.3 En språkmedveten lärare

”One great danger of acquiring a specialist knowledge about language is the possible desire to show learners that you have this knowledge”

(Wright i Dufva 1993, 13-14)

Språkmedveten språkundervisning är elevcentrad, inläraren ses som en viktig aktör i lärandet. Språk är kommunikation i en viss situation, i en viss omgivning. Läraren hjälper eleven att forma och uttrycka egna tankar i kommunikation, inläringen sker i ömsesidig dialog med andra i klassrummet vilket innebär att läraren möjligen har olika roller i klassrummet. (Dufva 1994, 24)

Läraren som informant: läraren är medveten om de språkliga och kulturella särdrag som målspråket eller kulturen har. Bastukultur, jultraditioner i olika länder kan nämnas som exempel.

Läraren som expert: traditionell roll, en expert på språket, lärandet och inläringen.

Läraren som medlare: läraren drar ihop, kommenterar och utreder elevernas framställning, ideer samt ger tips och råd hur processen kunde förbättras.

Läraren som inlärare: eftersom inlärningsprocessen är ömsesidig ska läraren också lära sig, pröva nya sätt att undervisa, sätta sig i inlärarens roll, byta bort gamla vanor. En multikulturell klass med olika etniska grupper bjuder läraren en värdefull möjlighet att bli bekant med olika kulturer på ett naturligt sätt. (Dufva 1994, 25-26)

4 FASTA FRASER

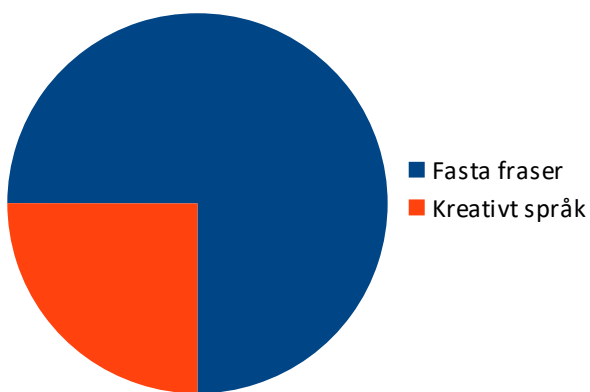
Alla de yttranden som en talare producerar kan grovt delas i två olika typer. Det finns yttranden som en språkbrukare har skapat själv enligt de regler som hon lärt sig om språket i fråga. Dessa yttranden kallas för kreativt språk (creative language). En stor del av en talarens yttranden är dock fraser som hon har lärt sig som enheter och de har speciella egenskaper. De här yttrandena kallas för helfraser, fasta fraser eller lexikaliserade fraser (prefabricated routines, formulas, lexicalized items, speech formulae, lexical phrases). En grundläggande egenskap hos helfraser är att varken deras interna struktur eller mening följer, nödvändigtvis, de grammatiska regler som ord i fråga generellt har. Helfraser är ett alternativt sätt att uttrycka betydelse. Neurolingvister anser t.o.m. att dessa färdiga helfraser processas på den högra hjärnhalvan och kreativt språk på den vänstra hjärnhalvan. (Ellis 1984,65, Nattinger & DeCarrico 1992, XV)

Nattinger & DeCarrico definierar lexikaliserade fraser som språkbitar av varierade längd. De är flerordiga enheter som ofta förekommer tillsammans och bär betydelse som inte kan definieras av de enskilda ord som bildar frasen. Den största delen av fasta, lexikaliserade fraser innehåller delar som tillåter variation, *modal+jag+verbfras* (*kan jag få en kopp kaffe, gå hem*). Det finns också rikligt med fasta fraser som är helt oföränderliga, dvs. se tillåter ingen variation, *by the way, *beside the way*. Dessa fraser bildar en stor del av de vardagliga ritualmässiga språksituationerna och utgör därför basis i språkundervisningen. Nattinger & DeCarrico framhäver fasta frasers betydelse som ideala enheter i språkinläringen eftersom de har en viktig roll i all språklig kommunikation. (Nattinger & DeCarrico 1992, 1-2,19)

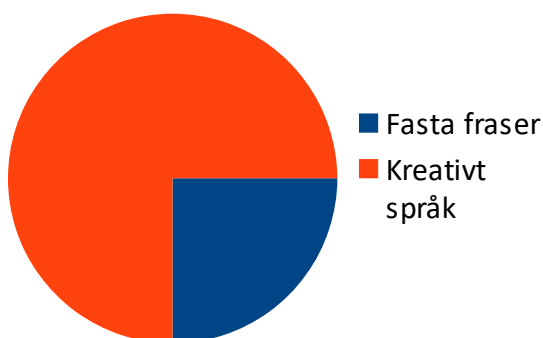
I undersökningar om hur språket inlärs och utvecklas både som förstaspråk (modersmålet) eller som ett främmande språk har lingvister märkt att det finns likadana strategier och nivåer i inlärningsprocessen. En vanlig strategi är att man går

igenom en nivå där man använder rikligt med färdiga språkbitar, mallar, fraser, i vissa sociala sammanhang. Dessa färdiga språkbitar som används utan vidare analysering av deras grammatiska struktur spelar en viktig roll i språkinläringen. Andelen av fasta fraser i inlärarens språkbruk minskar ju mer språket lärs, detta gäller såväl första- som andraspråket. (Ellis 1984,68)

Andelen fasta fraser i förhållande till kreativt språk i språkinlärarens språkliga kompetens kan ses i följande figurer. Figurernas proportioner är godtyckliga.



Figur 1 Andraspråksanvändarens kompetens i tidigt skede



Figur 2 Språklig kompetens av en infödd talare
(Ellis 1984,68)

Andelen av kreativt språk ökar under språkinlärningsprocessen då inläraren både blir medveten om språkets grammatiska regler och utökar sitt ordförråd av det främmande språket. Nattinger och DeCarrico anser dessa färdiga språkbitar, lexikaliserade fraser, fasta fraser, bilda en basis för den vidare processen där språkinläraren kreativt kan bilda och uttrycka korrekta yttranden på språket i fråga. (Nattinger & DeCarrico 1992, XV, Ellis 1984,67-68)

Michael Lewis, som utvecklade hypotesen om lexikala fraser (The Lexical Hypothesis) framhäver betydelsen av lexis som fundament i språk ”language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar”. En stor del av språket bildas av helheter som utgörs av flera ord (multi-word chunks) vilket gör det viktigt att i språkinläraren blir medveten om och kan använda dessa färdiga språkbitar samt analysera dem i vidare språkinläring. (Lewis 1993, VI)

Fasta fraser kan definieras vara ord, fraser eller satser. När man identifierar och kategoriserar fasta fraser måste man ta hänsyn till både deras funktion och struktur. Exempel på kategoriseringar presenteras i följande avsnitt.

