

**LEXIKAL TRANSFER FRÅN ENGELSKA
I HÖGSTADIEELEVERS OCH GYMNA-
SISTERS TEXTER SAMT SVENSKLÄ-
RARES ATTITYDER TILL ENGELSKA I
DET SVENSKA SPRÅKET**

Heidi Penttinen

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

26.2.2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Heidi Penttinen	
Työn nimi: Lexikal transfer från engelska i högstadieelevers och gymnasisters texter samt svensklärarens attityder till engelska i det svenska språket	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Työn laji: Pro gradu - tutkielma
Aika – 2016	Sivumäärä: 149+4
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa, miten englannin kielen vaikutus näkyy yläasteikäisten ja lukioikäisten kirjoittamissa ruotsinkielisissä teksteissä leksikaalisella tasolla. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin ruotsinopettajien asenteita englannin kielen vaikutusta kohtaan ruotsin kielessä. Opettajien asenteita tutkittiin nettikyselyn avulla ja kyselyyn osallistui yhteensä 156 opettajaa. Oppilastekstit valittiin A1- ja A2-tasoilta ja tekstejä oli yhteensä 115. Tutkimustulokset analysoitiin sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että englannin vaikutus näkyy eniten lainasanojen käytössä sekä sanoissa, joissa yhdistyy piirteitä sekä ruotsin että englannin kielestä. Lisäksi englannin kielen sanoja käytettiin laajemmassa semanttisessa yhteydessä ruotsin kielessä. Aiemmat tutkimukset alalla tukevat tämän tutkielman tuloksia. Kyselytutkimus osoitti puolestaan, että opettajat reagoivat voimakkaammin suoriin lainauksiin kuin esimerkiksi sanoihin, joissa oli piirteitä molemmista kielistä. Lisäksi kävi ilmi, että suurin osa opettajista hyödyntää englannin kieltä opettaessaan ruotsia ja että he suhtautuvat kielteisesti siihen, että ruotsinkielisillä sanoilla korvattaisiin englanninkielisiä sanoja ruotsin kielessä. Ruotsinopettajien asenteita englannin kieltä kohtaan on tutkittu todella vähän Suomessa ja tämä tutkimus antaa näin ollen mahdollisuuden uusille tutkimuksille.</p>	
Asiasanat: transfer, engelskans påverkan, attityder, svensklärare, uppsatser, högstadieelever, gymnasister, Topling-projektet, färdighetsnivåer	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja: Sivuainetutkielma englannin kieleen	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	8
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	11
2.1	Svenskans och engelskans ställning i Finland	11
2.1.1	Svenskan i Finland	12
2.1.2	Engelskan i Finland	15
2.2	Engelskans väg in i det svenska språket	20
2.2.1	Orsaker till engelska lånord samt engelska lånord i det svenska språket genom tiderna	20
2.2.2	Kognater	26
2.2.3	Domämförluster	28
2.3	Centrala begrepp gällande transfer och andraspråksinläring	29
2.3.1	Viktiga termer	29
2.3.2	Andraspråksinläring	35
2.3.3	Andraspråksinläring och interferens	37
2.4	Lexikal transfer	40
2.4.1	Kategorisering av lexikal transfer	41
2.4.2	Orsaker till lexikal transfer	44
2.4.3	Spridning och etablering av lånord	45
2.5	Attityder	46
2.6	Tidigare studier	49
2.6.1	Studier om transfer	50
2.6.2	Studier om språkattityder	52
3	MÅL, MATERIAL OCH METOD	55
3.1	Studiens syfte och forskningsfrågor	55
3.2	Metod	56
3.2.1	Kvantitativ och kvalitativ undersökning	56
3.2.2	Enkät som forskningsmetod	58
3.3	Informanter och undersökningsmaterial	60
3.3.1	Informanter	60

3.3.2 Undersökningsmaterial	63
3.4 Validitet, reliabilitet och forskningsetik.....	66
3.4.1 Validitet	66
3.4.2 Reliabilitet.....	67
3.4.3 Forskningsetik	68
4 RESULTAT.....	70
4.1 Transfer i högstadieelevers texter	70
4.1.1 Transfer på A1-nivå.....	71
4.1.2 Transfer på A2-nivån.....	76
4.2 Transfer i gymnasisternas texter	79
4.2.1 Transfer på A1-nivån.....	79
4.2.2 Transfer på A2-nivån.....	85
4.3 Skillnader och likheter mellan högstadiet och gymnasiet.....	92
4.4 Lärarenkätens resultat	97
5 DISKUSSION	127
5.1 Sammandrag av resultaten	127
5.2 Validitet och reliabilitet i föreliggande studie.....	135
6 AVSLUTNING	138
REFERENSER.....	141
BILAGOR.....	150

1 INLEDNING

Man har traditionellt betraktat inverkan från andra språk som negativt. Såväl i behaviorism som i kontrastiv analys ansåg man andra språks inverkan som ett allvarligt fel som språkinlärare borde undvika (se t.ex. Paulasto m.fl. 2014). Korrekt användning av målspråket var alltså en norm. Så småningom har man dock börjat studera om man i själva verket kunde ha nytta av andra språk i inläringen av ett visst språk. Transfer från andra språk kunde alltså ses som en positiv förbindelse mellan olika språk speciellt om dessa två språk liknar varandra i fråga om språkliga egenheter (se t.ex. Odlin 1989: 26). Språkpåverkan kunde alltså också ses som nyttigt och positivt i stället för att undvika att utnyttja andra språk i språkinläringen. Även i de nya läroplanerna (2014, 2015) betonas flerspråkighet och kreativ språkinläring och således kan man konstatera att man inte längre bör se språkpåverkan som ett negativt fenomen utan som en resurs i språkinläringen (se t.ex. Lahtinen 2010).

Attityder syftar å sin sida på vad vi anser om vissa saker eller grupp av människor och hur vi beter oss i fråga om attityder. Man reagerar alltså positivt eller negativt mot vissa saker (se t.ex. Einarsson 2004). Andra människor, som till exempel föräldrar eller lärare, kan påverka våra attityder och man brukar ofta imitera andra människors beteende (se t.ex. Garrett 2010, Einarsson 2004). I fråga om språkattityder kan attityderna vara riktade mot själva språket, människor som talar språket eller olika varianter av ett visst språk. Det finns även skillnader mellan olika åldersgrupper; tonåringar och unga vuxna har oftast en positiv attityd gentemot språkpåverkan medan äldre människor är mer reserverade (se t.ex. Edlund & Hene 1992). Även språksituationen i Finland väcker olika attityder; det konstateras att finländare har en positiv attityd gentemot engelska i det finländska samhället medan attityder till det svenska språket varierar mer (se Leppänen m.fl. 2011).

Syftet med föreliggande studie är att studera hur engelskans inverkan syns på den lexikala nivån i elevtexter. I stället för hela lexikonet har jag avgränsat engelskans påverkan till fem grupper som är språkväxlingar, nybildningar, semantiska utvidgningar, ortografisk transfer och falska vänner. Intresset i föreliggande studie ligger även på att kart-

lägga hurdana attityder svensklärare i Finland har gentemot engelskans inverkan på det svenska språket. Teman i studien närmas från olika synvinklar. Å ena sidan intresserar jag mig för att studera engelskans påverkan utgående från de fem kategorierna och om det finns skillnader mellan högstadieeleverna och gymnasisterna beträffande engelskans påverkan på den lexikala nivån och å andra sidan kommer jag att kartlägga skillnader mellan A1-nivån och A2-nivån. Därtill ligger intresset också på att studera hur svensklärarna anser om engelskans påverkan i det svenska språket. I fråga om elevtexterna kommer informanterna från olika skolor som ligger i Mellersta Finland, Södra Finland och Norra Österbotten. Sammanlagt har jag 115 texter att analysera. Elevtexterna samlades in i *Topling*-projektet (se avsnitt 3.3). Vad gäller svensklärarna kommer de från olika städer i Finland och svensklärarnas åldrar varierar mellan 24 år och 64 år. Sammanlagt svarade 156 svensklärare på enkäten som genomfördes på nätet.

Analysen av materialet består av såväl kvantitativa som kvalitativa drag. Elevtexterna representerar den kvalitativa sidan av föreliggande studie (se t.ex. Kalaja m.fl. 2011) medan kvantitativ data består av procentandelar, figurer och statistisk analys. Jag anser att kvantitativa drag och kvalitativa drag kompletterar varandra och ger således en tydligare helhetsbild av temat. I föreliggande studie förekommer även direkta citat från lärarsvaren och med hjälp av de här citaten förklaras lärarnas attityder mer. Såväl exempel på engelskans inverkan i elevtexterna som lärarsvaren presenteras med procentuella andelar, eftersom procentandelar gör jämförandet lättare i fråga om skillnader mellan A1-nivån och A2-nivån samt lärarsvaren och vad lärarna ansåg om engelskans inverkan på det svenska språket.

Jag anser att föreliggande studie är av allmänt intresse. Därtill är det viktigt att studera engelskans inverkan på det svenska språket, eftersom enligt De Angelis (2005: 1) har man inte speciellt mycket studerat språkinläring av språket som inte är individens andra språk. Av denna anledning är det viktigt att studera språkrelationer mellan L2 och L3¹. Svensklärarnas attityder gentemot engelskans inverkan har däremot inte studerats i denna skala tidigare i Finland och föreliggande studie ger således ny information inom

¹ I denna avhandling står L2 för engelska och L3 för svenska. Begreppen diskuteras närmare i avsnitt 2.3.1

forskningsfältet. Jag anser också att studien ger ny information för svensklärare i fråga om elevernas skrivfärdigheter på de lägsta färdighetsnivåerna och på vilket sätt engelska syns i det svenska skriftspråket samt hurdana attityder svensklärare i Finland har kring temat.

Härnäst följer den teoretiska bakgrunden för föreliggande studie. Även de viktigaste termerna kommer att diskuteras närmare i kapitel 2 liksom tidigare studier inom forskningsfältet. Även engelskans och svenskans ställning i Finland kommer att diskuteras och jag kommer även att presentera och diskutera begreppet lexikal transfer och språkattityder. Den teoretiska bakgrunden följs av mål, material och metod där jag kommer att beskriva studiens syfte samt forskningsmetoderna och materialet som används i föreliggande studie. Jag kommer även att diskutera forskningsetik och hur detta syns i min studie samt vilka aspekter som ska tas hänsyn till när man genomför en enkät. I kapitel 4 presenteras resultat i fråga om elevtexterna och lärarenkäten och i kapitel 5 diskuterar jag de viktigaste resultaten och anknyter resultaten i föreliggande studie till tidigare studier och teorin. I kapitel 6 sammanfattas de mest relevanta resultaten.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel redogör jag för den teoretiska bakgrunden för denna studie. Först behandlas både svenskans och engelskans ställning i det finska samhället och i det finska skolsystemet genom att betrakta grunderna för läroplanen i högstadieutbildningen och gymnasieutbildningen samt den gemensamma europeiska referensramen för språk. Båda språkens ställning i Finland betraktas också med hjälp av litteratur. I avsnittet 2.2 betraktas engelskans väg in i svenskan närmare genom att betrakta engelska lånord genom tiderna, begrepp beträffande temat och genom att diskutera engelskans roll i framtiden. I avsnittet 2.3 redogörs för viktiga termer inom ramen för denna avhandling och inläring av L2 och L3 samt begreppet *interferens* och begreppets roll i andraspråksinläring. Detta avsnitt följs av introduktion till *lexikal transfer* och i avsnittet 2.4 behandlas faktorer som påverkar transfer och dess spridning och etablering in i språket. Därefter diskuteras attityder och språkattityder. Till sist behandlas tidigare forskning relevanta för denna studie.

2.1 Svenskans och engelskans ställning i Finland

Finland är ett tvåspråkigt land med både finska och svenska som landets officiella språk. Detta betyder att invånare i Finland ska få betjäning på båda språken. Enligt Språklagen (Språklag 2 §) har varje finländare rätt att använda sitt eget modersmål med myndigheterna och i domstolen utan att individen behöver kräva det. Alla ska också få till exempel olika dokument på sitt eget språk och få en tolk kostnadsfritt om det inte är möjligt att få betjäning på antingen finska eller på svenska (Språklag 18 §, Språklag 21 §). Finland är dock inte bara ett land med två officiella språk utan också ett land med ett antal främmande språk. Enligt Statistikcentralen (2014) hade 5,3 % av Finlands befolkning ett annat modersmål än svenska eller finska i slutet av 2013. De största modersmålsgrupperna var ryska, estniska, somaliska, engelska och arabiska (Statistikcentralen 2014). I de två följande avsnitten kommer svenskans och engelskans ställning i det finska samhället att diskuteras närmare.

2.1.1 Svenskan i Finland

Finlands relation till Sverige och till det svenska språket syns såväl i Finlands historia, i det andra inhemska språket som i Finlands kultur. Finland blev en del av Sverige under medeltiden och Kuronen & Leinonen (2011: 13) poängterar att Sverige ville ha en stark ställning i Finland och av denna anledning flyttade många svenskar till Finland från Sverige. Svenskarnas immigration till Finland ledde i sin tur till att det svenska språket fick fotfäste i Finland och språket användes speciellt i storstäder och i kyrkor (Kuronen & Leinonen 2011: 14-15). Även om Finland blev en del av Ryssland i början av 1800-talet, var svenska fortfarande en viktig del av det finländska samhället. En betydande skiftning beträffande finska och svenska i Finland skedde på 1900-talet när svensktalande flyttade till orter som tidigare bara hade varit finskspråkiga (Folktinget 2013: 9). Svenskspråkiga och finskspråkiga hade tidigare bott skilda från varandra, men så småningom började de alltså bo på samma orter. Norrby & Håkansson (2007: 19) hävdar å sin sida att finländare och svenskar inte är likvärdiga än. Finlandsvenskarna utgör en liten del av befolkningen i Finland och de bor i regioner och på orter där svenskan är det dominerande språket och finländare bor mestadels i finskspråkiga städer och detta liknar i sin tur situationen från 1800-talet då finländare och svenskar bodde skilda från varandra (ibid.).

Som konstaterats i början av kapitlet, är svenska ett av de två officiella språken i Finland och både svenska och finska borde alltså ha en jämlik status i samhället. I slutet av 2013 fanns det 5 451 270 invånare i Finland av vilka 290 910 angav svenska som modersmål (Statistikcentralen 2014). Svenskspråkiga individer bor i olika regioner i Finland och antalet har förändrats under åren. Majoriteten av de svenskspråkiga bor dock i Nyland och i Österbotten (Folktinget 2013: 8). Enligt Folktingets rapport har antalet svenskspråkiga i Finland gått ner sedan 1940 och orsaker till detta anses vara att man bara kan ha ett modersmål samt antalet främmandespråkstalare som ökat kraftigt i Finland (Folktinget 2013: 7-8). Jag anser själv att det minskande antalet svenskspråkiga i Finland också delvis kan bero på att svenskspråkiga flyttar till andra nordiska länder efter arbete.

Den gemensamma historien med Sverige syns också i att svenska är ett obligatoriskt skolämne i Finland. Detta betyder dock inte bara att elever med finska som modersmål

ska lära sig svenska utan också att de svenskspråkiga eleverna ska lära sig finska (Norrby & Håkansson 2007: 20). Att svenskspråkiga elever ska lära sig finska gäller dock inte Åland som har självstyrelse. Enligt Självstyrelselag för Åland (1144/1991) är svenska både undervisningsspråk och språk som används vid officiella sammanhang. Att lära sig finska är enligt Landskapet Ålands läroplan för grundskolan (2013) frivilligt. Norrby & Håkansson (2007: 20) diskuterar att eleverna med finska som modersmål dock inte lär sig svenska och om svenska inte var ett obligatoriskt ämne, skulle finländare helst studera engelska i stället för svenska.

Palviainen (2011) hävdar å sin sida att även om svenska var ett frivilligt skolämne, skulle det ändå finnas individer som vill lära sig svenska. Palviainen (2011: 48-49) belyser svenskans situation i skolsystemet och konstaterar att yrkesskolelever inte är speciellt motiverade att studera svenska medan individer med högskoleexamen är mer intresserade av att studera svenska även om svenskan skulle vara frivilligt. Palviainen (2011: 101-104) påpekar också att om svenska var ett frivilligt ämne, skulle detta leda till att svenska också skulle bli frivilligt i universitet och yrkeshögskolor. Detta skulle i sin tur leda till att Finland skulle sakna till exempel poliser och sjuksköterskor som kan svenska. Enligt Språklagen (423/2003) behöver inte alla kunna tala svenska utan det räcker med att myndigheterna kan erbjuda individen betjäning på individens modersmål, men Palviainen (2011: 101-104) diskuterar att det ändå skulle kunna uppstå problem med till exempel rekrytering gällande den offentliga sektorn. Savolainen (2013: 32-33) konstaterar i sin tur att om svenskan vore ett icke-obligatoriskt ämne, skulle detta ha en tydlig inverkan på utbildningen. Eleverna i finska skolor skulle kanske studera ännu mindre främmande språk om svenskan inte var obligatorisk. Dessutom skulle det också uppstå ett problem för svensklärarna då det kanske inte skulle finnas tillräckligt med arbete för dem (Savolainen 2013: 32-33).

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2004) diskuteras det andra inhemska språkets läge i undervisningen. De enspråkigt svenska eleverna ska under årskursen 7-9 nå sådana kunskaper i finska att de lär sig ”åtminstone hjälpligt förstå finska i alldagliga situationer och kunna våga uttrycka sig” (GLGU 2004: 122). I den nya läroplanen betonas däremot mångsidiga språkkunskaper i finska, vilket betyder att eleverna ska ha breda kunskaper om finsk kultur och de ska lära sig att använda

språket mångsidigt i olika situationer (GLGU 2014: 320-321). De finskspråkiga eleverna ska däremot under årskurser 7-9 lära sig ”att sträcka sig till mera krävande sociala situationer” (GLGU 2004: 129). Ett av syftena med undervisningen är också att eleverna ska bli medvetna om skillnader mellan finlandssvenska och riksvenska samt lära sig om de kulturella skillnaderna mellan nordiska länder (GLGU 2004: 130). I den nya läroplanen betonas i sin tur den språkliga identiteten och flerspråkigheten. Lärarna ska uppmuntra eleverna att använda olika språk (GLGU 2014: 125). Ett av huvudsyftena i den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) är däremot att uppmuntra och möjliggöra det för alla som studerar språk att berätta om sina syften och åsikter med det språk de lär sig (GERS 2009: 18). Målet är också att inte bara göra eleverna medvetna om vilka kunskaper, färdigheter och attityder de ska uppnå för att kunna mångsidigt använda språket utan målet är också att presentera olika undervisningsmetoder och hela processen om hur man lär sig språk (GERS 2009: 18).