4.1 Rutiner

Stephen Krashen delar fasta fraser (prefabricated language) i två typer: *rutiner*, *helfraser* (prefabricated routines) och *mönster*, *ramar* (prefabricated patterns). *Rutiner*, är yttranden, uttryck och fraser som inlärs och används som en enhet, utan vidare analys eller vetskap om deras struktur, t.ex. *Hur står det till?* eller *Hur är läget?* De är ofta situationsbundna, ritualiserade, tillåter knappt alls någon variation och som Ellis (1994,67) påpekar, förekommer rikligt i början av språkinlärningsprocessen. Enligt Krashen underlättar rutiner språklig interaktion innan tillräcklig kompetens av språket i fråga har blivit uppnått. Språkbrukaren använder fraser utan att nödvändigtvis ens skilja enstaka ord i yttrandet. Mäntylä

(2004,37) poängterar konversationsfrasers (conversational phrase) interaktiva roll, de är exakta, bokstavligen och bär diskussion vidare. (Krashen 1981, 83, 96) (Ellis 1994,67)

4.2 Mönster och ramar

Hakuta (i Krashen 1981,83) anser att mönster (prefabricated patterns) skiljer sig från rutiner på ett avgörande sätt. De är dels fasta men att det finns minst en enhet som talaren kan variera. Wong Fillmore (i Axelsson 1988,194) kallar dessa färdiga bitar för ”formulaic frames with analyzed slott”, ”formelliknande ramar med en analyserad del”. Mönster tillåter en del variation, de består av en fast satsled som följs av en öppen flexibel del, en kreativ öppning.

Jag måste + VP. (gå, köpa, sova)

Kan jag få +NP. (en penna, en banan, en kopp kaffe)

Det var +AP. (kul, gammalt, överraskande)

(Krashen 1981,83)

Monica Axelsson anser att rutiner utvecklas till mönster och slutligen till ett produktivt tal då språkbrukaren inte längre behöver lita på oanalyserade helfraser. Inläraren analyserar rutiner och ramar som redan finns i deras kompetens och formulerar grammatiska regler som bildar basen av kreativt språkbruk. (Axelsson 1988,195)

Yorio (i Ellis 1984) klassificerar fasta fraser, rutiner och mönster med deras funktion som utgångspunkt.

- 1) Situationsbundna fraser: bundna till en viss situation (*Trevligt veckoslut, What's the time?*)
- 2) Stilistiska fraser: fraser som hör till en speciell stil, (T.ex. en bedjan, *Can I have _____, please.*)

- 3) Ritualistiska, ceremoniella fraser, (*Trevligt att träffas. How do you do?*)
- 4) Gambits, yttranden som organiserar interaktion eller aktiviteter
- 5) Eufemismer (Ellis 1984,67)

Fasta fraser är viktiga eftersom de är högfrekventa i de vardagliga kommunikativa språksituationerna och hjälper inläraren att redan i första början delta i enkla diskussioner. Finocciaro-Brumfit (i Ellis 1984) har delat fasta fraser på ett sätt som tydligt visar deras kommunikativ betydelse.

- a. Hälsningar: Hej!, God natt!
- b. Avskedsfraser: Hej då!, Farväl!
- c. Presentationsfraser: Trevligt att träffas!
- d. Tacksamhetsfraser: Tack så mycket!, För all del!
- e. Svar i talsituationer: Inte alls!, Javisst!

(Ellis 1984,67)

4.3 Idiom

Den generella definitionen preciserar idiom som flerordiga, komplexa, syntaktiskt fasta uttryck som inte kan tolkas ord för ord utan tillsammans bär en ibland helt annorlunda mening. Definitionen av idiom kan ha, dock, olika utgångspunkter som tar hänsyn till idiomens form, hur flexibel eller fast den är eller betonar idiomens betydelse, bokstavlighet och metaforiskhet. Den traditionella språkforskningen anser idiom vara flerordiga satser som inte tål någon variation, betydelsen är godtycklig samt deras ursprung oklar. Senaste forskning bevisar det motsatta, en stor del av alla idiom är flexibla med spårbar betydelse och ursprung. Mäntylä (2004:28) poängterar att det är svårt eller rentav omöjligt att ge en obestridlig allomfattande definition av ett idiom. Gränsen mellan idiom och andra flerordiga fasta fraser (kollokationer, fasta uttryck, ordspråk) är flytande. (Mäntylä 2004,26-27)

4.4 Dialogskript

Enligt Ellis (1985,167) kan man tillägga dialogskript (scripts) till fasta fraser. Skript som till exempel korta rutinfraser i vardagliga situationer kan betraktas som fastställda, färdigt formade och kontextbundna yttranden.

- Hej, hur har du det?
- Bra, tack och du?
- Bara bra. Nu måste jag skynda,vi ses, hej då!
- Hej!

(Ellis 1985,167)

4.5 Kollokationer

Kollokationer är ordkombinationer som lagras i minnet och används som enheter, inte som enskilda ord, t.ex. *fatta beslut, falla i sömn, korv med bröd*. De består av mera än ett ord, är i viss mån fasta både lexikalt och syntaktiskt och spelar en väsentlig roll i språkbruket vilket framkommer t.ex. i en analys av Howart (i Nesselhauf 2005) i vilken över 5000 verb-substantiv -kombinationer i en skriven 240 000 ordkorpus upptäcktes till över en tredjedel vara kollokationer. Kollokationer kallas varierande för *prefabricated units, prefabs, phraseological units, (lexical) chunks, multi-words eller formulaic sequences*. (Nesselhauf 2005, 1-2)

Nattinger och DeCarrico (1992, 36) definierar kollokationer som kedjor av specifika lexikala bitar som inte förekommer slumpmässigt utan förutsägbart. Lindberg (2003, 68) ser kollokationer vara ”sekvenser av två eller flera ord som tenderar att förekomma tillsammans oftare än vad som kan förklaras som slump.” Enligt henne utgör två- till t.o.m. femordiga kollokationer en märkvärdig del av autentiskt talat och skrivet språk. Mäntylä (2004, 36) tar upp skillnaden mellan kollokationer och

idiom. Kollokationer innehar bokstavlig mening och de är semantiskt transparenta till skillnad från idiom.

4.6 Ordspråk

Ordspråk är korta satsdikter som beskriver och speglar människors liv och tankesätt. De ger ett enkelt sätt att förmedla ett budskap, ange en värdering eller en inställning som språkbrukaren har.

Borta bra men hemma bäst.

Lärdom är mer värd än guld.

Ordspråk används i oförändrad grammatisk form, de är oflexibla oberoende av sammanhanget de används i. Även om många ordspråk är internationella, sammanfaller i olika länder och kan översättas direkt, är det ytterst svårt att lära sig använda dem rätt. Korrekt användning kräver bra kännedom om såväl målspråket som dess kultur. En betydligt stor del av ordspråk kommer från Bibeln.

5. SYFTE, MATERIAL OCH METOD

I följande kapitel presenteras syfte, material och metod i denna studie. Först presenteras syfte och forskningsfrågor. Därefter klargörs analysmetoder, material och hur enkäten för denna studie har formulerats och genomförts. Till sist ska undersökningsmaterial och informanter presenteras.

5.1 Studiens syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att studera hur finskspråkiga högstadieelever som lever i en helt finskspråkig omgivning översätter fasta fraser mellan finska (som är deras modersmål), svenska och engelska. Vidare vill jag studera huruvida eleverna drar nytta av likheter mellan språk, speciellt mellan de två germanska språk, svenska och engelska och den gemensamma kulturella bakgrunden mellan finska och svenska i översättningsprocessen. Syftet är också att ta reda på om det finns skillnader mellan två grupper där den ena har läst svenska i skolan för två årskurser medan den andra är i början av sina studier. Forskningsfrågorna i studien är följande:

1. I vilken mån utnyttjar högstadieelever språkens släktskap vid översättning av fasta fraser?
2. Finns det någon skillnad i svaren och diskussionerna hos niondeklassare och sjundeklassare vad det gäller språkmedvetenhet?

Forskningsfrågorna återspeglar mina egna förväntningar och erfarenhet som lärare i svenska och engelska. Eftersom jag undervisar eleverna som bildar informantsgrupperna i både svenska och engelska, har det alltid varit självklart för mig att i min undervisning jämföra och ta upp likheter mellan de två närbesläktade språken. Hypotesen är att niondeklassare är mera språkmedvetna och utnyttjar aktivt denna medvetenhet i översättningsprocessen. Eleverna på nionde klass torde också

lägga märke till ord som är nästan identiska i de två germanska språken och utnyttja mindre modersmålet vid översättningsprocessen jämfört med eleverna på sjunde klass.

5.2 Kvalitativ forskningsmetod

Denna studie är huvudsakligen kvalitativ. Resultat rapporteras också numeriskt då andelen korrekta och inkorrekta svar jämförs. I följande avsnitt ska kvalitativa och kvantitativa drag beskrivas närmare. Kalaja konstaterar att ingendera forskningsmetod är bättre, mera vetenskaplig eller lättare än de andra. Vilken metod man än väljer brukar det finnas drag från båda metoderna, den ena utesluter inte den andra metoden. Detta leder ofta till en kompromiss mellan dessa två, avhandlingarna har ett deskriptivt perspektiv till temat i fråga. (Kalaja 2011, 19-20)

Typiskt för en kvantitativ undersökning är att man hanterar och analyserar forskningsresultat numeriskt. Data samlas in med hjälp av prov, test och enkäter, resultat beskriver man i tabeller eller figurer. Eftersom resultat ges i siffror är det viktigt att mängden av försökspersoner är tillräckligt stor. Kalaja konstaterar vidare att ett mål i kvantitativ metod är att resultat kan generaliseras. Hirsjärvi & Hurme (2000, 22) uppmärksammar likaså att kvantitativ undersökning strävar till generalisering men också till förutsägbarhet och kausalitet (orsakssamband). (Kalaja 2011, 19)

Kvalitativ undersökning baserar sig på att söka djupare förståelse, en omfattande helhetsbild av forskningsämnet. Forskaren har ett annat perspektiv till forskningstemat. Man strävar inte till generalisering eller bevisande av någon hypotes utan man har en vilja att förklara, förstå och betrakta fenomenet man forskar i, få en detaljerad analys av temat. Typiska sätt för insamlingen av data i kvalitativa studier är intervjuer, observationer i naturlig omgivning, inspelningar av

kommunikationssituationer eller genom analys av skrivna texter. Respondenterna väljs ändamålsenligt och materialet bearbetas som unikt. I föreliggande studie används forskningsstrategier som är typiska just för kvalitativ undersökning. För det första representerar de utvalda informanterna målgruppen, vilket i detta fall är högskoleelever på två olika årskurser för att få fram eventuella skillnader i språkmedvetenhet. För det andra utgörs materialet av inspelade diskussioner som analyseras djupare. (Kalaja 2011, 19-20, Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165)

5.3 Materialinsamling och informanter

Materialet samlades in i april 2005 i en grundskola i Östra-Finland där jag verkar som lärare i svenska och engelska språket. I undersökningen deltog totalt 26 elever varav 10 var på sjunde klass och 16 på nionde klass (se tabell 1).

Materialet i denna undersökning består av svar på en enkät samt inspelade diskussioner. Informanterna är högstadiееlever på nionde och sjunde klass. Eftersom denna undersökning syftar till att få fram elevernas tankegångar och potentiella tecken på språkmedvetenhet användes både ett frågeformulär med flervalsalternativ samt inspelningar av de diskussioner som eleverna gick då de svarade på frågeformuläret.

Eleverna delades in i par i alfabetisk ordning efter efternamn vilket ledde till att paren var heterogena angående kön och vitsord i svenska språk. Varje par fyllde i ett frågeformulär samt spelade in möjliga diskussioner utan lärarens eller andra klasskompisarnas närvaro vilket möjligen gjorde testsituationen mindre stressande för eleverna. Svarstiden som varierade från 10 till 30 minuter, var inte begränsad. Jag transkriberade alla diskussioner som var varierande, några par var mycket pratsamma och diskuterade om sina svar medan andra var blygare och sade bara enstaka kommentarer.

Tabell 1: Antalet informanter

Klass	Flickor	Pojkar	Totalt
kl 9	8	8	16
kl 7	5	5	10
Totalt	13	13	26

Såsom tabell 1 visar var den större andel av informanter elever på nionde klass. Antalet flickor och pojkar var jämn i de båda klasserna. Det sammanlagda antalet informanter var 26 och dessa var delade i tretton så att varje elev hade ett par från samma klass.

5.4 Uppgiften

För att svara på forskningsfrågorna utvecklades en tredelad elevenkät. Den första delen (Bilaga1) bestod av tio vardagliga svenskspråkiga fasta fraser som nästan alla förekommer i läroböcker i ett tidigt skede, redan på sjunde klass. För varje svensk fras gavs tre översättningsalternativ på engelska, t.ex.

Vänta lite. Wait a minute.
 Well done.
 Just a little.

I alternativen fanns kognater, d.v.s. ord som har gemensamt ursprung eller etymologi som t.ex. *vänta-wait* eller en konstruktion som är nästan identisk i dessa närbesläktade indoeuropeiska språk. Detta kunde antingen leda till ett korrekt svar eller vilseleda till fel svar.

Ringbom (2007, 1) påpekar att språkinlärare letar efter möjliga likheter i stället för skillnader mellan språk och att kognater är lätta för språkinläraren att känna igen.

Den andra delen av enkäten (Bilaga 2) innehöll sex svenska idiom. I likhet med den första delen hade även denna tre svarsalternativ till varje idiom. Informanter ombads välja en motsvarighet på som inte direkt var en översättning utan krävde en vidare innehållslig tolkning av den svenska idiomerna, t.ex.

Jan talade med dubbel tunga.	Jan valehteli.
	Jan osasi kertoa asian.
	Jan oli hauska.

Den sista delen (Bilaga 3) gällde ordspråk. Uppgiften innehöll tio svenskspråkiga ordspråk och var och en skulle förknippas med en finskspråkig motsvarighet, t.ex.

Väggarna har öron.	Seinillä on korvat
Inte vara född igår.	Ei ole eilisen teeren poika.

Korrekt användning av ordspråk anses ofta vara ett bevis på bra kunskaper i ett språk och dess kultur. Varje finskspråkigt ordspråk torde vara bekant för elever på högstadiet. Dessutom innehöll de svenska ordspråken vardagliga ord som sjundeklassare redan hade bekantat sig med, eftersom de förekommer i läroböckerna i tidigt skede. Några ordspråk var innehållsligt internationella och på grund av vår gemensamma historia, sammanfaller ordspråken i Finland och Sverige i många fall.

6. RESULTAT

I detta kapitel redogörs för resultatet av undersökningen. Jag börjar med att presentera resultaten i den första uppgiften, d.v.s. hur elever på nionde och sjunde klass översätter vardagliga fasta fraser från svenska till engelska och diskuterar möjliga skillnader mellan de två elevgrupperna. Sedan presenteras resultaten i den andra delen av undersökningen, d.v.s. hur informanterna tolkar idiom och till sist granskas uppgiften om ordspråk. Jag tar upp några exempel som belyser informanternas tankegångar då de funderade på sina svar. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av alla delstudier.