Finska elevers kunskaper i svenska har till exempel studerats av Tuokko (2011) som fann att nioklassister i Finland generellt hade sämre muntliga färdigheter i det svenska språket än skriftliga färdigheter. Den mest typiska färdighetsnivån var dock A1.2 när det gäller såväl muntliga färdigheter som skriftliga färdigheter (Tuokko 2011: 43). Nurmela (2013: 41) konstaterar å sin sida att grundskoleelever nuförtiden har sämre kunskaper i svenska än tidigare och eleverna är lata att lära sig språket och deras attityd till svenska har blivit mer negativ. I GLGU (2004: 144) skrivs det att för att få betyget 8 i årskurs nio ska elever uppnå nivå A1.3 i produktiva uppgifter (tal eller skrift) och nivå A2.1 ska uppnås i receptiva färdigheter (hörförståelse och läsförståelse). Man kan alltså konstatera att nioklassisterna i Tuokkos (2011) studie inte nådde målen satta av GLGU.

Föreliggande studie bygger delvis på elevtexter som analyserades ursprungligen i *Topling*² genom att använda GERS. Elever som befinner sig på A1- eller A2-nivån är alltså på nybörjarnivån i språkinläringen. Inlärningsmålen på A1-nivån är att eleverna känner till vardagliga uttryck och enkla fraser. Därtill ska de också kunna berätta lite om sig själva och kommunicera hjälpligt med målspråket (GERS 2009: 24). Eleverna på

² Projektet *Inlärningsgångar i andraspråket* (Topling) vid Jyväskylä universitet

A2-nivån befinner sig också på nybörjarnivån, men deras språkkunskaper är ändå lite bättre jämfört med elever på den lägsta nivån. På A2-nivån ska eleverna kunna kommunicera i situationer där det inte krävs alltför stora språkkunskaper. De ska även kunna beskriva sin egen bakgrund och berätta lite mer om sig själva än eleverna på A1-nivån och berätta om den närmaste omgivningen kring sig (GERS 2009: 24). Sammanfattningsvis kan det konstateras att nybörjarnivån fokuserar på att eleverna lär sig ord, som de behöver i vardagliga situationer och de ska även lära sig att berätta om sitt eget liv och om sin familj på ett enkelt sätt.

Gällande gymnasieutbildning är inlärningsmålen delvis likadana med inlärningsmålen i den grundläggande utbildningen, men inlärningsmålen är naturligtvis mer krävande än på högstadiet. De svenskspråkiga eleverna ska kunna använda språket även i mer krävande sammanhang och i officiella situationer och de ska också lära sig mer om Finlands samhälle och kultur (GLGY 2003: 86). I den nya läroplanen betonas däremot inlärningsstrategiers roll i språkinläring och att kunna kommunicera med flera språk (GGL 2015: 89). Eleverna med finska som modersmål ska i sin tur fördjupa sina språkkunskaper i det svenska språket och ha en bättre förståelse av svensk kultur och av andra nordiska länder (GLGY 2003: 92). Undervisning i svenska ska också ge dem färdigheter till kommunikation med individer som kommer från andra kulturer (ibid.). I den nya läroplanen betonas däremot en positiv inställning till svenskan; gymnasisterna ska uppmuntras att använda svenska såväl i Finland som i Sverige och att ”behandla information på svenska” (GGL 2015: 101).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att svenska fortfarande har en betydande roll i Finland. Eleverna i de finska skolorna ska lära sig svenska från högstadiet och det svenska språket syns i det finska samhället inte bara genom språket och finlandssvenskar utan också i att det svenska språket har en stor roll i utbildningen. Även om svenskans obligatorium diskuteras i den finländska utbildningen (se t.ex. Liiten 2014), kan svenskans roll i det finska samhället och utbildningen inte negligeras.

2.1.2 Engelskan i Finland

Även om engelska inte är ett officiellt språk i Finland är det oftast det första främmande språket för finska elever och man stöter på engelska också utanför utbildningen. Ibland

diskuterar man att engelska är ”det tredje inhemska språket” i Finland (se t.ex. Pa-ulavaara 2015). 2012 valde över 90 % av eleverna engelska som det första främmande språket, men däremot var antalet elever som valde svenska som det första främmande språket 2012 betydligt mindre då antalet bara var 1 % (Utbildningsstyrelsen 2014). Leppänen m.fl. (2011: 102) betonar att engelska lärs både i klassrummet och på fritiden. För många är det möjligt att lära sig engelska utanför klassrummet, medan det för det mesta är mer sannolikt att svenska lärs i huvudsak i skolan. Leppänen m.fl. (ibid.) diskuterar vidare att det är mer sannolikt att kvinnor lär sig engelska enbart i skolan medan män söker efter inlärningsmöjligheter också utanför skolan. De påpekar dock att många finländare fortfarande ser engelska som ett främmande språk, som enbart lärs i klassrummet även om det finns möjligheter att utveckla sin språkförmåga också på fritiden (Leppänen m.fl. 2011: 104). Palviainen (2011: 52) diskuterar å sin sida att det troligen inte kommer att ske några förändringar gällande elevernas första främmande språk i Finland. Även om det finns möjlighet att välja andra främmande språk än engelska, utnyttjar eleverna inte denna möjlighet och enligt Palviainen innebär detta att engelska kommer att dominera också i framtiden.

I fråga om inläringen av engelska i Finland behöver dock ett alternativ nämnas innan högstadiet utbildningen och gymnasiet utbildningen diskuteras närmare, nämligen CLIL-undervisning. CLIL syftar på det engelska begreppet *Content and Language Integrated Learning* (sve. språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning, SPRINT) och detta betyder att man kombinerar språkinläring och innehållsinläring (Nikula & Järvinen 2013: 144). Det bör också påpekas att undervisningsspråket inte är samma som det språk eleverna har som modersmål utan huvudidén är att lära sig ett nytt språk som är antingen ett främmande språk eller ett andraspråk (Coyle m.fl. 2010: 1). Nikula & Järvinen (2013: 15) kritiserar denna synvinkel då det enligt dem sker undervisning på ett främmande språk och inte på ett andraspråk.

Att delta i CLIL-undervisning har många fördelar. Eleverna kan bli mer motiverade att lära sig innehållet då hela undervisningsmetoden är frivillig (Coyle m.fl. 2010: 11, Nikula & Järvinen 2013: 152) och dessutom använder och hör eleverna målspråket mer än vad de gör på vanliga språklektioner (Nikula & Järvinen 2013: 149). Nikula & Järvinen poängterar också att eleverna brukar ha ett bredare ordförråd när de deltar i CLIL-

undervisning, eftersom språket används vid inläring av andra ämnen också. Coyle m.fl. (2010: 32-33) diskuterar vidare att eleverna kommunicerar mer på språket och med språket än vad eleverna som inte deltar i CLIL-undervisning gör. Även om ett av inlärningsmålen är att lära sig att kommunicera med språket och på språket, ska inlärare också få undervisning i att känna igen olika former av språket och språkets kultur. Men CLIL medför också några utmaningar. Lärarna är vanligen inte modersmålstalare i målspråket, som i Finland är huvudsakligen engelska i CLIL-klassrum (Nikula & Järvinen 2013: 145), och dessutom är lärarna vanligen klasslärare eller ämneslärare. Lärarna anser att de har utmärkta språkkunskaper i målspråket även om de inte är språklärare. En annan utmaning är att det finns brist på lämpliga undervisningsmaterial i Finland. Anningen följer materialet inte läroplanens syften eller språket är för krävande (Nikula & Järvinen 2013: 155). Detta leder till att lärarna behöver skapa undervisningsmaterialet själva, vilket kan bli krävande (ibid., se även Nieminen 2006: 25). Nikula & Järvinen (2013) diskuterar vidare att CLIL-undervisning kommer nog att få fotfäste i Finland också i framtiden, men detta betyder att lärarutbildningen behöver utvecklas och man behöver satsa på främmandespråksundervisning så att god främmandespråksundervisning kan tillförsäkras. Härnäst kommer jag att presentera engelskans roll i den grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen.

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004) skrivs att främmandespråksundervisning ska ge elever färdigheter att kunna tala med olika språk i kommunikationssituationer. Därtill ska eleverna lära sig att använda sina språkfärdigheter och de ska också bekanta sig med främmandespråkets kultur och vanor (GLGU 2004: 138). I den nya läroplanen betonas däremot språkmedvetenhet och förståelsen för olika kulturella och etniska grupper (GLGU 2014: 348-349). Engelska uppmuntras också att användas vid informationssökning även i andra ämnen. När det gäller språkfärdigheter, kan det således konstateras att elevernas kunskaper i engelska förväntas vara högre än vad som krävs i det svenska språket. På högstadiet förväntas eleverna till exempel att tydligt förstå det engelska standardspråket, klara sig i kommunikationssituationer och servicesituationer och skriva korta meddelanden (GLGU 2004: 141). Därtill ska de också lära sig att kommunicera enligt normer som är accepterade i den främmande kulturen och eleverna ska även lära sig att känna till olika varianter av engelska. I den nya läroplanen lyfts å sin sida fram att kunna se engelska som ett lingua franca

och bli bekant med kulturen i engelskspråkiga länder och att ”engelska ska alltid användas när det är möjligt” (GLGU 2014: 350-351). När man jämför dessa mål med de i svenskan (se avsnitt 2.1.1) kan man se att eleverna förväntas nå en högre språkfärdighet i engelska än i svenska. En orsak kan vara att man vanligen börjar studera engelska tidigare än svenska. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014: 12) hade 99 % av 7-9-klassister engelska som A-språk, vilket betyder att de lärt sig engelska redan från tredje klass på lågstadiet. Om man jämför procentandelen med svenskan är skillnaden avsevärd; bara 7 % av eleverna hade svenska som A-språk på högstadiet. Det påpekas vidare att det har blivit ännu mer sällsynt att ha två olika A-språk utan oftast har eleverna på högstadiet bara engelska som långlärokurs.

I gymnasiet ska elevernas språkkunskaper i engelska fördjupas ännu mer. De ges en möjlighet att utveckla sina insikter och uppskattning om det mångkulturella samhället (Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar 2003). Därtill ska eleverna också lära sig mer om den europeiska identiteten och de ska även öva på att kommunicera på engelska (GLGU 2003: 102). Eleverna ska lära sig mer om engelsk kultur och de ska lära sig att uttrycka sig tydligare och ha skriftliga färdigheter att skriva texter av olika teman. I den nya läroplanen betonas däremot att kunna förstå engelskans omfattning som lingua franca, värdera egna kunskaper i engelska samt spegla engelskans roll i internationella sammanhang (GGL 2015: 118). Majoriteten av gymnasisterna i Finland studerar engelska som lång lärokurs, det vill säga de har börjat lära sig språket redan på lågstadiet. Utbildningsstyrelsen (2014: 98) redovisar att år 2013 studerade 99 % av gymnasisterna engelska som lång lärokurs. Procentandelen har inte minskat sedan 2009 vad gäller engelska, medan den i svenska, tyska och franska har sjunkit. Leppänen m.fl. (2011: 22) diskuterar i sin tur att finska elever har huvudsakligen en hög språkförmåga i engelska, eftersom undervisning i engelska är effektivt och eleverna är motiverade att studera engelska och lära sig mer om språket.

Beträffande inlärningsmålen i engelska på gymnasienivån kan man konstatera att dessa mål är mer krävande än målen i det svenska språket (se avsnitt 2.1.1). När finska elever når gymnasienivån har de lärt sig engelska i minst sju år och jag ser detta som den största orsaken till att gymnasister förväntas ha bra språkfärdigheter i engelska. Gällande engelska ska gymnasister nå nivå B2.1 i tal, skrift, läsförståelse och hörförståelse

(GLGU 2003: 102) medan färdighetsnivån som krävs i svenska varierar mellan B1.1 i tal och skrift och B1.2 i hörförståelse och läsförståelse (GLGU 2003: 94). Eleverna som befinner sig på antingen B1- eller på B2-nivån är enligt GERS självständiga språkanvändare, men det finns en relativt stor skillnad mellan dessa två nivåer. Individer på B1-nivån ska kunna förstå huvudidén i text och i tal som presenteras på målspråket. I fråga om produktionen av språk förväntas individer på denna färdighetsnivå att kunna berätta om sina drömmar och händelser i livet på ett enkelt och kort sätt (GERS 2009: 24). Däremot förväntas individer på B2-nivå ha betydligt bättre kunskaper i språket då de ska förstå texter i specialområden och språket i abstrakta texter (GERS 2009: 24). Gällande produktion ska språkinlärare kunna producera en tydlig och detaljerad text och även kunna argumentera för sina åsikter. Därtill ska språkinläraren också kunna kommunicera utan pauser på målspråket och även använda språket i spontana diskussionssammanhang (ibid.). Jag anser att dessa beskrivningar av färdighetsnivåerna samt vad eleverna förväntas i fråga om inläringen av svenska respektive inläringen av engelska visar att inlärningsmålen i engelska är betydligt högre än de är i svenska.

Det finns naturligtvis skillnader mellan individer beträffande hur de lär sig engelska och om de anser sig vara bra på språket. Enligt Leppänen m.fl. (2011: 103) finns det tydliga skillnader mellan olika åldersgrupper i Finland. Unga och högutbildade anser sig vara bra på engelska medan äldre människor och individer med lägre utbildning anser att de inte är så bra att använda engelska och kommunicera på språket. Leppänen m.fl. diskuterar att skillnaden kan bero på området man bor i. Städer och interkulturella företag ger kanske mer möjligheter att lära sig engelska och dessutom växer barn i engelska redan från början genom tv, spel och musik och då kan det kännas lättare för dem att få undervisning i engelska senare i skolan (ibid.). Språkförmåga kan dock också skapa en klyfta mellan generationer då inte alla har likadana språkkunskaper och då är kommunikationssituationen inte lika för alla.

Ringbom (1987: 14) anser å sin sida att engelskans roll i Finland är erkänd bland finländare och detta framgår tydligt av unga människors språkbruk av engelska i såväl officiella som inofficiella sammanhang. Detta tyder på att engelska inte bara är ett främmande språk utan kunde också ses som det officiella tredje språket i Finland. Denna fråga och engelskans roll i framtiden i Finland diskuteras även idag. Leppänen m.fl.

(2011: 141-142) konstaterar att engelska ofta ses som ett hot, eftersom språket kan ersätta det finska språket på vissa områden, som till exempel inom vetenskapliga sammanhang. Engelskans dominans i framtiden diskuteras vidare av författarna och de konstaterar att majoriteten av finländare anser att det är osannolikt att engelska skulle bli ett officiellt språk i Finland inom de kommande 20 åren. Ändå påpekar författarna att engelska kommer att ha en avsevärd roll i framtiden och engelska kommer också att synas mer i samhället på grund av det allt mer globaliserade samhället (Leppänen m.fl. 2011: 143).

2.2 Engelskans väg in i det svenska språket

Att nya ord kommer in i ett språk är en händelserik process. Några ord etableras i språket och används av majoriteten medan andra ord inte etableras och de blir bortglömda efter ett tag. Att språk förnyas är ett faktum som inte går att neka och när samhället förnyas betyder detta att det uppkommer ett behov av ord, som beskriver de nya företeelserna i samhället. Nedan beskrivs engelskans väg in i det svenska språket och engelskas lånord genom tiderna.

2.2.1 Orsaker till engelska lånord samt engelska lånord i det svenska språket genom tiderna

Engelskans väg in i svenskan är ingen ny företeelse utan engelskans inverkan har varit märkbar under flera decennier. Språket har spridits över hela världen speciellt genom kolonisering av andra länder och engelska betraktas nuförtiden som det gemensamma kommunikationsspråket, *lingua franca*. Stålhammar (2010) påpekar att engelskans popularitet kan i viss mån förklaras med till exempel språkets breda ordförråd och grammatikens enkelhet. Detta kan i sin tur leda till att man vill låna ord från engelska, eftersom språket innehåller så pass många ord som går att anpassa till ordförrådet i ett annat språk. När man talar om lånord och om hela låntagandeprocessen är det dock viktigt att komma ihåg att även engelskans ordförråd består av en stor mängd lånord. Det är med andra ord inte bara svenska eller finska eller något annat språk som lånar in ord från engelska utan man gör det också i engelska (Stålhammar 2010: 211).

Ord lånade från engelska är till stor del beroende av samhällets struktur och företeelser. Lånorden avspeglar med andra ord samhällets utveckling över tid och med hjälp av lånord kan man se vad som pågår i samhället vid ett givet tillfälle (Stålhammar 2003: 11). De flesta av lånen från engelska är direktlån, som man anpassar i större eller mindre mån till det svenska språket (Stålhammar 2010: 31). Det finns däremot stor variation i fråga om innehållet och olika tidsperioder, men det är dock behovet av ord som beskriver nya företeelser som överensstämmer med alla tidsperioder och ämnesområden. Man kan med andra ord argumentera att lånord lånade från engelska beskriver nya företeelser och föremål i samhället och försöker uppfylla samhällets krav gällande nya ord som beskriver de nya företeelserna. Edlund & Hene (1992) delar in orsakerna till varför man lånar in ord från andra språk i tre huvudkategorier nämligen *luckor i språket*, *luckor hos sändaren eller mottagaren* och *förlaga på annat språk*. Nedan ska Edlund & Henes kategorisering diskuteras närmare.

Att målspråket inte har ett ord med vilket man kan beskriva en viss företeelse, det vill säga det finns luckor i språket, är enligt Edlund & Hene (1992: 71) den vanligaste orsaken till varför man lånar in ord från andra språk. Då har lånord med andra ord en så kallade verbaliseringsfunktion, vilket betyder att man antingen vill beteckna en ny företeelse eller generalisera eller differentiera redan existerande företeelser. Behovet för att beteckna en ny företeelse uppkommer särskilt ofta i samband med invandrare och deras kultur, men även idéer, utländska vanor och förändringar i livskvalitet ger upphov till nya ord (Edlund & Hene 1992: 72-73). Behovet av att generalisera syftar på processen i vilken man vill beskriva liknande företeelser, men lånorden kan även användas för att differentiera, vilket betyder att man vill ha flera olika ord inom ett betydelseområde (Edlund & Hene 1992: 73-74). Lånorden kan även ha en kommunikativ funktion då man kan till exempel uttrycka sig neutralt eller ge en komisk effekt med hjälp av lånorden (se Edlund & Hene 1992).

Edlund & Hene (1992: 79-80) konstaterar att skapa associationer också är ett tämligen vanligt syfte när man lånar in ord från andra språk. Gällande associationer är det speciellt engelska och franska man har lånar ord från. Med hjälp av associationer kan man skapa vissa upplevelser eller föreställningar hos de som hör eller ser lånorden användas. Sådana ord är till exempel *beach* och *playa* som särskilt resebyråer använder i sin re-

klam för att skapa en viss föreställning hos kunderna. Edlund & Hene diskuterar vidare att lånord som skapar associationer följer vanligen samhällets utveckling och krav som till exempel orden *workout* och *boutique* visar. Associationsväckande ord är märkbara även i litteratur där engelskans påverkan blir allt större (Edlund & Hene 1992: 80-81).