6.1 Översättning av fasta fraser från svenska till engelska

En av mina undersökningsfrågor var hur mycket eleverna som redan har läst engelska i åtta respektive sex år översätter vardagliga svenska fasta fraser till engelska. Hypotesen var att eleverna på nionde klass översätter direkt från svenska till engelska eftersom de vet och kan märka kognater mellan de två germanska språken. Eleverna på sjunde klass antas resonera mera med hjälp av finskan eftersom deras kunskaper i svenska ännu är anspråkslösa. Ringbom (2007,1) konstaterar att i början av språkstudier är modersmålet det viktigaste redskapet för att upptäcka språkliga likheter.

(a) Ursäkta mig.	Remember me.
	Excuse me.
	Look at me.

Ursäkta mig var lätt för eleverna i nionde klass att översätta till engelska. Frasen var främmande för eleverna i sjunde klassen, det hade inte förekommit i deras lärobok ännu och inget par kunde koppla *ursäkta* med *excuse*, vilket två par på nionde klass

Varje par utom ett på sjunde klassen märkte likheten mellan *vänta* och det finska slangordet *ventata* (*odottaa-wait*).

(9) *vänta* on niinku *ventata* eli oottaa, oisko se sillo wait a minute (9lk)

Adverbparet *lite-a little* gjorde ett par på sjunde klassen betänksam och ledde slutligen till fel spår, eftersom de valde svarsalternativet *just a little*.

(10) tuossa on lite niinku tuossa toisessakin [a little] (7kl)

(d) Lycka till. Good for you.
 Good luck.
 Not bad.

Alla informanter valde det rätta alternativet eftersom de märkte likheten mellan *lycka* och *luck*. Två par kom ihåg den arkaiska finska lånfrasen *lykkyä tykö*.

(11) nii lycka till, lykkyä tykö (9lk)

(12) lycka till, good luck, ne toivottaa onnee ruotsiks (9kl)

(13) lycka till on tuo good, nii luck (9lk)

e) Något att dricka. Nothing to do.
 Not at all.
 Something to drink.

Verbet är en viktig markör i en sats, det bildar kärnan i satsen. I början av språkstudier inlärs ett stort antal vardagliga verb. Verbparet *dricka-drink* både skrivs och uttalas nästan identiskt och förekommer ofta i början av läroböcker, i både

svenska och engelska, vilket torde ha hjälpt att välja det korrekta svarsalternativet. Varje informantpar gjorde ett rätt val.

(14) se on tää koska dricka on drink (7lk)

Inget par blev misslett av *något* som liknar *nothing* och *not* vilka påbörjade de två felaktiga alternativen, fast likheten mellan de tre orden kunde ha lett till fel tolkning.

(15) dricka on drink muute tää ei onnistuiskaa (9lk)

f) Var så god. That's good.
 Here you are.
 That's true.

Den svenska frasen liknar inte på ordsnivå den engelska motsvarigheten (zero relation) således löste informanterna problemet med direkt översättning till den finska frasen, vilket lätt ledde dem till den rätta engelska frasen.

(16) var så god, ole hyvä, nii elikkä here you are (9lk)

(17) nii here you are, täällä sinä olet heheee (9lk)

Tre par av tretton lät adjektivparet *god - good* leda till fel svarsalternativ.

(18) nuissaha on molemmissa tuo hyvä (god-good) (7lk)

Majoriteten av informanterna hade förmodligen lärt sig den engelska frasen i sin helhet – som en fast fras med lite analys av enskilda element eftersom bara ett informantpar översatte den engelska frasen ordagrant väl medvetna om att det inte översätts så (se exempel 16).

g) Vi ses. See you.
 Sure.
 You'll see.

Den fasta frasen *vi ses* borde vara välbekant för såväl niondeklassare som sjundeklassare eftersom deras svenska-lektioner slutas ofta med den frasen.

(19) *vi ses, see you, liian heleppoja, laita ens kerralla vaikeempia (9lk.)*

Bara ett par av tretton märkte inte skillnaden i ordföljden utan antog att båda satserna börjar med personpronomen men till slut fattades de ett korrekt beslut.

(20) *vi ses tapaamme, nähdään vai mikä se oli, oisko se you'll see
 niiku vi ses
 kumpi se on, see you vissiin kai (9lk)*

Ett par på nionde klassen gjorde ett misstag eller kom inte ihåg det engelska personpronomenet *you*, vilket är överraskande, eftersom personpronomen är frekventa i elevernas vardagliga språk, de inlärs redan i början av studierna och torde redan ha automatiserats på denna nivå. Dessutom var resonemanget bestämt och väckte inget motstånd hos paret utan fel översättning accepterades och ledde till en inkorrekt gissning.

(21) *katoku vi on niinku me eli you, otetaan nyt jompikumpi
 no laita nyt kumpi vaan (9lk)*

h) Se upp! Look out!
 Wake up!
 Let's see.

Fast verbparet *se - see* i jämförelse med *se - look* kunde ha lett till misstolkning valde

bara två par av tretton fel svarsalternativ. Två par var tveksamma mellan *look out* och *let's see* men valde till slut, av slump, rätt. Frasen framkallade föga diskussion, informanterna behandlade den som en fast fras som inte kräver vidare analys. Dessutom har jag i min undervisning ofta tagit fram frasen *se upp* som ett skojigt exempel på en fras som inte kan översättas ordagrant.

(22) se on tuo tai tuo, kumpi otetaan
no mie laittasin tuon look out (9lk.)

i) Ta det lugnt. That's right.
 Take it easy.
 That's fine.

Det fanns två vägar som, intressant nog, ledde till den rätta översättningen. Niondeklassare kände till ordet *lugn* vilket automatiskt ledde till rätt svar.

(23) lung on semmonen kevyt ja rauhallinen oisko easy (9kl.)

Två par på sjunde klass och två par på nionde klass översatte *lugnt* fel till finskans *helppo* som vände dem till den rätta vägen och till den korrekta slutsatsen, (*lungt->helppo ->easy*). Inget par på sjunde klass kände ordet *lugnt* utan översatte fel, antingen till engelskans *easy* (se exempel 23) eller till finskans *luvata*, vars uttal låter någorlunda likadant (se exempel 24).

(24) lugnt on helppo, iisi (easy) (7lk.)

(25) lugnt, ei hajuukaan, lugnt kuulostaa vähän ku luvalta (7lk.)

Tre par på sjunde klass hittade den korrekta översättningen med hjälp av kognater *ta – take*.

(26) ta det on niinku ota se, take it (7lk.)

(27) ta det, oiskohan ota se, laitetaan take it easy, niinku tee se helpoksi (7lk.)

Därtill bekräftade kognaterna *ta - take* valet av den rätta motsvarigheten också hos de informanter som inte kände till ordet *lugnt*.

(28) *lugnt eiks se ollu that's right onpa paha*

nii mut ta on ottaa, mie veikkaan tuota ta det, ota se, take it (7lk.)

j) Ge inte upp.

Cheer up.

I'd rather not.

Don't give up.

Varken den engelska eller den svenska frasen förekommer ofta i läroböckerna och därför var det överraskande att varje par valde den rätta översättningen. Verbparet *ge - give* och negationsordet var avgörande. Negationord är en viktig markör i satsen, sex par av tretton diskuterade om negationsformerna *inte - don't*.

(29) *no ge on tietysti give (7lk.)*

(30) *no ge on antaa ja give on antaa (9lk.)*

(31) *tuossa on tuo inte, se paljastaa aika paljon (9lk.)*

(32) *ge inte, älä tee jotain (9lk.)*

Tabell 2 visar antalet korrekta och inkorrekta svar om fasta fraser av båda informantgrupper samt anger en strategi som eleverna utnyttjade.

Fast fras	Klass 9 Rätt / Fel	Klass 7 Rätt / Fel	Strategi
a) Usäkta mig.	7 / 1	0 / 5	Hel fras.
b) Trevligt att träffas.	8 / 0	5 / 0	träf.->treff.->tav->meet
c)Vänta lite.	8 / 0	4 / 1	vänta->ventata->wait
d) Lycka till.	8 / 0	5 / 0	lycka->luck
e) Något att dricka.	8 / 0	5 / 0	dricka->drink

f) Var så god.	6 / 2	4 / 1	Hel fras.
g) Vi ses.	7 / 1	5 / 0	Hel fras.
h) Se upp!	7 / 1	4 / 1	Hel fras.
i) Ta det lugnt.	8 / 0	3 / 2	ta->take
j) Ge inte upp.	8 / 0	5 / 0	ge->give, inte->don't

Tabell 2. Andel av korrekta och inkorrekta svar i de två klasserna och den mest använda strategin i uppgiften om fasta fraser.

Såsom tabell 2 visar var det lättare för niondeklassare att översätta svenska fraser till engelska. Niondeklassares ordförråd, speciellt i svenska språket, är betydligt större än sjundeklassares. Fraser som hade liknande ord (ofta verb) i svenska och engelska språket (fraser d,e,i,j), även i finska språket (fraser b och c), var lätta att tolka. Dessutom diskuterade informanterna mera om sina åsikter och idéer i dessa fall. Elever kunde, redan i början av sina språkstudier använda skickligt kunskap om olika språk och resonera kring språkliga problem. De uttryckte sina inomspråkliga upptäckter om fraser som de analyserade i bitar, medan satser som tolkades som hela fraser utan vidare analys, väckte mindre diskussion.

6.2 Tolkning av idiom

”Nää on ihan varsin, näissä on jottai sellasta et luulee et nää on mut ei nää ookkaa”

Den andra delen av undersökningen innehöll sex svenska idiom med tre olika finska svarsalternativ. Svarsalternativer var inte motsvarande finska idiom utan alternativa tolkningar av det svenska idiomet. På detta sätt kunde eleverna inte översätta idiomet direkt utan deras uppgift var att förstå betydelsen av de utvalda idiomerna vilket

troligen gjorde uppgiften mera utmanande. Varje angivet idiom innehöll ett eller flera ord som borde ha varit bekanta för de båda informantsgrupperna. Bland de finskspråkiga tolkningsalternativen fanns det ett alternativ som lättare kunde urskiljas vara inkorrekt än de andra. Jag kommer att presentera varje idioma med de finska tolkningsalternativen samt presentera de mest anmärkningsvärda kommentarerna i informanternas diskussioner.

a) Jan talade med dubbel tunga. Jan valehteli.
Jan osasi kertoa asian hyvin.
Jan oli hauska.

Bara tre par av tretton valde den rätta tolkningen genom logiskt resonemang.

(33) dubbeltunga on niinku kaksikielinen, tupla, eli valehtelee (9lk.)

(34) tää se on ku tuossa ei oo miten hyvin, niiku bra se puhuis (9lk.)

(35) dubbelha on niinku tupla (9lk.)

Fast ett par förväxlade substantivet *en tunga* och pluralisformen av adjektiv *tung*, kom de, till slut, på det rätta svaret.

(36) tunga on niinku painava tai jottai ni voisko se tarkoittaa että
valehtelee (7kl.)

Ett par hade ett påhittigt, fast inkorrekt svar.

(37) dubbeltunga kuulostaa ihan purukumilta (jmf. Hubbabubba tuggummi)
nii, dubbel tunga
joten se vois olla hahaa hauska (9lk.)

Verb+preposition *talade med* ledde många par till ett fel alternativ. De visste inte vad *dubbeltunga* betyder och fokuserade sig på *tala med* i då de valde sitt svar.

(38) Jan talade med, niinku puhui jonkun kanssa oliskohan se sillo tuo kertoi hyvin
(9kl.)

(39) Jan talade med eli jutteli jonkun kanssa oiskohan se sillo et osasi kertoa asian hyvin
(9lk)

b) Läraren talar för döva öron.

Opettaja ei kuule.

Kukaan ei kuuntele opettajaa.

Kaikki kuuntelevat opettajaa.

I den svenska idiomerna finns inget negationsord vilket ledde till valet av ett fel alternativ *kaikki kuuntelee*. Åtta av tretton informantspar valde detta alternativ.

(40) se on tuo kaikki kuuntelee ku siellä ei oo inte sanna (7 kl.)

(41) jos ei kuule pitäis olla se inte (9kl.)

(42) tuossa ei oo inttee nii että ei oo kielteisessä tuossa (9kl.)

Fem par av tretton förstod adjektivet *döv*, även om adjektivet förmodligen inte har kommit fram i deras lärobok. Alla dessa fem par som kände till substantivet *öron* var på nionde klass, dessutom visste de att det är fråga om idiom och därför översatte de möjligen direkt *döva öron* till *kuuroille korville* alltså *kukaan ei kuuntele*. Ingen informant märkte eller, åtminstone inte omnämnde likheten mellan svenskans *döv* och engelskans *deaf*.

(43) döva öron, kuuroille korville, mie luulen et kukaan ei kuuntele (9kl.)

(44) döv on kuuro joten kuuroille korville eli kukkaan ei kuunnellu sitä (9kl.)

Ett par kom till ett rätt svar troligen bara av erfarenhet som de hade fått under den nioårige skolgången.

(45) läraren talar eiks tää se, niinku puhu kuuroille korville, ni kukkaa ei

kuuntele

nii, ei nää muut ees pitäis paikkaansa (9kl.)

- c) Lars lägger korten på bordet.** Lars lopettaa pelaamisen.
 Lars kertoo totuuden.
 Lars on eri mieltä asiasta.

Det här idiomet framkallade flera inkorrekta än korrekta svar. Frasen består av bekanta, vardagliga ord som eleverna känner till men som styr till den mera konkreta tolkningen. Substantivet *korten* associerades naturligt med spelandet, man lägger korten på bordet när man slutar spela. Men, som konstaterades i kapitlet 2.3.1. kan idiom oftast inte tolkas ord för ord vilket sju informantpar hade gjort.

(46) Lars laittaa kortit pöyvälle eli lopettaa pelaamisen (9kl.)

Bara fyra par kom på det idiomatiska innehållet.

- (47) Lars laittaa kortit pöyvälle eli lopettaa pelaamisen, tää on aika epäloogista, varmaan ihan taatusti niitä kielikuvia mut silloha se ois kuvainnollisesti niinku ei kertoo totuuden (9kl.)
 (48) kato niinku kuvainnollisesti (9kl.)
 (49) se on semmonen vertauskuvallinen (9kl.)

Några par valde fel på grund av problem med verbkännedom, de visste varken vad *lägger* är på finska eller vad *kertoo* är på svenska.

- (50) eihän tuossa oo kertoa
 no ei, nää on kaikki varsin väärin (9kl.)

. (51) se kertoo jottain korteista (7kl.)

- d) Eva kom hit med gråten i halsen.** Evalla on kurkku kipeä.
Eva tuli nopeasti paikalle.
Eva tuli paikalle surullisena.

Nio par av tretton kom på ett korrekt svar. De flesta av dem översatte *gråten* och *halsen* rätt som ledde till ett logiskt rätt tolkningsalternativ. Till och med tre par på sjunde klassen kunde välja den korrekta tolkningen även om *gråten* och *halsen* inte hade framkommit i deras lärobok, nyckelordet till lösningen för sjundeklassare var *kom hit*.