Engelska lånorden kan även användas för att variera. Då är det oftast fråga om att man inte vill skriva eller tala med exakt samma ord utan man vill ha förändring i tal eller skrift genom att använda synonymer (Edlund & Hene 1992). Vissa lånord som fungerar som synonymer används i samma yttrande så att meningen skall uppfattas mer intensiv. Detta syns i yttranden som *fortsätta och continuera* och *ruin och undergång* (Edlund & Hene 1992: 84). Författarna diskuterar vidare att ibland använder man lånord och ordets svenska motsvarighet i samma kontext, eftersom lånordets betydelse annars skulle bli oklar. Att få ett formellt lätthanterligt ord syftar å sin sida på behovet av korta ord, vilket enligt Edlund & Hene speciellt är märkbart i tidningsrubriker. Behovet uppstår, eftersom man vill beskriva ämnet i fråga kort och ord lånade från långivandespråket passar möjligen bättre till situationen än målspråkets ord. Edlund & Hene (1992: 85-86) nämner lånord som *dip*, *black horse* och *bestseller* som används i sådana situationer.

Lånord kan även ha en *psykosocial funktion* och *markering av identitet och grupptillhörighet* är ett exempel på denna funktion. Med psykosocial funktion menar Edlund & Hene (1992: 87) att de redan existerande orden i målspråket inte är tillräckliga för språkbrukarens behov. Dessutom kan man med hjälp av lånorden identifiera sig med en viss grupp eller även utesluta andra grupper. Då fyller lånorden individens språkliga krav, vilket målspråket inte gör. Med sina ordval och språkbruk kan individen signalera till alla andra vilken social grupp hen hör till eller vem hen vill bli uppfattad som. Edlund & Hene (1992) konstaterar också att i fråga om grupptillhörighet har betydelseförändring en avsevärd roll: lånord kan få en ny betydelse i målspråket. Exempel på ett sådant fenomen är till exempel ordet *bad sector* som även används i situationer i vilka man vill beskriva att någon är ”dum i huvudet”. Även om själva ordet skulle vara målspråkligt, kan betydelsen vara lånad in från ett annat språk (Edlund & Hene 1992: 88). Sådana ord används inom vissa grupper och då markerar orden och betydelseerna en slags grupptillhörighet. Lånorden kan alltså fungera som de effektivaste strategierna om

man vill utesluta någon eller visa grupptillhörighet (Edlund & Hene 1992: 89). Speciellt lånord, men även slangord är sådana som inte alla förstår och då blir man utesluten.

Ibland kan språkanvändare ha luckor i sina språkkunskaper och då är lånorden till hjälp. Varje person kan ibland få minnesluckor, men att ha luckor i sina språkkunskaper är tämligen vanligt i samband med andraspråksinläring och främmandespråksinläring, eftersom då kompenseras luckorna med hjälp av ett annat språk (Edlund & Hene 1992: 89-90). Minnesluckor behöver dock inte alltid kompenseras med ett lånord utan individen kan även utnyttja kommunikationsspråket. I sådana fall är det oftast fråga om nybildningar där individen har skapat en ny form av ett redan existerande ord. Edlund & Hene (1992: 90) betonar att även om minnesluckor möjligen informerar om brister i språkinlärares ordförråd, är det speciellt nybildningar som kan ses som ett tecken på kreativ språkinläring. Jag själv anser att kunna kompensera en lucka med ett annat ord berättar om språkinlärares språkkunskaper och språkförmåga att kombinera två olika språk i hela språkinlärningsprocessen.

Fokus i kompensering av förmodade lexikala luckor hos mottagaren fokuserar däremot på vad talaren i en kommunikationssituation tror att mottagaren kan. Enligt Edlund & Hene (1992: 91) värderar talaren mottagarens språkförmåga och modifierar sitt eget tal enligt mottagaren. Då kan talaren till exempel använda enklare ordval eller även låna in ord från ett språk som hen tycker mottagaren behärskar bättre. Sådana situationer kan uppstå i kommunikationssituationer mellan till exempel svenskar och danskar då danskar modifierar sina ordval så att personen med svenska som kommunikationsspråk skall förstå innehållet bättre (Edlund & Hene 1992: 92). Jag har märkt att svenskar ibland byter till engelska när de kommunicerar med personer som studerar svenska som andraspråk eller som främmandespråk. I sådana situationer är det sålunda fråga om vad svenskar tror att den andra kan bättre och försöker göra kommunikationssituationen lättare för hen.

Den sista orsaken till inverkan från andra språk är enligt Edlund & Henes (1992) kategorisering *förlaga på ett annat språk*. Denna kategori anknyter till de två tidigare nämnda kategorier i att speciellt luckor hos språkbrukare bör tas hänsyn till även i samband med texter skrivna på främmande språk. Luckor i språket eller hos språkinlärare

syns särskilt i långa texter, eftersom läsaren borde ha ett tämligen brett ordförråd för att kunna förstå texten. Edlund & Hene (1992: 93-94) påpekar också att individens språkkunskaper har en viktig roll i textöversättningar. Om språkinlärare inte vet en motsvarighet i målspråket när hen läser en text på ett främmande språk, kan detta leda till konstiga översättningar och ordval.

I fråga om svenskans ordförråd och lånorden är det enligt Stålhammar (2010: 36) tyskan som mest har påverkat svenska språkets ordförråd, syntax och stil även om engelskans roll stadigt har ökat inom olika områden. Tyskans påverkan började redan på 1200-talet och fortsatte ändå till början av andra världskriget medan engelskans påverkan började synas mest först efter andra världskriget (Stålhammar 2010: 36). Med andra ord har tyska haft en längre inverkan på det svenska språket än vad engelska har haft och därför kan man argumentera att tyskans påverkan möjligen har varit mer genomgripande speciellt före andra världskriget medan engelskans dominerande påverkan har syns först efter andra världskriget.

Även om engelska lånord började öka kraftigt efter andra världskriget, finns det exempel på engelska lånord också från tidigare tidsperioder. Stålhammar (2010: 39-40) belyser att engelska lånord speglar inte bara en historisk utveckling utan lånorden berättar också om förhållandet mellan Sverige och England. Ord för industriella produkter sprids fortast eftersom samhället utvecklas hela tiden och man behöver ord som beskriver dessa nya företeelser. Mellan 1200- och 1600-talen var det mest ord inom handel, vardagsliv och sjöfart som kom från engelskan till svenskan. Stålhammar (2010: 41) påpekar dock att på 1200-talet fungerade engelska som förmedlare av ord från andra språk, vilket betyder att lånord från engelska innehöll drag från latinska och grekiska och det var med andra ord engelska som förmedlade drag från dessa två språk vidare till andra språk. Före 1600-talet var det mest lånord från fornengelska som kom in i svenskan och många ord har därför ett annat skrivsätt nuförtiden eller ord används inte längre aktivt i det nuvarande samhället.

På 1600-talet började engelskt vardagsliv synas i Sverige och det var därför man lånade in ord från engelska för att beskriva detta område också. Ord som till exempel *penny*, *parlament*, *tobak* och *pudding* förmedlades till svenska språket (Stålhammar 2010: 45).

Handeln dominerades fortfarande av sjöfart och därför lånades många engelska sjöfarts-termer in i svenskan. Stålhammar diskuterar vidare att de flesta lånorden under 1600-talet var direktlån och ordens skrivsätt förändrades väldigt lite. Gällande 1700-talet förmedlades ord som beskrev nya varor. Engelskans påverkan syntes i ord som hade med mat och dryck att göra då ord som *rom*, *whisky*, *rostbiff* och *toast* kom in i svenskan. Stålhammar (2010: 48) diskuterar att intresset för engelskt vardagsliv ökade ännu mer och detta ledde till att man lånade in ord i allt större grad från engelskt vardagsliv.

På 1800-talet skedde märkbara förändringar i samhället när industri, vetenskap och teknik utvecklades. På grund av de stora framstegen lånade man in ord från engelska till det svenska språket i ökande grad för att bättre beskriva den tekniska och vetenskapliga utvecklingen. Det var mest lånord inom teknik och vetenskap som bildade en stor grupp inlånade ord i det svenska språket (Stålhammar 2010: 52). Många av de termerna som lånades in på 1800-talet är fortfarande i bruk som till exempel *hästkraft*, *propeller*, *mikrofon* och *tunnel*. Det var dock inte bara lånord i de vetenskapliga och tekniska områdena som kom in i svenskan utan lånorden kunde också märkas inom textilindustriprodukter, sport och press. Också ord inom kommunikation lånades in och det var på 1800-talet orden *cykel* och *telegram* kom in i svenskan från engelska (Edlund & Hene 1992: 57). Enligt Stålhammar (2010: 59) var lånorden mest direktlån från engelska med lite anpassning till svenska (läs mer om lånordens anpassning i det svenska språket i t.ex. Mickwitz 2010)

Som konstaterats redan tidigare ökade antalet engelska lånord kraftigt efter andra världskriget. Lånord från denna tid omfattade många olika ämnesområden såsom politik, kommunikation, sport, välstånd, krig och modernitet (Stålhammar 2010). Lånorden avspeglade också dagens mode och på 1900-talet lånade man in ord som till exempel *jumper*, *overall* och *sweater* (Stålhammar 2003: 19). Liksom på 1800-talet anpassade man inte lånord till svenskan på 1900-talet heller utan orden bevarade sitt ursprungliga skrivsätt. Stålhammar (2010: 67) påpekar dock att lånord inom handel vanligen fick en svensk stavning eftersom orden skulle användas av allmänheten. Engelska konsumtionsvaror kan också återfinnas i några av de inlånade orden från engelska på 1900-talet då till exempel *milkshake*, *juice*, *popcorn* och *broiler* lånades in (Stålhammar 2010: 70, se även Stålhammar 2003: 18).

Med förändringar i samhället och inom välstånd ändrade också samhällets och välståndets struktur och man lånade in ord som *mentalsjukhus*, *campus*, *stress*, *undervisningsteknologi* och *livskvalitet* (Stålhammar 2010: 71). 1900-talets lånord var också rätt många ord som hade med ungdomsspråket att göra (se t.ex. Tuovinen 2011) och som var relaterade till Internet och IT (Andersson 1999: 50-53). Man kan argumentera att även om lånorden anpassades väldigt lite eller inte alls till det svenska skriftspråket betraktar inte alla människor nuförtiden engelska lånord som lånord överhuvudtaget eftersom orden har använts i svenskan under många år. Man kan med andra ord tro att ett ord är inhemskt fast det inte är det.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att svenska har påverkats av ett antal språk, men speciellt tyska och engelska har haft en stor inverkan på språket. De inlånade orden har sitt ursprung inom olika ämnesområden och som Stålhammar (2003, 2010) konstaterar avspeglar lånord ofta samhällets förändringar och när det sker utveckling inom vissa områden skapas det ett behov för nya ord. De engelska lånorden har med andra ord påverkat många ämnesområden i det svenska språket (Edlund & Hene 1992, se även Andersson 1999) och även om samhället förändras hela tiden lever några av de inlånade orden fortfarande i det svenska språket.

2.2.2 Kognater

Svenska och engelska hör båda till indoeuropeiska språk och detta kan ses som ett tecken på att språken är besläktade. Einarsson (2013) kritiserar dock hela teorin om att två olika språk är besläktade och hävdar att även om två språk delvis delar samma ordförråd betyder detta inte att språken är släkt med varandra eller att språken skulle dela samma historiska arv (Einarsson 2013: 118). Man kan således argumentera att det likartade ordförrådet i engelska och svenska kan vara en orsak till att man lånar ord från engelska. Likheten mellan engelskt och svenskt ordförråd syns speciellt i ord som definieras som *kognater* (eng. ”cognates”). Ringbom (2007: 73) konstaterar att besläktade språk delar en rätt stor mängd kognater och definierar kognater som ord, vilka är både historiskt besläktade och formellt likadana med varandra. Kognater kan dock variera tämligen mycket då ords betydelser kan vara likadana, delvis likadana eller till och med helt olika.

Odlin (1989: 77) diskuterar i sin tur att många språklärare och språkforskare anser att likheter och olikheter mellan olika språks ordförråd påverkar språkinläringen. Det är speciellt likheter mellan två språk som kan positivt påverka språkinläringen och man kan lära sig ett nytt främmande språk snabbare om ordförrådet liknar ett annat språk. Ringbom (2007) diskuterar vidare att kognater är mycket lätta för språkinlärare att känna igen. Språkinlärare brukar dock ofta överanvända kognater även i situationer i vilka ett annat ord skulle vara mer passande (Ringbom 2007: 73). Överanvändning av kognater har enligt Ringbom ingenting att göra med kunskaper: även avancerade språkinlärare överanvänder kognater. Det är därför viktigt att lära sig hur kognaterna skiljer sig åt i fråga om betydelsen mellan olika språk så att överanvändning av kognater kan undvikas.

Att två ord liknar varandra i skriven form garanterar inte att orden skulle användas i likadana situationer. Detta leder i sin tur till att man kan använda ordet i ett visst sammanhang på ett språk, men det behöver inte gälla det andra. Det är sådana fall som kan förorsaka problem för språkinlärare. Ringbom (2007: 73-74) nämner ordet *fast* som förekommer i både svenska och engelska. Trots att ordet finns i båda språken använder man inte ordet på samma sätt. I engelska har ordet tre olika betydelser. Å ena sidan betyder ordet att man gör någonting hastigt (eng. ”quickly” el. ”rapidly”), men å andra sidan kan ordet också användas för att beskriva att någon är fast (eng. ”firm”) eller att någon är fastnat (eng. ”stuck”) (Ringbom 2007: 73-74). Ordets betydelse i svenska är delvis likadan med betydelsen i engelskan. I svenskan kan ordet beskriva att någon är fast (eng. ”firm”), men ordet förekommer också i fraser som *åka fast*, vilket på engelska skulle bokstavligen betyda ”drive stuck”. *Fast* används också som konjunktion i det svenska språket vilket man inte gör i engelska (ibid.) Dessa exempel illustrerar att även om ordet skulle skrivas på samma sätt på två språk kan ordet ändå bara ha en delvis likadan betydelse vilket i sin tur leder till att kognater även kan förorsaka problem i språkinläringen.

Man kan alltså konstatera att kognater i vissa fall kan hjälpa språkinlärare i fråga om språkinläringen om en viss kognat har samma betydelse i målspråket och till exempel i språkinlärares modersmål. Å andra sidan kan kognater förorsaka problem i språkinläringen; det finns vissa ord som har en likadan stavning i två språk, men ordets betydelse

är dock inte likadan. Detta kan i sin tur påverka språkinlärares ordval och användningen av ordet i felaktiga sammanhang.

2.2.3 Domämförluster

Att engelska betraktas som ett *lingua franca* kan leda till att några blir rädda för att engelska kommer att ersätta andra språk i samhället. Engelska kan nuförtiden ses som ett gemensamt kommunikationsspråk mellan människor i olika länder och språket har fått ett stabilt fotfäste i världen. Einarsson (2013) påpekar dock att även om engelska används i de flesta sammanhang finns det också andra språk som kan anses fungera som ett ”överbryggande *lingua franca*”. Detta är fallet i länder med många olika dialekter och språk. Till exempel mandarin i Kina är ett språk som kan anses koppla ihop olika människor (Einarsson 2013: 121-122) och kunde med andra ord också ses som ett *lingua franca* i sitt eget land.

Begreppet *domämförlust* syftar på att ett språk, i detta fall engelska, används inom hela befolkningen och inom alla områden och språket kan ses som ett hot mot andra språk (Stålhammar 2010: 218). Engelska används till exempel mycket i vetenskapliga sammanhang och detta kan leda till att det blir en lucka mellan den svensktalande befolkningen och mellan högutbildade, som kan engelska (Stålhammar 2003: 35, se även Magnusson 2013: 633). Om olika individer inte längre har ett gemensamt språk förorsakar detta problem i samhället (Stålhammar 2010: 219). Stålhammar (2010) konstaterar dock också att domämförluster inte är ett allvarligt fenomen, eftersom allmänspråket fortfarande finns kvar. Josephson (2013) håller inte med denna synvinkel och konstaterar att engelskans dominerande roll är ett av de största problemen i det svenska samhället. Genom att uppskatta engelska för mycket och att ha bra kunskaper i språket får individerna att tro att det inte förekommer några problem när engelska fungerar som *lingua franca* (Josephson 2013: 132).

Det är dock inte bara ett språks dominans i samhället som förorsakar luckor mellan individerna utan andra påverkande faktorer är till exempel ålder, utbildning och samhällets struktur. Enligt Stålhammar (2010: 219-220) är det speciellt samhällets utveckling som skapar ett behov av nya ord som beskriver de nya företeelserna. Även utan engelskans inflytande skulle det finnas ett behov av språklig kompetens i samhället och

denna kompetens kan skilja människor från varandra. Även om det finns ett behov av nya termer, konstaterar Stålhammar (2010) att domänförluster är ett hot speciellt inom vetenskapen då det oftast är engelska termer som används. Att bevara landets eget språk ses som viktigt och år 2006 kom en proposition i Sverige om att det borde skapas en samlad svensk språkpolitik i Sverige. Målet var att främja svenska språket, men även ge individer med ett annat modersmål en möjlighet att använda och utveckla sitt eget modersmål. Dessutom föreslog regeringen att svenska ska vara huvudspråk i Sverige, det ska vara det samhällsbärande språket och det svenska språket ska vara vårdat och begripligt (Regeringsproposition 2005/06: 2). Engelskans dominans i världen borde behandlas seriöst inte bara i Sverige utan också i Finland. Engelskans dominerande roll behöver inte betyda att samhällets officiella språk inte kan användas inom olika områden utan jag anser att språken kan användas samtidigt.

2.3 Centrala begrepp gällande transfer och andraspråksinlärning

I detta avsnitt diskuteras viktiga termer, som gör det lättare för läsaren att förstå det följande kapitlet (2.4) gällande lexikal transfer. Det här avsnittet innehåller såväl viktiga termer inom språket som termer i fråga om transfer. Först introduceras termer om språket i allmänhet som inleds av introduktion av termer inom begreppet transfer.

2.3.1 Viktiga termer

För att kunna förstå begreppet *transfer* behöver några centrala begrepp inom språket förklaras först. En individ lär sig olika språk i sitt liv och alla dessa språk har olika funktioner. Ett språk kan vara för internationella sammanhang medan andra är för kommunikation i individens vardagsliv. Enligt Abrahamsson (2009: 13) betyder *första-språk (L1)* det språk som man lär sig först. Till exempel kan en individ lära sig sitt första språk genom att kommunicera med sina föräldrar, och då blir individens första språk det som hen talar hemma. Detta leder till att begreppen förstaspråk och *modersmål* kan ses som samma fenomen och ofta jämföras man dessa begrepp. Begreppet modersmål är dock inte lätt att definiera, eftersom det finns olika definitioner av begreppet beroende på källan och forskaren. Skutnabb-Kangas (1981) presenterar fyra olika kriterier för L1 och alla dessa kriterier har olika syn på modersmål. Dessutom tar alla dessa kriterier ställning till vad det betyder att vara tvåspråkig.