- (51) hals on niinku kurkku ja gråt suru eii suru kurkussa (9kl.)
(52) tulis mieleen et se nieleskelis itkuaan (9kl.)
(53) kom hit niinku tuli tänne, paikalle (7kl.)

- e) Han gör det år ut och år in.** Hän tekee niin koko ajan.
Hän tekee niin joka vuosi.
Hän tekee niin vuoden ajan.

Detta idiom orsakade mest diskussion hos informanterna, bara fem par av tretton kom på det rätta alternativet. De flesta kände till orden i idiomet men kunde inte tolka rätt substantiv+preposition -kombinationen *år ut - år in*.

- (54) vuosi ulos ja sisään, laita ny koko ajan, jo on ihmeellinen (9kl.)
(55) vuuesta ainaki puhutaan (9kl.)
(56) ainaki år on vuosi ni sit se tekee joka vuosi (7kl.)

Ett av de rätta svaren var påhittigt, informanterna lade märke till prepositionerna *ut – in* och ignorerade helt ordet *år*.

- (57) ut och in, sisällä ja ulkona, siis koko ajan (7kl.)

- f) **Ett tu tre kom han in.** Hän tuli yksin.
 Hän tuli yllättäen.
 Hän tuli kovalla kiireellä.

Åtta par av tretton valde den rätta tolkningen även om inget par visste vad *tu* betyder och de kunde inte heller uppmärksamma att det kunde logiskt vara två. Inget par kunde återkalla i minnet det finska idiomet *yks, kaks yllättäin* dock kan man påstå att några informanter omedvetet kom fram till den korrekta tolkningen, man kan tala om omedveten språkmedvetenhet. Fem informantspar fastnade sig vid ordet *ett* och utan vidare analys blandade ihop räkneordet *ett – yksi* med adverbet *ensam – yksin*.

- (58) en oo ikinä kuullu tuommosta ett tu tre kom han in, hän tuli
 yllättäen, mie luulisin
 joo se on se, ainakin siltä kuulostaa (9kl.)
- (59) mitähän tu tu tarkoittaa, oisko yllättäen, et tu tre, laita se, en
 mie tiijä, laitetaan se (9kl.)
- (60) ett tu tre, yksi... siis tuli niinku yksin (9kl.)
- (61) kom in, tul sissään ainaki (7kl.)
- (62) en oo ikinä kuullu tuommosta ett tu tre kom han in, hän tuli
 yllättäen, mie luulisin
 joo se on se, ainakin siltä kuulostaa (9kl.)
- (63) mitähän tu tu tarkoittaa, oisko yllättäen, et tu tre, laita se, en
 mie tiijä, laitetaan se (9kl.)
- (64) ett tu tre, yksi... siis tuli niinku yksin (9kl.)
- (65) kom in, tul sissään ainaki (7kl.)

Tabell 3. Fördelningen av svaren om idiom. Det korrekta alternativet är kursiverat.

IDIOM		9 kl rätta svar	7kl rätta svar	Totalt rätta svar
a)Jan talade med dubbel tunga.	<i>Jan valehteli.</i>	3	0	3
	Jan osasi kertoa asia hyvin.	4	5	9
	Jan oli hauska.	1	0	1
b)Läraren talar för döva oron.	Opettaja ei kuule.	0	0	0
	<i>Kukaan ei kuuntele opettajaa.</i>	5	0	5
	Kaikki kuuntelevat opettajaa.	3	5	8
c)Lars lägger korten på bordet.	Lars lopettaa pelaamisen.	4	3	7
	<i>Lars kertoo totuuden.</i>	3	1	4
	Lars on eri mieltä asiasta.	1	1	2
d)Eva kom hit med gråten i halsen.	Evalla on kurkku kipeä.	0	0	0
	Eva tuli nopeasti paikalle.	2	2	4
	<i>Eva tuli paikalle surullisena.</i>	6	3	9
e)Han gör det år ut och år in.	<i>Hän tekee niin koko ajan.</i>	3	2	5
	Hän tekee niin joka vuosi.	2	0	2
	Hän tekee niin vuoden ajan.	3	3	6
f)Ett tu tre kom han in.	Hän tuli yksin.	2	1	3
	<i>Hän tuli yllättäen.</i>	5	3	8
	Hän tuli kovalla kiireellä.	1	1	2

Som tabell 3 visar lyckades informanter på nionde klass tolka idiom bättre än elever som har studerat svenska två år mindre. Båda grupperna fastnade i några idiom vid direkt översättning av tämligen bekanta ord (*tala-puhua, korten-kortit, vuosi-år*), vilket inte gav utrymme för tolkningar. Några informantpar kom ändå ihåg att idiom är metaforiska och inte kan översättas ord för ord (“tää on epäloogista ihan taatusti niitä kielikuvia”).

6.3 Svenska och finska ordspråk

“hei nää ei oo kyllä välttämättä oikein”

I den tredje uppgiften fick eleverna koppla ihop det svenska och det finska ordspråket. På enkäten fanns tio finska och tio svenska ordspråk. Ordspråken hade lexikal likhet samt var kulturellt igenkännbara, vilket gjorde uppgiften lätt för båda svarsgrupperna. Detta ledde till att speciellt niondeklassare hade inga svårigheter att tolka rätt varje ordspråk som fanns i enkäten. Alla ordspråken hade minst ett svenskt ord som de förväntades känna till. Antagandet var att i några fall skulle eleverna kunna upptäcka även finskans och svenskans likheter i vokabulären samt märka den gemensamma kulturella grunden som Finland och Sverige har.

Sjundeklassare hade mera svårigheter på grund av ett mindre ordförråd. Jag kommer att presentera först de fem ordspråken som varje undersökningspar tolkade rätt.

1. När katten är borta dansar råttorna på bordet

Substantivet *katt* som är nästan identiskt med finskans språkets *katti*, hjälpte alla elever att välja det rätta alternativet. Ordet förekommer redan i början av språkstudier vilket gör att även de elever som inte har ett stort ordförråd kunde lätt hitta den rätta finska motsvarigheten. Inget informantpar nämnde ordet *råttorna* som kunde ha lett till en diskussion om den lilla skillnaden mellan det finska och svenska ordspråket, på svenska dansar råttor på bordet medan i finskan är det möss som hoppar på bordet.

(66) när katten, no nyt onki heleppoo (9kl.)

(67) kissasta se jottain puhhuu (7kl.)

2. Väggarna har öron.

Varje informantpar på nionde klass översatte ordspråket utan tvekan korrekt, vilket varje par till och med självsäkert översatt ordagrant.

(68) V äggarna har öron, ilimiselevä, seinillä on korvat (9kl.)

(69) voisko ottoo varmat pois ekaks
 nuo seinillä on korvat, v äggarna har öron
 just se (9kl.)

Sjundeklassare diskuterade mera om orden *v äggarna* och *öron* vilket visade vägen till den korrekta tolkningen av ordspråket i fråga.

(70) nii ku v äggarna on vissii seinä (9kl.)

(71) eiks öron oo korva (7kl.)

3. Gå in genom det ena örat och ut från det andra.

Tio par av tretton kom ihåg ordet *öra* som förekom i två satser vilket underlättade eleverna att skilja på ordparet *öga-öra* som ofta förväxlas.

(72) öron. eiks se ollu se korvatk (9kl.)

Två par utgick från fraser *gå in – gå ut*, vilka är nästan identiska med de engelska motsvarigheterna (*go in – go out*).