Det första kriteriet är *ursprungskriteriet* som kanske kan anses vara det tydligaste av alla kriterier. Enligt Skutnabb-Kangas (1981: 22) betyder detta kriterium att språket man lär sig först fungerar som modersmålet. Inga andra förklaringar ges utan modersmålet är i sin enkelhet det språk man talar och lär sig hemma. Följaktligen är den tvåspråkig som har lärt sig två språk samtidigt från början och i så fall blir båda språken individens modersmål. Detta kriterium kan dock påstås vara problematiskt i Finland, eftersom det bara får finnas ett modersmål i befolkningsdatasystemet hos Magistraterna³. Även om barn skulle lära sig två språk redan från början är språken inte likvärdiga i systemet utan barnets föräldrar ska välja ett av de två språken som blir barnets modersmål.

Det andra kriteriet är *kompetenskriteriet* och detta betyder att modersmål är det språk som man behärskar bäst (Skutnabb-Kangas 1981: 22). Detta kriterium kan också anses problematiskt, eftersom det är svårt att definiera vad det egentligen betyder att behärska ett språk bra. Det är värt att resonera om man till exempel behöver behärska språket bra i både tal och i skrift eller räcker det bara med någon språklig kunskap. Enligt detta kriterium är den tvåspråkig som behärskar två språk lika bra, men med denna definition kan det också uppstå problem. En tvåspråkig individ kan till exempel använda ett av sina språk med sina föräldrar och det andra språket utanför hemmet. Slutresultatet är att individen använder de två språken i olika sammanhang och detta gör det ännu svårare att jämföra de två språken och mäta om individen kan de två språken lika bra.

Det tredje kriteriet är *funktionskriteriet* och enligt Skutnabb-Kangas (1981: 23) syftar detta kriterium på att man definierar modersmålet som det språk man använder mest. En tvåspråkig person är sålunda den som använder två språk i olika situationer beroende på personens önskemål och samhällets krav. En individ kan till exempel tala svenska med sin familj och vänner, men med sina kollegor pratar hen engelska, eftersom företaget personen arbetar i är internationellt. Ett annat exempel på detta kriterium är när en invandrare flyttar till ett nytt land och vill lära sig språket som talas mest så att hen skulle ha bättre chanser att få arbete. Med andra ord växlar individen språket i olika situationer.

³ Osara, P. 2015. E-post diskussion den 22 september 2015.

Det fjärde kriteriet kallas för *attitydkriteriet*, och då betyder modersmål det språk som individen identifierar sig med (ibid.). En tvåspråkig person är den som identifierar sig själv som tvåspråkig eller identifieras av andra personer som tvåspråkig. Detta kriterium tar inte upp individens förmåga att tala eller använda olika språk, utan kriteriet baserar sig på individens egna åsikter om vem som är tvåspråkig och vilket språk som är ens modersmål.

Håkansson (2003: 150-151) diskuterar å sin sida att individen kan växa upp med två språk redan från början och då fungerar båda språken som modersmål. Detta kallas för *simultan tvåspråkighet*. Håkansson (2003: 154) konstaterar också att om barnet växer upp i ett hem med två olika språk, borde båda föräldrarna tala sitt eget modersmål med barnet, eftersom då har barnet den bästa möjligheten att bli tvåspråkig. Att föräldrar håller sig till ett språk är dock ingen garanti för att barnet också ska göra det (Håkansson 2003, se även McCardle & Hoff 2006). Enligt Hassinen (2004: 249) är simultan tvåspråkighet en dynamisk process, som består av både snabbare och långsammare utvecklingsfaser. Barn som växer upp till simultan tvåspråkighet är medvetna om de två olika språken redan från början och kan växla mellan språken enligt situationen. Dessutom brukar barn välja kommunikationsspråk enligt den person de talar med och detta leder till Hassinens (2004) slutsatser att barn är medvetna om de två språken och kan skilja dem från varandra. Hassinen (2004, se även Baker & Prys Jones 1998) hävdar att tvåspråkiga barn får bättre resultat i kreativa uppgifter än barn som inte är tvåspråkiga. Därtill får tvåspråkiga barn även bättre resultat i uppgifter, som kräver att barn ska komma ihåg ett visst begrepp inom ramen för uppgiften.

Naturligtvis brukar det inte bara vara modersmålet som individen tillägnar sig utan hen lär sig flera språk senare i livet. Begreppet *andraspråk (L2)* används för det språk som individen lär sig efter modersmålet (Abrahamsson 2009: 13). Begreppen modersmål (eller förstaspråk) och andraspråk syftar alltså på vilken ordning individen tillägnar sig olika språk. Följaktligen betyder *tredje språket eller främmandespråket (L3)* det språk som individen lär sig efter andraspråket och så vidare. Å andra sidan konstaterar Jarvis & Pavlenko (2008: 4) att andraspråk syftar på vilket språk som helst tillägnat efter förstaspråket, oberoende av tillägnandets kontext, eller kunskapsnivå. Abrahamsson (2009) menar att i vilken ordning individen lär sig olika språk dock inte betyder att in-

dividen skulle behärska sitt modersmål bäst. Detta syns tydligt speciellt i immigrations-sammanhang när barn till slut behärskar andraspråket som talas i det samhället bättre än sitt förstaspråk (Abrahamsson 2009: 13-14). Till exempel kan ett immigrantbarn tala finska bättre än italienska, eftersom hen lever i ett samhälle där finska är det dominerande språket.

Abrahamsson (2009: 14-15) konstaterar att även andraspråk och *främmandespråk* bör skiljas åt. Enligt honom syftar andraspråk på språk som talas i omgivningen, medan ett främmandespråk syftar på det språk som inte används i omgivningen. Främmandespråk brukar man alltså lära sig i skolan, på språkkurser eller på universitetet. Denna distinktion kan dock vara lite problematisk i Finland. Enligt Abrahamssons (2009) definition borde finska ses som modersmål, svenska som andraspråk och engelska som främmandespråk. Om man betraktar dessa tre språk enligt ordningsföljden man lär sig olika språk så brukar finska vara modersmålet, engelska andraspråket och svenska tredjespråket. Det som gör det till en problematisk fråga om vilket språk som är andraspråk och vilket tredjespråk i Finland är engelskans alltmer stabila fotfäste i det finska samhället. Leppänen m.fl. (2011: 16) konstaterar att engelska inte längre bara är ett språk som används i internationella sammanhang i Finland utan också i många andra situationer och sammanhang. Man har även märkt att engelska är det språk som man vill lära och det är viktigt att kunna tala eller skriva engelska för att arbeta i internationella sammanhang (Leppänen m.fl. 2011: 19-20). Både svenska och engelska används mest i arbete och i resande av den yngre generationen, men enligt Leppänen m.fl. (2011: 58-60) använder man mer engelska än svenska i Finland.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det inte är enkelt att definiera begreppen modersmål, andraspråk, främmandespråk eller tvåspråkighet. Det finns flera olika definitioner för dessa begrepp, och slutligen är det var och ens eget beslut hur man definierar begreppen. För enkelhetens skull behöver dock förklaras vad modersmål, andraspråk och främmandespråk betyder i denna avhandling. I denna avhandling står modersmålet (L1) för finska, andraspråk (L2) står för engelska och främmandespråket (L3) står för svenska. Det är dessa begrepps beteckningar som kommer att användas genomgående i avhandlingen och det är enligt den inlärningsföljd i vilken individer brukar lära sig språk i Finland som ligger bakom begreppsvalet i denna avhandling.

Liksom med definitionen av modersmål, andraspråk och främmandespråk, är det inte heller enkelt att definiera begreppet *transfer*. Det finns olika definitioner för begreppet, och olika forskare har definierat begreppet på olika sätt. Enligt Yule (2010: 191) betyder transfer de olika ljud, uttryck eller strukturer, som man överför från modersmålet till det språk man håller på att lära sig. Odlin (1989: 27) menar däremot att transfer inte bara innehåller drag från individens modersmål utan begreppet omfattar drag från vilket språk som helst individen lärt sig:

Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.

Med andra ord anser Odlin (1989) att transfer inte alltid betyder modersmålet inverkan, utan när en individ har tillägnat sig flera olika språk, kan kunskaper i dessa språk påverka inlärandet av ett språk till. Man kan alltså konstatera att transfer står för fenomenet i vilken språkinlärare använder flera språk i inläringen av ett språk⁴. Både Yule (2010) och Odlin (1989) delar transfer i två olika delar, nämligen *positiv transfer* och *negativ transfer*. Yule (2010: 191) menar att positiv transfer står för hjälp man får av den kunskap man har i modersmålet och individen kan således anpassa sina kunskaper till andra språk hen lär sig. Odlin (1989: 26) hävdar i sin tur att positiv transfer gör inläringen av ett annat språk lättare, eftersom detta språk har gemensamma drag med andra språk individen tillägnat sig tidigare. Kunskaper i andra språk kan alltså hjälpa i språkinläringen speciellt om det finns likheter mellan t.ex. modersmålet och målspråket. Till exempel kan det vara lättare för en individ att lära sig spanska om hen redan har lärt sig engelska, eftersom dessa två språk är besläktade och liknar varandra i ordförråd och andra funktioner.

Med *negativ transfer* menar Yule (2010: 191) språkliga drag som skiljer sig från egenskaper i andra språk individen lärt sig. Dessa skillnader gör det ibland svårare att förstå språket man håller på att lära sig. Enligt Odlin (1989: 26) betyder negativ transfer att

⁴ I denna avhandling syftar transfer på engelskans inverkan där språket kan både hjälpa och störa inläringen av svenska

språket man lär sig inte följer målspråkets normer. Man kunde alltså säga att negativ transfer kan göra det svårare att lära målspråket om det är annorlunda i jämförelse med individens modersmål, eftersom då styr modersmålet och strukturer och regler i detta inlärnigen av andra språk. Odlin (1989: 36) diskuterar vidare att dessa skillnader inte är svåra att upptäcka och det gör identifiering av negativ transfer lätt. Ibland kallas negativ transfer också för interferens (se kapitlet 2.3.3), men Odlin rekommenderar att inte använda begreppet interferens fastän det fortfarande används ofta i samhället, speciellt inom fonologi. Odlin (1989) menar att man snarare borde använda termen negativ transfer, eftersom detta begrepp lätt kan anknytas till positiv transfer.

Negativ transfer kan vidare indelas i fyra olika kategorier. Enligt Odlin (1989: 36-37) är den första kategorin *underproduktion* (eng. *underproduction*) och detta betyder att individen som lär sig ett visst språk använder få eller inga exempel på vissa strukturer i målspråket. Detta beror på att dessa strukturer inte finns i individens modersmål och då använder hen inte dem i målspråket heller. Odlin diskuterar vidare att om vissa strukturer är mycket olika i modersmålet och källspråket eller om strukturerna inte finns i modersmålet, försöker individen undvika att använda dessa strukturer. Den andra kategorin, *överproduktion* (eng. *overproduction*) är motsatsen till den första kategorin. Enligt Odlin (1989: 37) betyder överproduktion att individen använder vissa strukturer för mycket och detta leder till ett onaturligt slutresultat. Till exempel kan individen använda för mycket av ett visst personligt pronomen eller be om ursäkt på ett mycket formellt sätt. Då bryter individens språkanvändning mot målspråkets normer på grund av individens modersmål.

Produktionsfel (eng. *production errors*) betyder att vissa fel uppkommer i tal och i skrift på grund av likheter mellan modersmålet och målspråket. Odlin (1989: 37) delar in produktionsfel vidare i *substitutions* (sve. *språkväxlingar el. lånord*) och *calques* (sve. *översättningslån*). Att språkväxlingar uppkommer betyder att man använder ett ord från ett annat språk i en oförändrad form i målspråket. Med andra ord lånar man in ett ord utan att anpassa det till målspråkets normer. Stålhammar (2010: 22) menar å sin sida att lånord inte syftar på orden man lånar från ett språk utan till själva processen i vilken man lånar ord. Språkväxlingar och lånord kan sålunda ses vara lika varandra. Översättningslån syftar däremot på fel som är direkta översättningar från ett annat språk. Edlund

& Hene (1992: 35) nämner översättningslån som till exempel brevvän (eng. *pen friend*) och du är välkommen (eng. *you are welcome*). Översättningslån innehåller alltså inte bara enskilda ord utan också fraser och uttryck. Odlin (1989: 38) konstaterar att lånorden även kan förekomma i form av *feltolkningar* (eng. *misinterpretations*) och detta innebär att strukturer i individens modersmål kan styra förståendet av strukturer i målspråket. Då kan individen tolka eller använda ord och uttryck på ett annat sätt än vad en modersmålstalare skulle göra.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att positiv transfer hjälper personen att lära sig ett nytt språk, eftersom det finns likheter mellan målspråket och ett annat språk individen redan lärt sig. Då blir språkinlärning lättare och individen kan utnyttja sina kunskaper i andra språk. Vad som är viktigt att komma ihåg är att negativ transfer inte alltid betyder att individen gör fel genom att överanvända eller underanvända vissa ord och uttryck. Snarare syftar begreppet på skillnader mellan modersmålet och målspråket och till skillnader mellan en modersmålstalare och en andraspråkstalare. Man lär sig inte andra språk på samma sätt som man lär sig modersmålet, och det är naturligt att fel uppstår i inlärningsprocessen.

2.3.2 Andraspråksinlärning

Trots att förstaspråksinlärning och andraspråksinlärning skiljer sig i viss mån, så kan man inte finna en direkt skillnad mellan dessa två. Klein (1986: 15) konstaterar att detta beror på att man lär sig sitt förstaspråk och andraspråk parallellt: inlärning av förstaspråket tar aldrig slut och vid någon tidpunkt lär man sig de två språken samtidigt. Lightbown & Spada (1993: 19) konstaterar å sin sida att förstaspråksinlärning och andraspråksinlärning är olika, och både individens personliga inlärningsmål och själva inlärningsituationen påverkar inläringen. Dessutom lär sig alla individer inte andraspråket på samma sätt utan de kan lära sig språket i olika sammanhang genom att använda språk på olika sätt. Andraspråksinlärning är sålunda ett mångfasetterat fenomen, eftersom man kan lära sig sitt andraspråk för olika funktioner, vid olika nivåer och vid olika åldrar.

Klein diskuterar vidare att andraspråksinlärning sker vid tre olika situationer, dessa är *informell inlärning*, *kommunikation i vardagliga situationer* och *formell inlärning*. In-

formell inläring betyder att man lär sig språket utan systematisk hjälp från någon. Med andra ord lär individen språket på egen hand genom att till exempel flytta till ett nytt land där hen lär sig samhällets språk (Klein 1986: 16). Kommunikation i vardagliga situationer förutsätter däremot att individen först har lärt sig språket innan hen kan kommunicera med språket. Klein (1986: 16-17) poängterar också att i kommunikativa situationer är fokus inte på själva språket utan på kommunikationen. Följaktligen kan språkbrukare producera felaktigt språk. Formell inläring syftar å sin sida på att man lär sig språket i en formell situation som till exempel genom språkundervisning (Klein 1986: 19-20). Enligt Saville-Troike (2012: 2) kan dock formell och informell inläring även ske samtidigt. I sådana fall lär individen sig språket såväl i formella situationer som i informella situationer.

Forskare inom detta fält har intagit olika synvinklar i fråga om andraspråksinläring, och man har förklarat fenomenet med hjälp av olika teorier och hypoteser. *Behaviorismen* var speciellt i början av 1900-talet den mest dominerande teorin i fråga om språkinläring. Man ansåg att allt mänskligt beteende byggde på vanor (Abrahamsson 2009: 30). Viktigast var att imitera och upprepa för att lära sig nya vanor och ett nytt språk. Man ansåg att individens första språk påverkar inläringen av andra språk. Följaktligen utnyttjade språkinlärare de redan inlärdade vanorna i förstaspråket när de lärde sig andra språk (Lightbow & Spada 1993: 23). Man kan alltså säga att språkinlärare överförde de redan existerande vanorna för inläringen av nya vanor.

Den andra teorin förknippad med andraspråksinläring är *kontrastiv analys*. Denna teori syftar på strukturer i modersmålet och dessa strukturers inverkan på de senare inlärdade språken (Klein 1986: 25). Målet var att kunna förutsäga med hjälp av jämförelser mellan modersmålet och andraspråket hurdana problem språkinlärare möjligen skulle få i andraspråksinläringen. Skillnaderna mellan modersmålet och andraspråket ansågs vara huvudorsaken till varför språkinlärare gjorde fel i andraspråksinläringen och ju fler och större skillnaderna var desto mer skulle språkinlärare ha problem i inläringen av andraspråket (Abrahamsson 2009: 31-33). Kontrastiv analys fick dock mycket kritik, eftersom språkinlärare i andraspråket brukar göra fel som inte kan förklaras med hjälp av individens modersmål. Kritiken byggde också på att några individer inte hade svårig-

heter i andraspråksinläringen trots det fanns strukturella skillnader mellan förstaspråket och andraspråket (Abrahamsson 2009: 35, se även Klein 1986: 25).

Kanske den mest avgörande skillnaden mellan förstaspråksinläring och andraspråksinläring kan alltså anses vara inlärningsstrategier man behöver speciellt i andraspråksinläring. Gällande inlärningsstrategier är situationen med förstaspråket och andraspråket inte likadan: man lär sig sitt förstaspråk genom att man blir exponerad för språket, medan i inläringen av andraspråk är det individuella egenskaper som har en avgörande roll. Det finns flera olika strategier som anses påverka andraspråksinläringen. Enligt Abrahamsson (2009: 210-211) syftar inlärningsstrategier på olika metoder man använder i språkinläringen som språkinlärare brukar använda mest i formella sammanhang som till exempel i klassrumssituationer. Språkinlärare kan till exempel repetera och upprepa för att lära sig olika aspekter i språket eller de kan be om hjälp från andra språkinlärare eller läraren (Abrahamsson 2009: 211-212). Lightbown & Spada (1993: 37) diskuterar i sin tur att även faktorer som attityd och motivation, ålder och språkkunskap, intelligens och personlighet påverkar andraspråksinläringen. Andraspråksinlärare borde alltså ha motivation att lära sig målspråket och därtill viljan att lära sig språket. Lightbown & Spada konstaterar vidare att intelligens och andraspråksinläring är fast förknippade med varandra och intelligens kan ha en avgörande roll gällande vissa språkliga egenskaper.

2.3.3 Andraspråksinläring och interferens

Såväl behaviorismen som kontrastiv analysen har betraktat fel i språkinlärningsprocessen som en egenhet som språkinlärare ska undvika. Speciellt andra språks negativa inverkan, *interferens*, har ansetts som ett allvarligt fenomen. Interferens kan definieras på olika sätt beroende på synvinkeln man tar. Några ser interferens som ett brett fenomen, medan andra anser att begreppet innebär en mer konkret företeelse inom språkforskning. Odlin (1989: 26) hävdar att interferens betyder samma sak som negativ transfer och fenomenet syftar således på modersmålets negativa inverkan på andra språk man lär sig. Det påpekas dock att interferens inte förklarar alla olika företeelser i fråga om språkinläring och därför kan transfer inte bara ses som interferens utan transfer syftar också på den positiva inverkan. Paulasto m.fl. (2014) diskuterar å sin sida att interferens är i nära kontakt med studier som tar reda på förhållandet mellan olika språk och två- eller fler-

språkstalare och hur de kommunicerar med varandra. Med andra ord ser de inte interferens som ett fenomen som bara används inom studier om negativ transfer utan fenomenet borde ses i bredare sammanhang. Ringbom (2007: 30-31) konstaterar däremot att en bättre definition för interferens skulle kanske vara att individen har fel kunskap om förhållandet mellan olika språk, vilket leder till feltolkningar. Interferens skulle följaktligen kunna ses som ett mångfasetterat fenomen, vilket kan antingen ha en bred betydelse eller vara ett mer begränsat fenomen inom ett visst område.

Begreppet interferens har en negativ status i andraspråksinläring, och denna negativa synvinkel har sitt ursprung i forskningsområdets historia. Interferens var nämligen den första termen som användes för att beskriva inverkan mellan olika språk på 1960-talet, då man förstod att individens modersmål påverkar inläring av andra språk. Fries (1945), Haugen (1956) och Lado (1957) var de första som forskade om transfer och inspirerade framtida forskare. Lado (1957: 23, refererad i Paulasto m.fl. 2014: 419) anknöt andraspråksinläring med behaviorism, vilket ledde till att man ansåg modersmålet styra inläringen av andra språk. Lado ansåg också att individer brukar överföra modersmålet ord och struktur till andra språk och kulturer, vilket lade grunden till den första språkinläringsteorin, nämligen kontrastiv analys. Beträffande kontrastiv analys ansåg man att alla fel språkinlärare gör hade sitt ursprung i skillnader mellan modersmålet och målspråket och att man även kan förutsäga fel som språkinlärare kommer att göra. Språkundervisning fokuserade således på strukturer man borde undervisa så att fel kunde förhindras i språkinlärningsprocessen (Paulasto m.fl. 2014: 420, se även Johnson 2013). Det är kanske befogat att påstå att forskningsområdet möjligen fokuserade för mycket på fel språkinlärare gjorde, eftersom behaviorism hade en negativ inställning till fel och man anknöt andraspråksinläring och behaviorism med varandra.

Intresset för kontrastiv analys började dock tyna på 1970-talet då man fick bevis på att fel språkinlärare gör har sitt ursprung inte enbart i individens modersmål. Man ansåg att det inte bara var fråga om transfer mellan modersmålet och andra språk utan alla språkinlärare gör likartade fel oavsett strukturer i modersmålet (Paulasto m.fl. 2014). Det var dock inte bara kontrastiv analys som blev mindre populär utan man ansåg att även behaviorism kanske inte var det bästa sättet att beskriva språkinlärningsprocessen. Det var främst Chomsky's begrepp om universell grammatik (eng. *universal grammar*) som

ersatte behaviorism. Universell grammatik innebär att alla språk har ett likartat grammatiskt system (Goddard & Wierzbicka 2002: 2) och därför blev språkforskare intresserade av likheter mellan inläring av modersmålet och inläring av andra språk (Paulasto m.fl. 2014: 420). Med andra ord går alla språkinlärare igenom samma inlärningsprocess oavsett modersmål. Paulasto m.fl. diskuterar vidare att man inte längre fokuserade på inverkan från L1, eftersom språkforskare blev betydligt mer intresserade av universell grammatik än transfer. Det fanns språkforskare som även förnekade modersmåletns inverkan på inläring av andra språk helt.

Efter att universell grammatik vann insteg inom andraspråksinläring betydde detta att det nu fanns två poler: å ena sidan fanns de som ansåg att modersmålet påverkar inläring av andra språk medan å andra sidan fanns individer som ansåg att alla språkinlärare går igenom samma språkinlärningsprocess oberoende av modersmåletns strukturer. Det var Selinkers (1972) hypotes om *interimspråk el. inlärarpråk* (eng. ”interlanguage”) som förenade de två polerna. Selinker (2014: 223) definierar inlärarpråk på följande sätt:

Interlanguage is that linguistic/cognitive space that exists between the native language and the language that one is learning. Interlanguages are non-native languages which are created and spoken whenever there is language contact.

Inlärarpråk är med andra ord ett unikt system som uppkommer när individen lär sig ett nytt språk, och själva begreppet syftar på språket mellan individens modersmål och målspråket. Paulasto m.fl. (2014) poängterar å sin sida att inlärarpråk innehåller strukturer såväl från modersmålet som från målspråket. Det påstås att ett stort antal faktorer påverkar språkinläring som till exempel inlärningsstrategier, undervisningsmetoder och exponering för språket i fråga. Att det fanns ett tillfälligt ointresse gällande forskning om modersmåletns inverkan på inläring av andra språk ändrades på 1980-talet, då man blev intresserad av temat igen och det kan nog påstås att forskning kring temat bildar nuförtiden en viktig del av andraspråksinläring. Man ser inte längre modersmåletns inverkan som negativt, utan forskare accepterar att inverkan från modersmålet kan också ses som positivt i språkinlärningsprocessen (se t.ex. Ringbom 2007). Man har också erkänt att strukturer från senare inlärd språk kan överföras till modersmålet och

transfer syns alltså inte bara i modersmålets inverkan på andra språk (Jarvis & Pavlenko 2008: 21-22).

Interferens är dock en term som man försöker undvika att använda nuförtiden. Man föredrar hellre att använda termer som transfer eller den engelska termen *cross-linguistic influence*. Enligt Paulasto m.fl. (2014: 421) använder man begreppet interferens då man syftar på gamla studier i vilka termen användes. Detta byte baserar sig på faktumet att mycket har hänt inom andraspråksforskningen och interferens är inte längre en passande term att beskriva allt som ingår i detta forskningsområde. En annan orsak är att begreppet är knutet till behaviorism, som ansåg att fel språkinlärare gör är någonting man ska lära sig av med. Begreppet bär således en negativ betydelse. Man koncentrerar sig också på olika delområden inom andraspråksforskning och detta ses enligt Paulasto m.fl. som en orsak till att man undviker att använda termen. Att man tidigare var intresserad av fel språkinlärare gör så ligger intresset nu också på till exempel fonetiska aspekter och samband mellan olika strukturer (se t.ex. Ellis & Barkhuizen 2005). Det är med andra ord berättigat att säga att man inte längre kan beskriva hela språkinlärningsprocessen med termen interferens och därför använder man termer som bättre beskriver denna process.

Andraspråksinläring är en mångsidig process och att det har funnits olika åsikter gällande temat. Synvinkeln har skiftat från modersmålets negativa inverkan (interferens) till universell grammatik i alla språk och till slut till kompromissen att olika faktorer påverkar språkinläringen och att inlärarspråket är starkt anknutet till hela språkinläringen. Jämfört med 1960-talet betraktar man fel i inlärningsprocessen också annorlunda och nu skulle man kunna konstatera att fel är en naturlig del av språkinlärningsprocessen och att språkinlärare inte producerar målspråk på samma sätt som modersmålstalare gör. Att språkinlärare gör fel är inte nödvändigtvis bara ett negativt tecken utan man borde kanske snarare koncentrera sig på vad språkinlärare redan kan.

2.4 Lexikal transfer

Enligt Jarvis & Pavlenko (2008: 72) syftar lexikal transfer på kunskap man har i ordförrådet i ett språk och detta ordförråds inverkan på användning av ord i ett annat språk. Å

andra sidan anser Jarvis (2009: 99) att lexikal transfer kan ses som "...the influence that a person's knowledge of one language has on that person's recognition, interpretation, processing, storage and production of words in another language". Att kunna anpassa ordförrådet man har i ett språk till ett annat språk betyder dock att man ska veta mera om ord och hur de är strukturerade i huvudet. Enligt Ringbom (1987: 38) betyder detta att man ska ha kunskap om till exempel ordets uttal, stavning, betydelse och grammatiska funktion. Jarvis & Pavlenko (2008) diskuterar vidare att fastän vi lär oss många olika ord betyder detta inte att dessa ord borde ses som enskilda ord man har i huvudet utan att det snarare är fråga om samband mellan olika ord. Vad som är viktigt att påpeka här är att transfer är ett internt fenomen, vilket betyder att det alltid är fråga om ett fenomen som sker i språkinlärares hjärna (Jarvis & Pavlenko 2008: 49). Att finska inlärare i svenska använder engelska i skrift syftar med andra ord till kunskap de har om engelska och detta språks användning och det är därför inte fråga om modersmålstalarens kunskap gällande svenska eller engelska.

2.4.1 Kategorisering av lexikal transfer

Det finns flera sätt att kategorisera lexikal transfer i olika grupper beroende på studien och vad den fokuserar på. Ringboms (1987, 2001, 2007) kategorisering är dock den som ett antal forskare och författare tar upp i samband med transfer (se t.ex. Lahtinen 2010 och Tarkiainen 2012). För det första delar Ringbom (2001: 60-61) in lexikal transfer i två huvudkategorier, vilka är *transfer av form* och *transfer av betydelse*. Transfer av form omfattar sådana ord som man har lånat in från modersmålet och antingen anpassat orden till målspråkets normer eller inte. Till transfer av form hör *språkväxlingar, blandningar, hybrider, falska vänner och relexifieringar*. Transfer av betydelse betyder däremot att språkbrukare lånar in ord eller fraser från modersmålet, men dessa skiljer sig från målspråkets strukturer och normer. Följaktligen använder språkbrukare ord som inte passar in i målspråket gällande ordens betydelse. Till transfer av betydelse hör *lånöversättningar* och *semantiska utvidgningar*.

Enligt Ringbom (2007: 80-81) betyder *språkväxlingar* att man lånar in ett ord från L2 till L3 utan någon anpassning till målspråket. Exempel på språkväxlingar är alltså till exempel de engelska orden *tournament*, *was* och *sad* (exempel ur undersökningsmaterialet). Inlånade ord behöver dock inte vara formellt likadana med det ord man har tänkt

på. Språkväxlingar är särskilt märkbara i funktionsord, som har en likadan betydelse i såväl målspråket som långgivandespråket. Detta betyder att ett visst ord har en likadan betydelse i både L2 och L3. Ringbom diskuterar att det särskilt är just funktionsord som språkinlärare lånar in från ett språk, eftersom de brukar ha en likadan betydelse i både långgivandespråket och låntagandespråket. Därtill finns det ett antal faktorer som har en inverkan på språkväxlingar och deras uppkomst. Ringbom (2007: 81-82) nämner faktorer som formell likhet mellan språken och på vilken nivå språkinlärare är i sin språkinläring. Han poängterar vidare att det finns variation mellan språkinlärare: några tyr sig till språkväxlingar redan från början medan andra språkinlärare håller sig till målspråket. Utmaningen ligger i om språkinlärare kan hålla L1 och L2 isär från varandra.

Hybrider, blandningar och relexificationer syftar däremot på olika former man använder när man blandar L2 och L3 med varandra. Ringbom (2007: 82, se även Ringbom 1987: 117) konstaterar att i fråga om hybrider och blandningar kan man anpassa ordet man lånat in från L2 till L3 genom att böja ordet enligt målspråkets normer eller även genom att göra fonologiska anpassningar. Att göra en distinktion mellan hybrider och blandningar kan dock vara utmanande. Hybrider kan anses vara sådana ord i vilka det finns morfem från L2 och L3, medan blandningar syftar på ord som har en svensk ändelse då ord annars liknar engelskans skrivsätt (Ringbom 1987: 123). Ringbom (2007: 82, 1987: 123) anser att begreppet *relexification* syftar däremot på ord som fonologiskt har anpassats till målspråket så att orden skulle bättre motsvara målspråkets normer.

Falska vänner eller *falska kognater* syftar å sin sida på ord som delar en formell likhet i både L2 och L3, men som används på olika sätt. Exempel på falska vänner är till exempel *vill* och *tänka* när orden används felaktigt (exempel ur undersökningsmaterialet). Falska vänner kan antingen ha en helt annorlunda betydelse i språken eller dela en delvis samma betydelse (Ringbom 1987: 124). Det är dock viktigt att påpeka att i det senare fallet är betydelsen inte identisk fast det finns en likhet i betydelsen (t.ex. *actual* vs. *aktuell*). Jarvis (2009: 106) menar å sin sida att i fråga om falska vänner använder språkinlärare helt enkelt ett felaktigt ord. Ringbom (2007) diskuterar vidare att det finns ett antal exempel på falska vänner gällande svenska och engelska, eftersom språken är besläktade. Trots att falska vänner vanligen uppkommer mellan besläktade språk hävdar Ringbom (1987: 125) att falska kognater även kan förekomma i icke-besläktade språk

som till exempel det finska ordet ”home” (sve. *mögel*) och det engelska ordet ”home” (sve. *hem*). Falska kognater mellan icke-besläktade språk ses dock vara ett tämligen sällsynt fenomen och de uppkommer sällan i inlärtartexter. Falska vänner och semantiska utvidgningar liknar varandra mycket, men skillnaden är att vid falska vänner är betydelsen helt annorlunda när man jämför långgivandespråket med låntagandespråket medan betydelser vid semantiska utvidgningar eventuellt liknar varandra på något sätt (se t.ex. Lindroos 2006)

Som nämnts ovan finns det två kategorier av transfer av betydelse: *lånöversättningar* och *semantiska utvidgningar*. Gällande lånöversättningar uppkommer det dock några svårigheter. Stålhammar (2010) konstaterar att lånöversättningar kan vara svåra att upptäcka. Därtill kan det vara svårt att veta med säkerhet från vilket språk man har översatt det enstaka ordet eller frasen. Ringbom (2007: 83) diskuterar å sin sida att det ofta är modersmålets inflytande som syns i samband med lånöversättningar. Enligt honom (se även Gottlieb 2005: 165) är det emellertid semantiska utvidgningar som uppkommer oftast i samband med transfer av betydelse. Semantisk utvidgning syftar på processen i vilken språkbrukare använder ord från modersmålet och använder orden i felaktiga sammanhang på grund av modersmålets normer. Ett exempel på en semantisk utvidgning är till exempel det svenska verbet *gå* när ordet används i ett felaktigt sammanhang (exemplet ur undersökningsmaterialet). Ringboms kategorisering av lexikal transfer har vidare utvecklats av andra forskare (se t.ex. Jarvis 2009, Jarvis & Pavlenko 2008 och Görlach 2003).

Analyseringen av material i denna studie bygger på Ringboms kategorisering av lexikal transfer. Jag kommer i stort att följa Ringboms (1987, 2001, 2007) kategorisering av lexikal transfer, men jag lägger till två andra kategorier som inte kommer upp i Ringboms material, men som har använts i andra studier (se t.ex. Lahtinen 2010, Tarkiainen 2012 och Ruokonen 2014). Jag kommer sålunda att indela lexikal transfer i språkväxlingar, nybildningar, falska vänner, ortografiska fel och semantiska utvidgningar. Nybildningar är begreppet jag kommer att använda för ord i vilka morfem från både L2 och L3 kopplas samman som till exempel i orden *walkar* och *swimmer* (exempel ur undersökningsmaterialet). Med ortografiska fel menar jag ord som har en nästan likadan

stavning, men som ändå hör till olika språk (t.ex. *hotell* vs. *hotel*, exempel ur undersökningsmaterialet).

2.4.2 Orsaker till lexikal transfer

Det finns ett antal faktorer som påverkar uppkomsten av lexikal transfer mellan L2 och L3 och faktorer som påverkar transfer generellt kan tillämpas för lexikal transfer. Trots att transfer kan märkas i till exempel både uttal och grammatik är det mest märkbart på ordnivån. Ringbom (2001: 65) anser att likheten mellan två språk är den mest avgörande faktorn i uppkomsten av lexikal transfer. Om två språk är besläktade eller har likadana strukturer, är det mer sannolikt att transfer uppkommer i språkliga situationer. Det är naturligt att språkinlärare söker efter likheter mellan målspråket och de tidigare inlärd språken (Ringbom 2007: 1), men det är dock språkinläraren själv som bestämmer hur lika eller olika vissa språk är varandra. Ringbom (2007: 7-8) diskuterar vidare att språkinläringssituationen är likadan för alla som lär sig ett nytt språk oavsett språkinlärarens bakgrund.

Ringbom (2007) konstaterar också att en annan viktig faktor är språkinlärarens kunskap i L2 och andraspråkets roll i omgivningen. Det är dessa två faktorer som särskilt har en inflytande på hur mycket språkinlärare tyr sig till andra språk. Cenoz (2001) diskuterar vidare att om ett språk fungerar som andraspråk i samhället är det mer sannolikt att språkinlärare lånar in ord från L2 i inläringen av L3. Även individens karaktär, ålder, inlärningsstrategier och social bakgrund har en inverkan på hur mycket transfer det finns och på vilket sätt transfer uppkommer (Ringbom 2007: 80). De Angelis (2007: 20-21) anser å sin sida att dessa faktorer även syns i flerspråkiga sammanhang. Det finns även faktorer som språkinlärare själva inte alltid kan påverka utan dessa faktorer har mer med samhället och det språkliga området att göra. Ringbom (ibid.) konstaterar att sådana faktorer är till exempel olika språks dominans i världen, den sociala kontexten och ordningen i vilken man lär sig språk. Det är speciellt ålders påverkan som diskuteras i flera olika källor, och ålder kan också vara en påverkande faktor i min studie, eftersom det finns två informantgrupper i olika åldrar. Jag kommer alltså att jämföra och diskutera ålderns roll gällande lexikal transfer i min studie.

Det finns alltså faktorer som är icke-språkliga och har mer med samhället eller med individen att göra. Enligt Odlin (1989: 129) spelar både motivation och klassens storlek en stor roll när det kommer till transfer. Båda dessa faktorer kan påverka språkinläringssituationen oavsett långgivandespråket eller låntagandespråket. Han påpekar vidare att det finns några faktorer, som till exempel individuell variation och ålder, som oftast hänger ihop med transfer. Det är dock viktigt att förstå att inte alla använder språket på samma sätt. Det kommer alltid att finnas olikheter i till exempel intonation, ordförråd och talesätt. Odlin (1989: 130) anser att det särskilt är sådana olikheter som utgör ett problem när det kommer till studier på transfer. Oavsett individens språkliga bakgrund, ordförrådets omfattning eller ålder är det dock språkkunskap som enligt Odlin (1989: 133) påverkar uppkomsten av transfer mest.

2.4.3 Spridning och etablering av lånord

Att ett lånord eller en ny term har kommit in i språket betyder inte automatiskt att det kommer att användas av befolkningen eller etableras i språket. Ordets spridning och etablering är en lång process och det är i synnerhet språkbrukare som bestämmer om ordet kommer att användas mer (Edlund & Hene 1992: 99). Det finns flera faktorer som påverkar ordets spridning i samhället. De mest avgörande faktorerna för ordets spridning är dock låntyp och ordets funktion i samhället. Edlund & Hene (1992) diskuterar vidare att ord som beskriver nya företeelser har en större möjlighet att spridas i samhället, eftersom sådana ord fyller en lucka i språket. Även ord som fungerar som gruppmarkörer eller har en värderande funktion är mer sannolika att spridas. Utöver dessa kan ordets stavning och likhet med samhällets officiella språk ses som avgörande faktorer. Enligt Edlund & Hene (1992: 99, se även Görlach 2003: 115) är lånord lättare att acceptera om de liknar det samhällsbärandespråkets struktur, men Görlach (2003: 115) diskuterar vidare att lånordens etablering in i språket beror också på långgivandespråkets struktur och attityder hos samhällsbärandespråkets talare.