(74) gå in, nii mennä sisään, gå ut nii tää (9kl.)

(75) hei, mennä sisään, mennä ulos, in ja out (9kl.)

4. Ta skeden i vacker hand.

Verbet var en viktig markör i tolkningen av detta ordspråk. Nästan alla par kände till verbet *ta* vilket inte är överraskande eftersom det är rikligt i bruk under lektionerna, *ta fram boken/häftet*. Det som var överraskande var att inget par nämnde den engelska motsvarigheten *take* även om den torde vara lätt att komma ihåg. Likaså var det med substantivet *hand* som till och med skrivs identiskt. Varje par som uttryckte sina tankar snabbt och utan tvekan kände till verbet *ta*, därför ger jag bara ett exempel

som tyder på språkmedvetenhet på ordsnivå.

(76) taaaa, siis ottaaaa (9kl.)

5. Inte vara född i går.

Negationsordet *inte*, speciellt i början av satsen var iögonfallande, den ledde utan problem till den korrekta finska motsvarigheten.

(77) hei, inte, kato onko niissä muissa kielto sanoja (9kl.)

(78) inte, ei, se on pakosti tää (7kl.)

En inkorrekt förklaring kunde också leda till ett korrekt svar.

(79) nii mutta född on teeri ja inte vara eli ei ole (9kl.)

Härnäst ska jag presentera de ordspråk som vållade problem hos sjunde klassare medan för nionde klassare, såsom även de ovanbeskrivna ordspråk, var de enkla att tolka.

6. Ha ögon i nacken.

Detta ordspråk innehåller två substantiv på kroppsdelar (*ögon-silmät* och *nackenniska*). Den första substantivet var känt medan det andra kände inget par till utan översatte det bokstavligt till finskans *selkä* som det är i det finskspråkiga ordspråket. Läroboken (*Kom med*) som båda informantsgrupperna använder tar upp *ögon* och *öron* när kroppsdelar presenteras men varken *niska* eller *selkä* finns med på ordlistan.

(80) Ha ögon i nacken, mitä nakista puhutaan, hahhaa, skipataan se vähäks aikaa (9kl.)

(81) ha ögon i nacke, nack on visiin selkä silmät selässä, oisko, ögon on sitten silmät (9kl.)

(82) hei muista se ögonblick, ögon, silmät (7kl.)

7. Bättre sent än aldrig.

Många par löste problemet med komparativformen *bättre*. Tidsuttrycket *aldrig* hjälpte några även om den lätt förväxlas med *alltid*.

(83) kumpi se aldrig oli
ei ikinä vai oliko se alltid (7kl.)

(84) bättre sent än aldrig
tuo on joku parempi (9kl.)

8. Tyst som i graven.

Eleverna hör troligen läraren använda imperativformen *var tyst*, *var tysta* ganska ofta under lektionerna redan i ett tidigt skede i språkstudierna vilket underlättade att hitta den rätta finska satsen även om substantivet *grav* var okänt.

(85) mikä tuo graven on
en mie muista mutta tyst on niinku hiljaa (9kl.)

(86) tyst, hiljasuudesta tässä on kyse

(87) tuo graven kuulostaa ihan teeriltä (7kl.)

Ett par på nionde klass kom ihåg att det kan finnas små olikheter mellan finska och svenska språk.

(88) hiljaista kuin haudassa
Nii, eihän ne oo jokapaikassa samalla tavalla (9kl.)

9. Vara i någons kläder.

Eleverna på nionde klass som redan har studerat om infinitiv närmare, kunde lätt hitta den finska motsvarigheten *olla*. Satserna var också likadana vad det gäller ordföljden, imperativformen börjar de båda satserna.

(89) vara i någons kläder eli olla jonkun housuissa (9kl.)

(90) olla jonkun housuissa
mikä oli tuo kläder

eli se on varsin tuo kuutonen (7kl.)

10. I det stora hela.

Den finska motsvarigheten *kaiken kaikkiaan* var tämligen lätt, dels att det var det sista alternativet och många hade bara ett alternativ kvar. Två par kom på finskans *koko hela hoito* vilket enligt min erfarenhet används rikligt utan att tänka på att *hela* egentligen kommer från svenskan. En elev blev entusiastisk när hon märkte likheten mellan *i det stora hela* och finskans *koko hela hoito* även om hennes par inte intresserade sig för det etymologiska fyndet.

(91) ja sitten on vaa tuo kaiken kaikkiaan (9kl.)

(92) koko hela hoito eli kaiken kaikkiaan (9kl.)

(93) tämä on seinillä on korvat (9kl.)

(94) nii mut ihan totta, suomessa sanotaa hela hoito, eikö ookki

koko hela hoito tuli alas tai koko hela höskä tuli alas

nii mut väggarna har öron

hei mut ihan totta tää on ihan tasan ykkönen on tuo (7lk.)

(95) ja tää on sitten ykkönen tää viimene

ja siinähan ne sitten olikin (9kl.)

7 DISKUSSION OCH AVSLUTNING

I detta kapitel kommer jag att diskutera resultaten och besvara forskningsfrågorna.

Syftet med denna undersökning var att redogöra för hur eleverna på nionde och sjunde klass översätter och tolkar fasta fraser. Meningen var också att framlägga hur mycket eleverna är medvetna om likheter mellan de två främmande språken, svenska och engelska, som de har studerat och modersmålet finskan. Hypotesen var att eftersom niondeklassare har studerat svenska två år mera än sjundeklassare, skulle de vara mera medvetna om interspråkliga likheter och aktivt dra nytta av denna kunskap. I detta kapitel ska jag diskutera resultaten och sammanfatta hur de besvarar forskningsfrågorna (se kapitel 6.1). Som material användes en frågeformulär som hade tre delar. I den första uppgiften fick tretton informantspar (åtta på nionde klass och fem på sjunde klass) välja den korrekta engelska översättningen från tre alternativ. Den andra uppgiften behandlade idiomer, i vilken informanterna valde den korrekta finskspråkiga tolkningen av tre alternativ till sex svenskspråkiga idiom. Den tredje uppgiften innehöll tio finska ordspråk till vilka eleverna fick förena den korrekta svenska motsvarigheten. Samtidigt som informanterna fyllde i frågeformulären spelades in de diskussioner som de hade när de resonerade sina svar. Jag littererade diskussionerna. Medan några par var väldigt kortfattade, pratade några ivrigt om sina tankar. Eleverna hade uppmuntrats att prata utan självzensur.

Den första forskningsfrågan, *i vilken mån använder elever ett närbesläktat spark vid tolkningen av fasta fraser* och den andra frågan, *är elever aktivt medvetna om likheter mellan språk*, kan diskuteras samtidigt eftersom båda forskningsfrågorna berör språkmedvetenhet. Hypotesen var att niondeklassare kan bättre upptäcka likheter mellan svenska och engelska ord och fraser medan sjundeklassare, på grund av mindre ordförråd på svenska, tolkar fraser med hjälp av modersmålet, finskan.

Detta påpekades i kapitel 7.1 av Ringbom (2007), att i början avspråkstudier är modersmålet det viktigaste redskapet för att märka språkliga likheter.