Det är alltså också språkens dominans och språklojaliteten som påverkar spridningen av lånord. Gottlieb (2005: 163) diskuterar att engelskans påverkan systematiskt syns i de andra språken, och språkets spridning gäller inte bara lånord utan engelskans språkliga egenskaper som till exempel grammatiska enheter har också spritts till flera länder i Norden. Lånord från språk med en hög prestige är möjligen lättare att acceptera, ef-

tersom språket används i en större omfattning (Edlund & Hene 1992: 99). Sålunda betraktar individer språket med hög prestige som pålitligt. Edlund & Hene (1992: 68-69) påpekar också att ordens spridning inte förutsätter någon språkkontakt mellan de två språken utan det är språkbrukare som bestämmer ordens framgång.

Trots att lånord kan sprida i samhället betyder detta inte alltid att lånorden också kommer att etableras. För att lånorden ska etableras i samhället krävs att orden används relativt ofta och att orden uppfyller en funktion eller ett krav i samhället (Edlund & Hene 1992: 100). Svanlund (2009, se även Svanlund 2002) diskuterar vidare att uttryck och innehåll är avgörande faktorer i ordens etablering. Å ena sidan ska man ta hänsyn till hur etablerad betydelsen är och å andra sidan ska ordens beteckning tas i beaktande. Lånorden har sålunda en större möjlighet att bli etablerade om de bär viktig information med sig. Edlund & Hene (1992: 101) konstaterar å sin sida att om lånorden kan anpassas till språkliga mönster som redan finns i kommunikationsspråket, blir etableringsprocessen lättare. Ordens etablering är också tämligen lätt om det redan finns tidigare inlånade ord från samma språk. I sådana fall ökar möjligheten att nya ord lånas från samma språk medan man förhåller sig försiktigare till lånord från ett annat språk. Människorna brukar också anpassa sig till andra individers och instituts språkbruk antingen medvetet eller omedvetet. Följaktligen har till exempel massmedierna en avgörande roll i lånordens etablering (ibid.). Det kan sammanfattningsvis konstateras att samhällets utveckling ställer nya krav på språket och då kan man utnyttja ett annat språk för att beskriva de nya företeelserna. Lånordens spridning eller etablering i det nya språket är dock inte en enkel process, utan det finns ett flertal faktorer som påverkar lånordens framtid.

2.5 Attityder

Attityder kan sägas avslöja vad individer anser om ett visst fenomen eller om en viss grupp av människor. Attityder avslöjar individers tankar och hur de ser på världen och människor omkring sig. Einarsson (2004: 203) menar att *attityd* inte egentligen syftar på människans beteende trots att attityder är starkt förknippade med hur man betar sig. I stället definierar han attityd som en tendens att reagera positivt eller negativt på en viss företeelse eller på en viss grupp av människor. Attityder kan dessutom delas in i tre komponenter nämligen *kognitiv*, *evaluativ* och *konativ*. Den kognitiva komponenten

syftar enligt Bijvoet (2007: 115) på det fenomen som man har attityd gentemot. Man baserar sina attityder på egna erfarenheter och antaganden. Den evaluativa komponenten syftar å sin sida på den känslomässiga värderingen som är förknippad med attityder (Einarsson 2004: 204) och den konativa komponenten har sin bas i hur människor hanterar sina attityder (Bijvoet 2007: 115). Bijvoet (2007) diskuterar vidare att attityder även kan ha en så kallade *defensiv funktion* eller en *instrumentell funktion*. Den första funktionen syftar på processen i vilken en individ utvecklar en viss attityd, eftersom hen inte accepterar oönskade egenskaper i sig själv. Individen flyttar sålunda fokus från sig själv till andra människor för att undvika att bemöta sina egna problem (Bijvoet 2007: 118). Det senare betyder däremot att attityder bildas för att förbättra individens egen position eller för att tillfredsställa den grupps behov man själv hör till. Sådana attityder kan enligt Bijvoet utvecklas till ett slags ideologi med vilken man även kan förstärka gruppens ställning.

Garrett (2010: 20) klargör att attityder är ett relativt stabilt fenomen, som är inriktat på att evaluera människor eller företeelser. Därtill avslöjar attityder människors känslor och åsikter. Man lär sig attityder i olika situationer och inte alla attityder utgår från individens egna erfarenheter. Attityder utvecklas redan under barndomen, och det är speciellt barnets föräldrar som har en avgörande roll i hur barnets attityder utvecklas. Einarsson (2004) och Bijvoet (2007) diskuterar att barn ofta imiterar föräldrarnas eller andra vuxnas beteende och får man en stark attityd gentemot något fenomen redan under barndomen, är det svårt att ändra sina attityder senare. Einarsson (2004: 204-205) anser också att attityder kan sägas fungera som ett medel med hjälp av vilket människor kan organisera världen omkring sig och värdera vissa saker. Garrett (2010) konstaterar vidare att attityder kan vara förknippade med åsikter, vanor och värden, men man borde ändå acceptera att dessa begrepp inte är exakt samma sak som attityd. Även *stereotyper* kan ha en inverkan på våra attityder. Kramarae (1982: 85) definierar en stereotyp som en formell attityd gentemot olika objekt, medan Einarsson (2004: 204) menar att stereotyper syftar på brist på information eller faktorer. Man kan alltså konstatera att stereotyper påverkar i stort sett våra attityder till olika sociala grupper och företeelser.

Garrett (2010) menar att egna erfarenheter inte är det enda sättet för attityder att utvecklas utan det är speciellt individens omgivning som påverkar attitydernas uppkomst. Han

diskuterar att vi observerar andra människors beteende och baserar våra attityder på det. Andersson (1989: 23) lägger till att individernas skillnader beträffande uppväxtmiljö, inställning till livet och skolgång också har en påverkande roll i hur individerna ser på olika språk. Även skolan har en avgörande roll i hur attityderna formas och Garrett (2010: 22) poängterar att lärare kan medvetet eller omedvetet rikta elevers attityder åt ett visst håll. Media kan också ses som en påverkande faktor angående människors attityder. Att media visar vissa företeelser och människor till exempel på ett negativt sätt påverkar våra egna attityder gentemot dessa. Jag anser det vara viktigt att skilja på attityder som påverkas av omgivningen och attityder som är baserade på egna erfarenheter och information given i situationen.

Människor brukar också ha attityder gentemot vissa språk och dialekter, men Einarsson (2004: 204) betonar att *språkattityder* (eng. *language attitudes*) i själva verket snarare är attityder gentemot människor som talar språket. Att man har till exempel en stark negativ attityd till ryska handlar i själva verket om hur man ser på ryssarna, men det handlar däremot inte om hur man ser på deras språk. Kalaja (1999: 46) diskuterar å sin sida att språkattityder syftar på attityder man har gentemot människor som talar språket, men även gentemot språk och dialekter i sig. Hon påpekar vidare att hur vi pratar påverkar i stort sett hurdana attityder andra människor har om oss och om vårt språk eller talesätt. Enligt Kalaja (1999: 47) väcker olika språk och talare vissa känslor hos människor och dessa känslor får människor att bete sig på ett visst sätt och bilda vissa attityder. Hon lägger till att vissa språk har en hög status i världen och får oftast en positiv attityd hos människor. Sålunda kan attityder också anses vara ett socialt fenomen.

Bijvoet (2007) anser att en av språkets funktioner är att man identifierar sig själv med hjälp av språket och berättar för andra vem man är. Språkattityder är sålunda inte bara attityder gentemot språket eller talaren utan också gentemot vem talaren visar sig att vara. Bijvoet (2007: 119) understryker språkattityders mångfald och pläderar för att språkattityder uppkommer på ett antal olika nivåer som är starkt anknutna till språkattityder. Dessa nivåer som påverkar språkattityder är till exempel språkval, språkpolitiska beslut, slangord, dialekter, yrkesspråk och språkvårdande åtgärder. Språkattityder är alltså ett ytterst mångfasetterat fenomen, som förekommer i olika sammanhang och som baserar sig på ett antal olika företeelser.

Man har också diskuterat och studerat olika åldersgruppers skillnader gällande attityder till språk. Edlund & Hene (1992) diskuterar att det finns tämligen stora skillnader beträffande attityder till lånord mellan olika åldersgrupper. Enligt dem har tonåringar, män och unga vuxna en mer positiv attityd till lånord än vad äldre människor, kvinnor och högutbildade har. I fråga om engelskans och svenskans ställning i Finland och attityder till dessa två språk, skiljer sig attityder från varandra i någon grad. Leppänen m.fl. (2011) konstaterar att finländare har en tämligen positiv attityd till engelskans roll i det finländska samhället: finländare ser engelska inte som ett hot utan snarare som en naturlig del av samhället. Dessutom är finländare enligt Leppänen m.fl. (2011: 159-160) intresserade av att lära sig främmande språk, vilket påverkar även attityder finländare har gentemot engelska. Gällande attityder till svenskan i Finland finns det några skillnader mellan finländare. Enligt Leppänen m.fl. (2011: 159-160) har finländare ganska positiva attityder till det svenska språket, men det som förorsakar skillnader i attityder är svenskans obligatorium i det finska skolsystemet. Några menar att svenskans obligatorium förhindrar finländare att studera andra främmande språk. Andersson (2013: 16) fann i sin studie att några finska elever anser att man inte behöver lära sig svenska, eftersom alla kan engelska. Därtill ansåg några att svenska är ett svårt språk att lära sig och därför saknar de motivationen att lära sig det svenska språket.

2.6 Tidigare studier

I detta avsnitt kommer jag att ta upp tidigare studier gjorda om transfer och språkattityder. I fråga om transfer ska särskilt studier som fokuserar på engelskans och svenskans relation presenteras, men även studier om andra språks växelverkan tas upp i detta avsnitt. Det finns dock inte många studier om andraspråkets inverkan på det tredje språket eller tvärtom, eftersom man har fokuserat mer på modersmålets inverkan på de senare inlärd språken. Beträffande attitydundersökningar ska fenomenet diskuteras med hjälp av studier som ger olika synvinklar till ämnet. Svensklärarnas attityder till engelskans inflytande är ett tämligen utforskat område och det finns inte många studier om temat. Beträffande svensklärarnas attityder till engelskans inverkan på det svenska språket i Finland finns det inte tidigare studier gjorda om temat i denna skala och därför kommer jag att delvis jämföra mina resultat med studier gjorda i Sverige i analysen av resultatet.

2.6.1 Studier om transfer

Som konstaterats tidigare i denna avhandling, har tämligen få studier utförts i fråga om andraspråkets inverkan på L3 eller tvärtom. Trots att detta forskningsområde är litet, finns ändå några studier gjorda om temat. Lahtinen (2010) studerade engelskans inverkan på finska högstadielärares inläraresvenska i skriftliga produktioner och intresserade sig särskilt för lexikal transfer från engelska. Intresset låg också på att studera om det fanns skillnader mellan svaga och avancerade elever vad gäller morfologisk transfer. Lahtinen (2010) lyfte fram att likheter mellan engelska och svenska främst grundar sig på ordförrådet, och då ökar möjligheten att eleverna tyr sig till engelska i inläring av svenska. Hon betonar vidare att lexikon är det mest utsatta området för inflytande från andra språk. Lahtinen (2010) analyserade sitt material enligt Ringboms (1987, 2001, 2007) fem kategorier för lexikal transfer. Som lexikal transfer i Lahtinens studie betraktades *falska vänner, nybildningar, språkväxlingar, ortografiska fel och semantiska utvidgningar*. Det är denna kategorisering som även ska användas i denna avhandling.

I Lahtinens studie var engelskans påverkan tydligast på den lexikala nivån. Språkväxlingar, som till exempel *sister* och *fantastic*, var mest frekventa medan det fanns få exempel på morfologisk transfer. Morfologisk transfer var tydligast i användningen av engelskans plural, som i följande exempel: *Jag tittar tv med min roliga och trötta systers*. Lahtinen fann inte några individuella skillnader i användningen av morfologisk transfer. Utifrån resultaten drog Lahtinen (2010: 185) slutsatsen att eleverna kan ha nytta av engelska i inläring av svenska, eftersom engelska och svenska är besläktade. Dessutom menar hon att engelska inte endast borde betraktas som negativt inflytande utan snarare som en resurs i språkinläringen.

Även Agustín Llach (2010) diskuterar den lexikala likheten mellan två olika språk och hur detta kan påverka uppkomsten av transfer. Hon menar att det är mer sannolikt att språkinlärare lånar ord från språket som liknar målspråket lexikalt (Agustín Llach 2010: 3, se även Lahtinen 2010 och Cenoz 2001). Därtill påpekar Agustín Llach (2010: 4, se även Ringbom 2007) att i början av språkinlärningsprocessen är det däremot inte vanligt att utnyttja språket som inte liknar målspråket i fråga om likheter i ordförrådet. Det finns dock också skillnader mellan språkinlärare och inte alla använder de inlånade orden på samma sätt eller lånar in ord från samma språk. Ålder och kunskaper i språket

kan till exempel ha en inverkan på situationen i vilken man utnyttjar de inlånade orden (Agustín Llach 2010: 3). Agustín Llach (2010: 4, se även Lahtinen 2010: 181) diskuterar vidare att andra orsaker till varför språkinlärare tyr sig till lexikal transfer är till exempel att de inte har tillräckligt bra kunskaper i målspråket gällande ordförrådet eller att språkinlärare inte vet i vilka sammanhang man kan använda orden. Detta leder i sin tur till att man lånar in ord från språket man kan bättre. Agustín Llach (2010) konstaterar också att lexikal transfer inte är så vanligt i skrift, eftersom språkinlärare har mer tid att formulera sina meningar jämfört med talsituationer. Dessutom verkar modersmålet påverka inläring av ordförrådet i andra språk i någon grad och processen är inte likadan för alla.

I en studie från 2006 fann Agustín Llach m.fl. en klar skillnad mellan språkinlärare med tyska som modersmål och språkinlärare med spanska som modersmål i fråga om skriftliga produktioner på engelska. Trots att engelska och tyska liknar varandra semantiskt, var andelen lexikal transfer större i denna grupp än vad det var i gruppen som hade spanska som förstaspråk. Agustín Llach m.fl. (2006) ansåg att resultaten delvis var överraskande och utifrån resultaten drog de slutsatsen att det är på grund av engelskans och tyskans typologiska likhet som språkinlärare lånar in ord från engelska, medan det däremot är den typologiska olikheten som hindrar modersmålstalare i spanska att låna in ord från engelska. Med andra ord ser språkinlärare med spanska som modersmål inte de engelska orden som någonting man kan utnyttja. Såväl Agustín Llach (2010) som Lahtinen (2010) fann att det är språkens likhet som driver språkinlärare att utnyttja ett liknande språk i inläringen av till exempel svenska eller tyska. På basis av dessa resultat kan man konstatera att kunskaper i språket kan ha en inverkan på låntagandeprocessen, eftersom man måste ha kunskap om hur man bildar ord för att kunna låna in ord och till exempel använda dem i korrekta situationer.

Lexikal transfer från engelska har tidigare studerats också bland annat av Tarkiainen (2012). Hon undersökte i sin magisteravhandling hur engelskans inverkan syntes på den lexikala nivån i finska abiturienternas produktioner på svenska. Tarkiainens intresse låg också på att studera om abiturienternas kön eller färdighetsnivå i svenska spelade någon roll i uppkomsten av transfer samt de möjliga orsakerna till varför lexikala transfer från engelska uppkom. Materialet baserade sig på en större korpus som omfattade 1000

skrivna uppsatser från studentexamen under åren 1999 och 2000. Sammanlagt analyserade hon 308 uppsatser från 86 skolor i Finland och alla uppsatser var skrivna året 2000. I analysen av uppsatserna utnyttjade hon felanalys.

Tarkiainen (2012) delade in materialet i tre kategorier vilka var formfel, betydelsefel och ordanvändningsfel. Hon fann att majoriteten av lexikal transfer från engelska uppkom i typen av formfel. Tarkiainen (2012: 48) diskuterar att dessa fel syntes speciellt i ordens yttre struktur då abiturienterna stavade orden fel eller använde till exempel engelska prepositioner. Den näst största kategorin i hennes studie var betydelsefel. Hon fann att de flesta av betydelsefelen i studien var tämligen lika i både engelska och i svenska, vilket kan enligt henne ha lett till betydelsefel i materialet. Den sista stora kategorin i Tarkiainens studie var ordanvändningsfel. Tarkiainen (2012) konstaterar att engelskans påverkan syntes i att abiturienterna använde ord i kontexter som inte passar i det svenska.

I fråga om kön och färdighetsnivåer fann hon att engelskans inverkan syntes speciellt i texter skrivna av svaga elever. Av alla engelskpåverkade fel i materialet var 65 % gjorda av svagare skribenter. De motsvarande siffrorna var 25 % (medelever) och 11 % (avancerade elever). Dessutom upptäckte Tarkiainen att lexikal transfer från engelska speciellt var ett problem för pojkar, som utgjorde majoriteten av svaga elever i materialet. Angående möjliga orsaker till lexikal transfer konstaterar Tarkiainen att en av de möjliga orsakerna kan vara att abiturienterna medvetet utnyttjade engelska eftersom de inte kom ihåg det svenska ordet. Å andra sidan diskuterar hon att abiturienterna kanske inte ens märkte att de använde engelska utan trodde att ordet är svenskt då orsaken till lexikal transfer kunde anses vara interimsspråk. Utifrån resultaten drog Tarkiainen (2012: 100-101) slutsatsen att lexikal transfer syntes på flera olika nivåer i hennes studie och engelska som det först inlärdaspråket efter modersmålet var det naturliga alternativet då abiturienterna inte kunde använda svenska.

2.6.2 Studier om språkattityder

Rosberg (2013) undersökte attityder till engelska lånord som lånats in i det svenska språket. Hon intresserade sig också för att ta reda på om hur medveten man är i fråga om användningen av lånord och om det fanns vissa lånord som föredrogs. Materialet

samlades in genom att använda en enkät och 10 informanter mellan 20 och 60 år deltog i studien. Alla informanterna var bosatta i Sverige och hade svenska som modersmål. Utifrån resultaten framgår att informanterna förhöll sig olika till engelska lånord. Några av informanterna ansåg att engelska ibland används för ofta, medan andra ansåg att engelskans påverkan är ett tecken på att världen blir allt mer internationell och språkväxling är en naturlig utveckling av språket (Rosberg 2013: 12-13). Även språkpurism lyftes fram: ”Jag tycker att vi ska måna om vårt språk. Gärna lära oss flera olika språk men svenska språket är viktigt att föra vidare i så stor utsträckning som möjligt så rent som det går.” (Rosberg 2013: 13). Rosberg konstaterar vidare att lånord för nya företeelser tycks vara mer accepterade, men hon medger samtidigt att det fanns stor variation mellan informanterna gällande lånord som föredrogs mer.

Haglund (2014) studerade attityder till engelska inslag i svenska hos ungdomar och vuxna i Sverige. Studien utfördes på ett gymnasium och sammanlagt fanns 43 informanter i undersökningen. Attityder till engelska studerades med hjälp av en enkät, som bestod av ord och fraser från muntliga kommunikationssituationer. Enkäten innehöll såväl öppna frågor som slutna frågor. Vad gäller resultatet, fann Haglund att det finns skillnader mellan de två åldersgrupperna. Ungdomarna hade en ganska positiv attityd till engelska och Haglund (2014: 14) hävdar att 100 % av ungdomarna var positivt inställda till att engelska ibland skulle ersätta svenska i kommunikationssituationen. Själv förhåller jag mig kritisk till detta resultat, eftersom jag anser att det är ganska vågat att konstatera att alla ungdomar var positivt inställda. I fråga om vuxna informanter hade 63 % en positiv inställning till engelska. Båda åldersgrupperna ansåg att engelska borde accepteras mer i vardagliga situationer, men vuxna var dock lite mer reserverade. Några av de vuxna ansåg engelska vara ett bra tillägg till kommunikationen, men den ska inte ersätta det svenska språket (Haglund 2014: 15).

Rörande ungdomarna konstaterade några att det är accepterat att använda engelska i form av slangord och i informella talsituationer, men engelskans användning ska inte överdrivas. Dessutom ansåg en del av ungdomarna att svenska är det riktiga språket och engelska ska inte betraktas på samma sätt. Båda åldersgrupperna nämnde media som en påverkande faktor i fråga om engelskans spridning över världen: olika sociala medier och dataspel är lätt tillgängliga och detta kan påverka engelskans popularitet och an-

vändning. Utifrån resultaten drog Haglund (2014) slutsatsen att såväl vuxna som ungdomar var positivt inställda till engelskans användning i svenska så länge engelska inte används för mycket. Dessutom diskuterar Haglund (2014: 21) att engelska även kan göra det lättare att kommunicera i olika situationer och språket ger bra möjligheter för individer att bli internationella.

Svensson & Wiberg (2007) intresserade sig för attityder till engelskan lånord och deras studie fokuserade på gymnasieelevers och språklärares attityder till fenomenet. Materialet bestod av 20 studenters skriftliga nationella prov och attityder undersöktes med hjälp av enkät. Sammanlagt deltog 26 gymnasieelever och 10 språklärare i studien. Syftet med studien var sålunda att studera hurdana attityder gymnasieelever och språklärare har till engelska i svenska, men intresset låg också på att undersöka vilka ord som lånades in i nationella prov och hur frekventa inlåningarna var. Enkäten bestod av slutna frågor, som omfattade såväl attitydfrågor som frågor om informanternas egen användning av engelska.

Resultat visade att det speciellt finns skillnader i användning av engelska mellan de två åldersgrupperna. Utifrån enkätssvaren visade det sig att gymnasieelever använder engelska nästan varje dag i olika sammanhang, medan språklärare inte använder engelska så ofta som eleverna gör. Dessutom fanns det också skillnader mellan gymnasieelever rörande var de använder engelska. Enligt Svensson & Wiberg (2007: 16) använde flickorna engelska mestadels i skolan, medan pojkar utnyttjade kunskaper i engelska även under fritiden. Såväl gymnasisterna som lärarna ansåg alltså att man inte behöver skapa nya svenska ord som skulle ersätta de engelska orden inom vissa områden, till exempel inom teknik. Båda grupperna ansåg engelska vara en naturlig del av det svenska språket, men de poängterade samtidigt att svenska borde ses som det dominerande språket. I fråga om lånorden i nationella prov och lånordens frekvens visade resultaten att lånorden bestod till stor del av substantiv som *stress*, *e-post*, *cool* och *design* (Svensson & Wiberg 2007: 31). Till sist konstaterar Svensson & Wiberg att lånorden inte kom upp speciellt ofta i nationella proven vilket kan förklaras med att de lånord som kom upp i materialet var icke-etablerade och användes mer i tal än i skrift.

3 MÅL, MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenteras syftet med föreliggande studie och forskningsfrågorna. Därefter diskuteras typiska drag för en kvantitativ undersökning och för en kvalitativ undersökning, och även enkät som forskningsmetod kommer att diskuteras. Efter dessa presenteras undersökningsmaterial och såväl informanterna som elevtexterna presenteras närmare. Till sist belyses validitet och reliabilitet i föreliggande studie och vad begreppet forskningsetik innebär och hur den användes i denna undersökning.

3.1 Studiens syfte och forskningsfrågor

Syftet med föreliggande studie är att studera hur engelskans inflytande syns på den lexikala nivån i finska högstadielevens och gymnasisters texter skrivna på svenska. Vidare kommer jag att studera om det finns några skillnader mellan dessa två åldersgrupper och om det finns skillnader mellan färdighetsnivåerna A1 och A2 som valdes till analysen. Syftet är även att undersöka svensklärares attityder gentemot engelskans påverkan i det svenska skriftspråket i Finland. I denna studie syftar jag sålunda att svara på följande forskningsfrågor:

- Hur syns engelskans påverkan på den lexikala nivån i finska högstadielevens och gymnasisters texter skrivna på svenska?
- Finns det några skillnader mellan de två åldersgrupperna gällande engelskans inflytande?
- Finns det skillnader mellan A1-nivå och A2-nivå gällande användning av engelska?
- Vilka är svensklärarnas attityder till engelska och de engelska lånorden i det svenska skriftspråket i Finland?

Målet är inte att generalisera forskningsresultaten utan att få djupare kunskap om förhållandet mellan andraspråket och tredjespråket i språkinlärningsprocessen. Svensklärares attityder gentemot engelskans påverkan har inte studerats i denna omfattning tidigare i Finland och denna studie ger sålunda ny information om temat. Som blivande språklä-

rare i svenska och engelska anser jag att det är ytterst viktigt att språklärare i Finland är medvetna om språkrelationer. Dessutom anser jag att språklärare bör veta hur man kan ha nytta av till exempel engelska i inläringen av svenska i stället för att se på fenomenet negativt och därför anser jag att det är viktigt att studera språkattityder. Transfer är i sin tur ett brett begrepp och därför koncentrerar jag mig endast på lexikal transfer. Det finns tämligen få studier om andraspråkets inverkan på det tredje språket eller tvärtom och därför anser jag att det är viktigt att studera dessa två språks relation. Denna undersökning ger således information om förhållandet mellan engelskan och svenskan som en del av språkinlärningsprocessen.

3.2 Metod

I föreliggande studie finns såväl kvantitativa som kvalitativa drag gällande analysen av material och i detta avsnitt kommer kvantitativa och kvalitativa drag att beskrivas närmare. Jag kommer även att diskutera enkät som forskningsmetod och vilka fördelar och nackdelar denna metod eventuellt har.

3.2.1 Kvantitativ och kvalitativ undersökning

Kvantitativ undersökning betyder enligt Kalaja m.fl. (2011: 19) att man hanterar och analyserar forskningsresultat numeriskt. Man samlar in data med hjälp av prov, test eller enkäter, det sistnämnda är det vanligaste sättet att samla in kvantitativa data. Med kvantitativa undersökningar mäter man resultat (Bell 2000: 13) och försöker beskriva dem med tabeller eller figurer (Kalaja m.fl. 2011: 19). Man syftar sålunda på att använda siffror i analysen av resultat. Trost (2012: 18) konstaterar dock att i analysen behöver man inte nödvändigtvis använda egentliga siffror utan om man använder ord som *längre*, *fler* eller *mer*, är det fråga om kvantitativt tänkande och sålunda om en kvantitativ studie. Hirsjärvi & Hurme (2001: 22) diskuterar å sin sida att kvantitativa studier även syftar på förutsägbarhet. I användningen av kvantitativ analysmodell är ett mål även att kunna generalisera forskningsresultat (Bell 2000, Kalaja m.fl. 2011).

Kvalitativ undersökning tar ett annat perspektiv till temat man forskar i. Med kvalitativ undersökning försöker man förstå ett visst fenomen (Kalaja m.fl. 2011: 19, se även Hirsjärvi & Hurme 2001: 22) och man intresserar sig till exempel för hur människor

tänker om vissa ting (Bell 2000: 13). Kvalitativa studier syftar således inte på en statistisk analys av resultat utan målet är snarare att få en insikt om temat man forskar i. Trost (2012: 18) diskuterar vidare att kvalitativa studiers fokus inte är att göra jämförelser mellan olika grupper, eftersom man inte använder sig av sådana forskningsmetoder som möjliggör jämförelser. Typiska sätt att samla in data i kvalitativa studier är till exempel genom observationer, intervjuer, inspelningar av kommunikationssituationer eller genom att analysera skrivna texter eller berättelser (Kalaja m.fl. 2011: 19-20).

Även om man brukar förknippa en kvantitativ studie med tabeller och siffror och en kvalitativ studie med att förstå ett fenomen, är denna delning inte okomplicerad. Trost (2012) konstaterar att man förenklat kan säga att frågeställningar som syftar på att svara på "hur ofta" eller "hur mycket" handlar om en kvantitativ studie, medan en kvalitativ studie handlar om att förstå eller att hitta mönster. Kalaja m.fl. (2011) kritiserar dock denna synvinkel genom att påpeka att vilken metod man än väljer brukar det finnas drag från den uteslutna metoden också. På grund av detta är avhandlingar ofta en kompromiss mellan dessa två och avhandlingarna har ofta en deskriptiv synvinkel till temat (Kalaja m.fl. 2011: 20). Creswell (1994, refererad i Hirsjärvi & Hurme 2001: 25) menar att det finns några aspekter som skiljer en kvantitativ studie och en kvalitativ studie från varandra. En av dessa är att med kvantitativa studier arbetar man från allmän information till detaljerad information, medan det i kvalitativa studier är tvärtom. Även om det finns vissa skillnader mellan kvantitativa och kvalitativa studier, är det möjligt att använda dessa två samtidigt eller använda en analysmetod, som anknyter till båda.

I denna avhandling kommer jag att koncentrera mig på att behandla temat också ur svensklärares synvinkel i fråga om engelskans inverkan på det svenska skriftspråket och svensklärares attityder gentemot fenomenet. Jag vill kartlägga svensklärares attityder och på vilka sätt engelskans inverkan syns i elevtexterna. Jag vill således förstå hur svensklärare ser på engelskans påverkan, men även förstå varför engelska används i elevtexterna. Jag anser att det är viktigt att ta ett didaktiskt perspektiv också, eftersom jag själv blir lärare i svenska och jag vill därför bättre förstå hela inlärningsprocessen i svenska.

3.2.2 Enkät som forskningsmetod

Alanen (2011) diskuterar att enkät är det vanligaste sättet att samla in data. Enkäter har flera olika funktioner inom forskningsfältet: man kan till exempel samla in bakgrundsinformation och respons eller enkäter kan bilda själva materialet i forskningen. Alanen (2011: 146) konstaterar att framför allt är enkäten en metod med vilken forskare samlar in data om temat hen anser är viktigt. Dessutom ska enkäten och olika delar i den ses som mätare vilka berättar om informanternas bakgrund, deras åsikter eller attityder eller om vissa egenskaper. Det är också viktigt att forskare tänker på vad de vill nå med enkäten. Hela enkäten ska vara uppbyggd så att den uppfyller forskares krav om vad de vill studera, eftersom man inte kan ändra frågorna efteråt (Alanen 2011: 147). Alanen gör också en skillnad mellan en enkät och en test. Hon menar att tester syftar på uppgifter med vilka man studerar hur individer klarar av uppgifterna, medan enkäter inte betyder att alla skulle svara på ett likadant sätt (Alanen 2011: 148).

Enligt Trost (2012: 57) betyder begreppet *standardisering* att enkätfrågorna är desamma för alla och situationen i vilken man svarar på frågorna är densamma också. Att frågorna är desamma för alla betyder att man till exempel inte ger några extra förklaringar för någon om inte alla andra får det också. I min enkät uppfylls standardisering bara delvis. Enkäten var densamma för alla som svarade på enkäten, men däremot hade jag ingen kontroll av situationen i vilken informanterna svarade på enkäten. Detta betyder att några kan ha använt mer tid med att svara på enkäten än andra. Att situationen inte har varit densamma för alla svaranden kan möjligen ha påverkat deras svar och sålunda kan det också ha en inverkan på forskningsresultat.

När man börjar planera sin enkät ska man först tänka på forskningsfrågorna. Målet är att man med hjälp av enkäten ska kunna svara på forskningsfrågorna, och få information om temat man forskar i (Alanen 2011: 149-150). Trost (2012: 51) konstaterar vidare att man också borde iaktta hur enkäten ser ut. Man ska kontrollera att enkäten är tydlig och klar och om frågornas ordningsföljd eller någon annan karaktär spelar roll. Det är också viktigt att frågorna inte innehåller två olika frågor inom en och samma fråga, eftersom man då inte vet på vilken av de två frågorna svaranden svarat på (Alanen 2011: 151). Man ska inte heller ställa frågor i vilka man förutsäger att alla svarare fyller antagandets krav som t.ex. att alla svarare skulle ha båda föräldrarna. Det är även värt att tänka på

den typografiska utformningen av enkäten. Enkätens storlek, font och svarssätt ska tas i beaktande innan man skickar enkäten vidare till informanterna (Trost 2012: 52).

Enkäter ser olika ut och frågorna kan vara av olika typer. Enkäter brukar ofta omfatta så kallade *sakfrågor*, vilka syftar på faktiska förhållanden (Trost 2012: 65). Man vill med andra ord få svar, som anses vara fakta. Sakfrågor är till exempel frågorna om informanternas kön och ålder. Trost konstaterar vidare att även i sakfrågor är svarandes bedömning viktig att ta hänsyn till. Man tolkar frågor på olika sätt och även vid enkla frågor såsom ”Hur länge har ni bott tillsammans?” kan man få två olika svar från ett gift par. Enkäten kan också innehålla *öppna frågor* och *slutna frågor*. Slutna frågor syftar på sådana frågor, som innehåller många svarsalternativ och svaranden väljer det alternativ som hen anser är bäst (Alanen 2011: 150). Med slutna frågor använder man ofta en *Likert-skala*, vilket innebär att frågan omfattar ett påstående och man ska välja svaret som svaranden anser passar bäst (ibid., se även Dörnyei 2009: 27). Skalan är uppbyggd med siffror och varje siffra motsvarar ett svarsalternativ. Vanligen är skalan från 1 till 5 i vilket nummer ett motsvarar att man inte är av samma åsikt medan nummer 5 motsvarar att man är av samma åsikt (Alanen 2011: 150). Dörnyei (2009: 26) diskuterar vidare att slutna frågor är lätta att analysera på grund av svarsalternativen och forskare får även numerisk data vad gäller slutna frågor.

Öppna frågor betyder i sin tur att svaranden får själv formulera sitt svar. Alanen (2011: 151) konstaterar att öppna frågor har både fördelar och nackdelar. En fördel är att svaranden får sin egen röst hörd, eftersom hen själv kan beskriva vad hen anser om temat. Dörnyei (2009: 36) lägger till att öppna svar ger mer data att analysera, eftersom färdiga svarsalternativ inte stör svarandet utan man får själv formulera sitt svar. Öppna svar kan även innehålla information om saker forskare inte ens tänkt på. Nackdelen med öppna frågor är dock att svar är svåra att behandla pålitligt, eftersom man inte kan dela in dem i grupper. Därtill tar det tid att svara på öppna frågor, vilket kan i sin tur leda till att svaranden inte orkar svara på öppna frågor och då får forskare inte material att analysera (Alanen 2011: 151). Dörnyei (2009: 37) diskuterar vidare att man inte kan ha alltför många öppna frågor i enkäten, eftersom detta kan ha en negativ inverkan på svaren man får. Om det finns många öppna frågor i enkäten, tar det längre tid att bli färdig med att svara på den och detta kan i sin tur påverka hur många svar man får.

Trost (2012: 69) påpekar att i attityd- och åsiktsfrågor finns det en risk att svaranden tolkar frågorna på olika sätt speciellt om man använder ord som *ofta*, *alltid* eller *sällan*. För den ene kan sällan betyda en gång i månaden medan för den andre kan sällan innebära en gång om året. Detta leder i sin tur till att det blir utmanande att analysera svaren. På grund av detta undvek jag att använda sådana ord i min enkät. I fråga om attityd- eller åsiktsfrågor finns det enligt Trost (2012) två olika sätt att behandla dessa två synvinklar. Det första sättet är att svaranden tar ställning till olika påståenden och anger i vilken mån hen instämmer i påståendena. Det andra sättet är däremot att inkludera sådana frågor i enkäten vilka besvaras antingen jakande eller nekande (Trost 2012: 69-70). I föreliggande studie utnyttjade jag olika påståendena och bad lärare att ta ställning till dessa påståenden, det vill säga jag utnyttjade det första sättet att behandla attitydfrågor.

3.3 Informanter och undersökningsmaterial

I detta avsnitt kommer jag att presentera undersökningsmaterialet och informanterna i föreliggande studie. Först kommer jag att presentera informanterna i denna avhandling och berätta lite om deras bakgrunder. Efter detta ska undersökningsmaterialet presenteras närmare, det vill säga elevtexterna som samlades in i *Topling*-projektet samt enkätsvaren från svensklärare.

3.3.1 Informanter

Det fanns 59 elever på högstadienivå och 56 elever på gymnasienivå som deltog i *Topling*-projektet vid den andra materialinsamlingsgången. Antalet elever som deltog i projektet var tämligen stort, och av denna avledning fick jag avgränsa antalet informanter vilkas texter skulle analyseras i denna avhandling. Av denna anledning bestämde jag mig att ta med informanterna som skrev texter vid den andra materialinsamlingsgången. Jag behandlar eleverna inte individuellt utan som två skilda grupper, och därför kommer jag inte att fokusera på engelskans inverkan hos enskilda informanter. På högstadienivå fanns det informanter från fyra olika skolor, som ligger i Mellersta Finland och i Södra Finland. Alla högstadielever har finska som modersmål förutom en elev, som har engelska som första språk. Alla informanter med finska som modersmål hade engelska som det första främmande språket. Några av eleverna hade även studerat tyska, ryska,

franska och spanska vid sidan av engelska och svenska. Informanterna läste svenska som B-språk, vilket betyder att de hade börjat studera språket i sjunde klass och vid den andra materialinsamlingsgången hade eleverna studerat svenska under ungefär ett och ett halvt år.

Gymnasisterna kom från tre gymnasier, som ligger i Mellersta Finland och i Norra Österbotten. Från ett av de deltagande gymnasierna deltog två skilda grupper i *Topling*, vilket betyder att det sammanlagt fanns fyra grupper som var med vid det andra materialinsamlingstillfället. Alla informanter hade finska som modersmål och liksom på högstadienivå, var svenska ett B-språk för gymnasisterna. Även gymnasisterna hade en ganska bred skala olika främmande språk de hade studerat vid sidan av svenska och engelska, och språk som kom upp i bakgrundsinformationen var t.ex. tyska, franska, ryska, spanska och estniska. Både gymnasisterna och högstadieeleverna fick även bedöma sina kunskaper i alla språk de kunde genom att ange språken i den ordning som de ansåg behärska dem. De skulle börja med språket de anser de behärskar bäst och sluta med språket de anser de behärskar svagast. Alla informanter med finska som modersmål på både högstadienivå och på gymnasienivå bedömde finska som det starkaste språket och engelska som det näst starkaste språket. Angående svenskans ställning fanns det dock lite variation. En av högstadieeleverna och fyra av gymnasisterna bedömde svenska som det tredje starkaste språket, medan alla andra informanter ansåg att de kunde andra främmande språk bättre än svenska. Vad som var lika mellan de båda åldersgrupperna var att alla informanter i de båda åldersgrupperna ansåg att de var bättre på engelska än på svenska. Detta betyder att ingen bedömde svenska som det näst starkaste språket utan svenska var högst på tredje plats.