Resultaten visade att båda informantsgrupper aktivt och medvetet drar nytta av kännedom om likheter mellan svenska och engelska språk på ordsnivå. Informanterna uttryckte dessa interspråkliga fynd i de inspelade diskussionerna. Detta framkommer, naturligtvis, klart när det är fråga om ord som är kognater (*drink-dricka, see-se*). Det syntes att informanterna i många fall utgick från det engelska ordet som hjälpte dem hitta motsvarande svenska ord samt leda till det korrekta svarsalternativet. Med stor sannolikhet kan man anta att ovannämnd beror på att båda informantsgrupper, niondeklassare och sjundeklassare, har större ordförråd i engelska än svenska. Niondeklassare var säkrare på sina svar, de behövde inte förstärka sina val med hjälp av modersmålet lika ofta som sjundeklassare. Detta stärker uppfattningen om att eleverna gynnas av tvärspråkliga jämförelser, vilket torde hjälpa såväl de språkinlärare som klarar sig bra som de elever som har utmaningar i sina språkstudier. Eleverna använde skickligt alla de språk som de har lärt sig när de löste språkliga uppgifter. Modersmålet spelade en viktig roll även om likheter i de två germanska språken är mer uppenbara. Likheterna mellan engelskan, svenskan och finskan på ordnivå är någonlunda klar för högstadielärover.

Den andra forskningsfrågan, *finns det någon skillnad i svaren och diskussionerna mellan niondeklassare och sjundeklassare gällande språkmedvetenhet*, kan besvaras kort. Det fanns inga betydande skillnader mellan dessa grupper. Detta kan bero på informantgruppernas storlek. Man kan anta att ett större antal informanter kunde ha fått fram en skillnad mellan sjundeklassare och niondeklassare.

I de inspelade diskussionerna fanns kommentarer som visar tecken på att en del elever har börjat inse att det fanns en förbindelse mellan olika språk. När undersökningen gjordes (år 2006) hade begreppet *språkmedvetenhet* inte någon

tyngdpunkt i språkundervisningen utan man till och med diskuterade om till exempel svenskan och engelskan borde hållas isär för att inte förvirra språkinläraren. I många skolor undervisades engelska och svenska inte i samma period. Därför är det ytterst intressant att märka att eleverna söker efter likheter mellan språken. Det är uppenbart att de kan hantera språk och dra nytta av olika språk utan en uppmaning. Språkinläraren tycks ha en medfödd språklig nyfikenhet och förmåga till deduktion. Denna förmåga borde utnyttjas och bevaras i språkundervisningen. Ett inspirerande exempel på detta är en sjundeklassares entusiastiska upptäckt om idiomerna *i det stora hela* som hade översatts med *hela hoito* på finska. Upptäcktet fick dock inte någon respons från paret. Informanterna hade inte heller uppmanats att lägga särskild märke till språkmedvetenhetsaspekten. Jag anser att dagens språkundervisning som allt mer ger elever exempel på och betonar tvärspråkliga likheter, hjälper elever att medvetet lägga märke till, leta efter och använda dessa lexikala, syntaktiska och semantiska likheter i sina språkstudier. Materialen som används i språkundervisningen, (texter, muntliga och skriftliga övningar) borde ge språkinläraren redskap och resultera i en mera språkmedveten inlärare som vågar använda främmande språk i kommunikation, förstår språkets kulturella betydelse samt vet hur hen lär sig bäst. Detta ökar utan tvivel motivationen att bygga och vidga språkfärdigheter och leder till livslångt lärande.

Undersökningsmaterialet insamlades år 2006 då frågeformuläret och inspelningarna gjordes. Läroböckerna som informanterna hade till sitt förfogande (*Kom ihåg* och *This Way Up*) tog inte upp och ännu mindre betonade tvärspråkliga likheter till skillnad från de nya läroböckerna som väcker språkinlärarens medvetenhet om de likheter som speciellt närbesläktade språk har. Detta gäller dock fortfarande nästan enbart lexikala likheter, inte grammatiska eller kulturella drag som är lika. Om man gjorde en motsvarande, visserligen mer omfattande och djupare, undersökning i dagens läge kunde resultaten visa en ökad kunskap om tvärspråkliga likheter och medvetenhet om den gemensamma kulturella bakgrunden och dess påverkan på såväl språket som den omgivande kulturen.

Litteratur

- Axelsson Monica 1988. Helfraser och ramar-ett viktigt inslag på andraspråslärarens väg mot ett kreativt regelsystem. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I (red), *Första symposiet om svenska som andra språk*. Stockholm: Stockholms Universitet, 191-201.
- Dufva, H. 1994: Language awareness and cultural awareness for language learners. *Hugarologiske Beiträge 2. Probleme des Spracherwerbs Hungarologia-Jyväskylä 1994*.
- Dufva, H. 1993: Tiedätkö? Tajuatko? Oivallatko? Matkoja kielen ja kulttuurin sisään. *The Competent Intercultural Communicator. AfinLA Yearbook 1993*. (red.) Löfman, L., Kurki-Suonio, L. & Lehtonen, J. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquee 51, 11-27.
- Dufva, H. & Salo, O-P. 2015. Kielten äärellä: Kielitietoisuus oppimisen tukena. I Salo, O.-P. & Kantoniemi, M. (red.) *Kohti Uutta. 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa*. Jyväskylän normaalikoulu: Jyväskylän yliopisto
- Ellis, R. 1984: *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tammerfors: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000: *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009: *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva H., (toim.) 2011: *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Tampere: Tammerprint.
- Krashen, S. 1981: *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lewis, M. 1993: *The lexical approach. The state of ELT and a way forward*. England: Language teaching publications.
- Liiten. M. *Vapaaehtoisen ruotsin kokeilu kuivuu kasaan*.
Helsingin Sanomat, 24.2.2018, A12.
- Lindberg, I. 2003. *Språkanvändning - kreativt skapande eller förutsägbara mönster?*
Symposium. 61-80.
- Linnarud, M. 1993: *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur
- Mäntylä, K. 2004: *Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13453/9513917177.pdf?>
(Hämtad: 20.10.2017)
- Nattinger, J.R. & DeCarrico, J. 1992. *Lexical phrases and language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Nesselhauf, N. 2005. *Collocations in a learner corpus*. Philadelphia. J. Benjamins Publishing Company. Volym 14.

Odlin, T. 1989: *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*.
Cambridge: Cambridge University Press.

Ringbom, H. 2007: *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*.
Clevedon: Multilingual Matters.

Sajavaara, & Piirainen-Marsh red. 1999. *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän
yliopistopaino.

Viberg. Å. 1989. *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett
utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.

Elektroniska källor:

OPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Utbildningsstyrelsen. (Hämtad: 11.2.2018)

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Hallituksen esitys eduskunnalle toisen kotimaisen kielen kokeilusta
perusopetuksessa. HE114/2017

https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE_114+2017.pdf

(Hämtad 5.6.2018)

<https://yle.fi/uutiset/3-10118284> (Hämtad 17.3.2018)

https://fi.wikipedia.org/wiki/Toinen_kotimainen_kieli (Hämtad 17.3.2018)

https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista

(Hämtad 2.6.2018)

Läroböckerna:

Anttila, T., Bulut, S., Ekelund, K., Kristiansen, I. & Nupponen, M. 2003. *Kom med Arbetsbok 1*. Helsinki: WSOY.

Anttila, T., Bulut, S., Ekelund, K., Kristiansen, I. & Nupponen, M. 2002. *Kom med Textbok 1*. Helsinki: WSOY.

Anttila, T., Bulut, S., Ekelund, K., Kristiansen, I. & Nupponen, M. 2005. *Kom med Arbetsbok 3*. Helsinki: WSOY.

Anttila, T., Bulut, S., Ekelund, K., Kristiansen, I. & Nupponen, M. 2004. *Kom med Textbok 3*. Helsinki: WSOY.