Av de 156 svensklärarna som deltog i studien var 145 av dem kvinnor och 11 män. Detta innebär att kvinnor bildar en större grupp informanter med 92,9 % medan andelen män är 7,1 %. Fyra av informanterna studerade fortfarande svenska. 66 % av informanterna hade svenska som huvudämne på universitet. Huvudsakligen undervisade lärarna på högstadienivå (24 % av lärarna) och på gymnasienivå (59 % av lärarna) och i genomsnitt hade lärarna 21 års erfarenhet av att undervisa i svenska. Nästan alla (93,6 %) av informanterna angav finska som det starkaste språket, men några lärare (7,1 %) angav svenska som det starkaste språket. En betydligt mindre andel (2,6 %) av lärarna

angav varken finska eller svenska som det starkaste språket. Två av lärarna angav engelska som deras starkaste språk, en lärare angav tyska som det starkaste språket och en lärare identifierade sig som tvåspråkig i finska och svenska med båda språken lika starka.

I enkätens bakgrundsdel bad jag lärarna att ange sin ålder, eftersom lärares ålder kan vara en påverkande variabel i hur de ser på engelskans inverkan på det svenska språket. Jag delade in dem i fem olika åldersgrupper och i tabell 1 beskrivs informanternas ålder noggrannare.

Tabell 1. Svensklärares ålder (N=156)

Åldersgrupper	Antal svensklärare	Procentantal
24-29	12	8 %
30-34	19	12 %
35-44	43	27 %
45-54	50	32 %
55-64	32	21 %

Lärarna var mellan 24 och 64 år. Som framgår av tabell 1 är antalet informanter i de två första åldersgrupper tämligen litet jämfört med de tre sista åldersgrupperna. Svensklärare mellan 45 och 54 år bildar den största gruppen med 32 % medan den minsta gruppen är lärare mellan 24 och 29 år med 8 %. Vad gäller informanternas bostadsort bor lärarna i olika städer i Finland. Jag vill skydda informanternas anonymitet och därför delade jag in städerna landskapsvis så att man inte kan identifiera lärarna. Det var dock en lärare som angav ”staden” som svar för bostadsort och detta svar finns inte med i nedanstående tabell, eftersom jag inte kan avgöra vilket landskap det är fråga om på basis av detta svar. Sålunda blir det totala antalet informanter i tabell 2 155.

Tabell 2. Svensklärarnas bostadsorter landskapsvis. (N=155)

Landskapet	Antalet informanter	Landskapet	Antalet informanter
Birkaland	21	Norra Savolax	4
Egentliga Finland	17	Norra Österbotten	8
Egentliga Tavastland	5	Nyland	36
Kajanaland	1	Päijänne-Tavastland	7
Kymmenedalen	6	Satakunta	10
Lappland	3	Södra Karelen	3
Mellersta Finland	7	Södra Savolax	6
Mellersta Österbotten	4	Södra Österbotten	1
Norra Karelen	8	Österbotten	8

Av tabell 2 framgår att lärarna kommer från alla olika landskap i Finland förutom landskapet Åland. Antalet informanter i varje landskap varierar dock tämligen mycket. Kajanaland och Södra Österbotten bildar de två minsta grupper med bara en informant per landskap medan Birkaland och Nyland bildar de två största grupper med 21 och 36 informanter. I föreliggande studie ligger fokus dock inte på eventuella skillnader gällande olika landskap i Finland och informanternas attityder till engelskans påverkan och sålunda beskriver tabell fyra bara en bakgrundsdetalj om informanterna och deras fördelning i Finland.

3.3.2 Undersökningsmaterial

Materialet i föreliggande studie består av två delar. Beträffande engelskans inverkan på de svenska texterna utnyttjades material, som samlades in i *Topling*-projektet i Jyväskylä under åren 2010 och 2013. Syftet med *Topling* var att studera om elevernas skrivkunskaper i finska, finska som andraspråk, svenska och engelska blev bättre under projektets gång. Enligt Palviainen⁵ samlades materialet in vid tre materialinsamlingsgångar och eleverna skrev sålunda tre olika versioner av fem givna teman. Jag valde att analysera narrativer, eftersom jag anser att eleverna kunde skriva mer fritt jämfört med de andra temana. Skrivinstruktionen för högstadieläverna (se bilaga 1) gällande detta tema

⁵ Palviainen, Å. Professor vid Jyväskylä universitet. E-post diskussion den 29 maj 2015.

var att skriva om en rolig, skrämmande eller fin händelse som skribenten upplevt. Dessutom skulle eleverna beskriva händelsen och berätta varför den var rolig, skrämmande eller fin. Gymnasisterna fick skrivinstruktioner som var tämligen lika med den för högstadieläver då gymnasisterna skrev om en oförglömlig händelse och berättade vad som hände och varför de kom ihåg händelsen (se bilaga 2).

Texterna som valdes till föreliggande studie skrevs vid den andra materialinsamlingsgången, vilket betyder att högstadieläver gick i åttan och gymnasisterna hade sin tredje kurs i svenska. Beträffande själva testsituationen fick eleverna inte använda ordböcker eller be om hjälp från läraren när de skrev texterna. Eleverna fick själva bestämma i vilken ordning de skrev de fem texterna, vilket betyder att inte alla möjligen började med samma text. På grund av det stora antalet texter bestämde jag mig för att välja nivåerna A1 och A2 till min undersökning. Dessutom befann sig majoriteten av eleverna på dessa två färdighetsnivåer och hade jag tagit någon annan färdighetsnivå, hade jag inte haft tillräckligt med material att analysera. Gällande högstadieläverna fanns det sammanlagt 47 texter på A1-nivån och 12 texter på A2-nivån. Beträffande gymnasisterna var 15 av texterna på A1-nivån, medan antalet texter på A2-nivån var 41. Totalt fanns det sålunda 115 texter att analysera. Jag började med att läsa igenom texterna och jag kartlade engelskans inverkan genom att omarbeta Ringboms (1987, 2001, 2007) fem kategorier av lexikal transfer (se avsnitt 2.4.1). Jag märkte ganska tidigt att engelska spelade en ganska stor roll i elevtexterna då viss engelsk påverkan var märkbar i nästan alla av de analyserade texterna i mer eller mindre mån. I analysen av elevtexterna används figurer och siffror som representerar den kvantitativa delen av studie. Elevtexterna i sig representerar däremot den kvalitativa delen i föreliggande studie.

Materialet för svensklärares attityder samlades in i form av en enkät. Först gjorde jag en pilotundersökning i vår seminariegrupp innan jag skickade enkäten vidare till svensklärare i Finland. Pilotundersökningen gjordes i början av oktober 2015 och sju studerande i svenska besvarade enkätfrågorna. Dessutom fanns det en studerande, som svarade på enkäten efteråt vilket betyder att sammanlagt 8 studerande deltog i pilotundersökningen. Med hjälp av pilotundersökningen och kommentarer till enkäten bearbetade jag mina enkätfrågor. Under pilotundersökningen kontrollerade jag även hur lång tid det tog för studerande att svara på frågorna. Jag anser att det var viktigt att betrakta det också så att

jag kunde ge så mycket detaljerad information om enkäten till svensklärarna som möjligt.

Jag tog kontakt med svensklärare i mitten av oktober via e-postadressen för Svensklärarna i Finland. Jag valde att utnyttja denna möjlighet, eftersom då skulle min enkät nå ett stort antal lärare jämfört med att skicka enkäten till vissa lärare via e-post. Dessutom ger användningen av e-postadressen för Svensklärarna i Finland mig svar från hela Finland. Jag skrev ett följebrev (se bilaga 3) till lärarna i vilket jag förklarade syftet med studien och varför jag önskade att de skulle svara på enkäten. Lärarna hade fyra veckor på sig att svara på enkäten och enkäten besvarades på nätet (se enkätfrågorna i bilaga 4). Jag anser att en elektronisk enkät var ett bra alternativ, eftersom man inte har studerat svensklärares attityder gentemot engelska i så stor omfattning i Finland. Att svara på enkätfrågorna på nätet var också lättast för lärarna då de inte behövde skicka enkäten vidare till mig utan de kunde svara på den direkt på nätsidan. Enkäten som användes i föreliggande studie bestod av slutna frågor rörande engelskans inflytande, men jag gav lärarna även en möjlighet att kommentera temat i enkäten. Därtill kopplade jag samman elevtexterna och enkäten genom att ta upp några meningar från dessa elevtexter och lärarna fick ta ställning till engelskans påverkan i dessa exempel. Sammanlagt svarade 156 svensklärare på enkäten.

I enkäten som används i föreliggande studie har jag tagit i beaktande flera av faktorerna som nämnts i avsnitt 3.2.2. Jag såg till att enkäten är klar och tydlig och att det inte tar för mycket tid att svara på enkäten. Dessutom tänkte jag också på frågornas ordningsföljd. Jag ville att mera krävande frågor kommer först och inte i slutet av enkäten, eftersom man då möjligen inte hade orkat besvara frågorna ordentligt. Enkäten innehöll huvudsakligen slutna frågor, eftersom jag då kan dela in svaren i grupper och jämföra resultat med varandra. Jag ville även ge svensklärare en möjlighet att kommentera temat, eftersom jag anser att kommentarer kan bjuda på intressant information om temat i avhandlingen och jag kan sålunda utnyttja lärares kommentarer i analysen av materialet. I analysen av enkätsvaren utnyttjades figurer, siffror och direkta citat. De två första representerar den kvantitativa delen, medan direkta citat representerar den kvalitativa delen i avhandlingen.

3.4 Validitet, reliabilitet och forskningsetik

Det finns ett antal faktorer som forskare ska tänka på när hen genomför sin studie. Att ha tydliga forskningsfrågor som är relaterade till syften i studien är en bra början, men man ska också tänka på andra faktorer när man till exempel använder en enkät. I detta avsnitt kommer jag att diskutera vad begreppen *validitet*, *reliabilitet* och *forskningsetik* betyder och hur dessa aspekter tas i beaktande i föreliggande studie.

3.4.1 Validitet

Det finns flera sätt att definiera begreppet *validitet*. Trost (2012: 63) och Bell (2000: 90) definierar validitet (el. *giltighet*) som ett instrument eller en fråga som mäter och beskriver det studien är avsedd att göra. När man anknyter denna definition till min studie innebär det att mina forskningsfrågor och enkätfrågor är relaterade till studiens syften. Med andra ord försöker jag med hjälp av svar på enkätfrågorna svara på forskningsfrågorna och uppfylla studiens syften. Om forskningsfrågorna eller enkätfrågorna inte är relaterade till studien, innebär det att studien skulle sakna validitet. Bell (2000) diskuterar att validitet dock är ett problematiskt begrepp och det är inte alltid lätt att genomföra validitet i studier. Även om det enligt Bell (2000: 90) låter lätt att formulera sina forskningsfrågor så att de är relaterade till studiens syften, kan det visa sig vara svårt att konkret mäta det man vill.

Kalaja m.fl. (2011) delar validitet vidare i två skilda delar nämligen *inre validitet* och *yttre validitet*. Inre validitet betyder att man värdesätter om studien i fråga är kvalificerad och man intresserar sig också för hur studien är genomförd och planerad (Kalaja m.fl. 2011: 21). Intresset ligger således på hur man har valt informanter som deltar i studien, hur man kontrollerar olika variabler som kan ske under studiens gång och hur man analyserar material. Kalaja m.fl. (2011: 21) diskuterar vidare att studien inte är pålitlig innan man har bevisat att faktorer relaterade till inre validitet realiserar. Därtill poängterar de att man först ska betrakta inre validitet innan man studerar yttre validitet, som syftar i sin tur på hur generaliserbara forskningsresultat är. Detta är kopplat till hur många informanter som deltagit i undersökningen och hur mycket material det finns att analysera. Om ett av studiens syften är att kunna generalisera forskningsresultat innebär

det att man ska tänka på hur man samlar in material och hur många informanter som deltar i studien.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet (el. *tillförlitlighet*) syftar enligt Bell (2000: 89) på att mäta om undersökningen går att upprepa. Med andra ord borde undersökningen ge likvärdiga resultat vid olika tillfällen. Kalaja m. fl. (2011: 21) konstaterar å sin sida att begreppet är anknutet till hur exakta forskningsresultat är oavsett informanter eller forskare. Bell (2000: 89) är dock av annan åsikt och betonar att beträffande attitydfrågor kan forskare inte alltid förvänta sig att få samma svar vid olika tillfällen. Det finns många faktorer, som kan påverka informanternas svar i fråga om attityder och sålunda kan man inte förvänta sig att få exakt samma svar även om man genomför samma undersökning med samma frågor. Bell (2000: 89-90) konstaterar också att om man vill mäta reliabiliteten i sin studie kan man genomföra en likadan undersökning en tid efter det första tillfället. Att göra om undersökningen är dock inte nödvändigt för att kunna avgöra om studien är reliabel utan man kan också mäta reliabiliteten genom att kontrollera formuleringen av frågorna eller genom att hantera instrumentet (som till exempel en enkät eller en intervju) man använder. Trost (2012: 62) diskuterar vidare att vid enkätundersökningar är det viktigt att även iaktta *kongruens* i samband med reliabilitet. Kongruens betyder att det borde finnas likhet mellan frågor som siktar på att mäta samma sak. I föreliggande studie syns kongruens i att alla enkätfrågorna är relaterade till samma företeelse och frågorna är formulerade olika för att kunna få med alla olika nyanser som svensklärare anser vara relaterade till engelskans inverkan på svenska.

Kalaja m.fl. (2011: 21) presenterar fyra olika sätt att avgöra om studien är reliabel eller inte. Det första sättet är att göra om undersökningen för att kunna se om man får likvärdiga resultat vid båda tillfällena. Om resultaten liknar varandra, kan studien sägas vara pålitlig. Det andra sättet är att be om hjälp från en annan människa i analysen av materialet. I praktiken betyder det att två personer analyserar materialet individuellt. Om analyser liknar varandra tillräckligt mycket, är detta enligt Kalaja m.fl. (ibid.) ett tecken på att studien är reliabel. Det tredje sättet är i sin tur att be en person att analysera materialet två gånger med en viss tids mellanrum och om det inte finns stora skillnader vid de två olika gångerna bevisar detta att studien är reliabel. Det sista sättet är att använda två

metoder i undersökningen av ett visst tema. Dessa metoder ska dock inte likna varandra för mycket. Forskare kan till exempel använda en enkät och en sammanfattning och om resultat är likvärdiga kan studien sägas vara pålitlig.

Kalaja m.fl. (2011: 21-22) diskuterar dock att vid kvantitativa studier är det sällan möjligt att betrakta upprepningen av mätaren man har använt även om man kan förbättra studiens reliabilitet genom att använda samma metod man använt tidigare. Vid användningen av kvalitativa studier är det också utmanande att upprepa undersökningen, eftersom man kan använda så många olika metoder för att samla in material. Därtill är kvalitativa studier oftast relaterade till kontext och att kunna generalisera eller upprepa resultat är kanske inte ens studiens mål. I föreliggande studie höjer jag tillförlitligheten för undersökningen, eftersom jag gjorde en pilotundersökning. Med hjälp av pilotundersökningen kunde jag se om enkäten fungerar på ett bra sätt och om det går att besvara enkätfrågorna. Jag kunde också se till att skribenter förstod frågorna.

3.4.3 Forskningsetik

Att studien är reliabel och att man betraktar studiens validitet är båda viktiga aspekter att ta hänsyn till, men därtill ska man också tänka på etiska frågor relaterade till att genomföra en studie. *Forskningsetik* betyder enligt Kuula (2006: 23) att forskare tar hänsyn till etiska principer, normer och värden. Normer i forskningsetik syns på olika sätt. *Reliabel information* betyder att studier är reliabla och läsare kan lita på forskningsresultat presenterade i studien (Kuula 2006: 24). Denna aspekt inkluderar även forskningsmaterial, materialets förvarande och hantering. Kuula (2006: 204-206) diskuterar vidare att forskare ska bevara informanternas anonymitet och presentera materialet så att läsare inte kan känna igen informanternas identitet. Oftast gör man detta genom att redovisa resultat anonymt, vilket innebär att man inte ger information som skulle avslöja detaljer om informanternas identitet (Kalaja m.fl. 2011: 23).

Forskare ska även ta hänsyn till informanternas *människovärde*. Detta betyder att informanterna har självbestämmanderätt, vilken forskare ska respektera (Kuula 2006: 24). Forskare ska också undvika sådana studier i vilka informanterna avkrävs för mycket eller studien belastar informanterna på ett oönskat sätt. Kuula (2006) konstaterar vidare att delta i studien ska vara frivilligt och informanterna kan avbryta deltagandet om de

vill. Informanterna ska också ges tillräcklig information om studien och om de ska delta i studien bara en gång eller flera gånger. Med tillräcklig information kan informanterna bestämma sig om de vill delta i studien eller inte (Kuula 2006: 106). En till aspekt relaterad till forskningsetik och normer inom denna disciplin är gränsen mellan vad som är ens eget och vad någon annan har skrivit. Kalaja m.fl. (2011) understryker att användningen och citeringen av källor är en viktig aspekt att ta hänsyn till när man skriver sin egen text. Man ska korrekt markera idéer eller teoriska aspekter med vilka man har använt källor. Att plagiera någon annans text utan att ange källan är inte etiskt utan man ska respektera det någon annan skrivit och kommit fram till. Kuula (2006: 36) lägger till att forskare inte heller ska nedvärdera andra studier i samband med sin egen. Detta betyder att man korrekt hänvisar till tidigare studier och rapporterar sina egna forskningsresultat på ett korrekt sätt.

I föreliggande studie ska resultat från enkätstudien och elevtexterna redovisas anonymt, vilket betyder att jag inte kommer att ange elevernas namn, skolor där de studerar eller andra detaljer om deras identitet. Elevernas namn kommer inte fram i deras texter, men jag kommer ändå att radera alla texter jag har på min dator när avhandlingen är färdig och jag har analyserat allt material. Jag kommer inte heller att ange svensklärares bostadsorter och deras svar kommer också att betraktas helt anonymt. Svenskärarens identitet kommer alltså inte att avslöjas utifrån resultatet. Kalaja m.fl. (2011) konstaterar att man borde be om lov att genomföra forskningen och berätta vad undersökningen handlar om. I och med besvarandet av enkäten har även informanter gett sitt godkännande att delta. I fråga om högstadieleverna och gymnasisterna har forskare i *Topling*-projektet bett om lov att studera elevernas skrivförmåga och eleverna är medvetna om att deras texter kan användas även i andra studier.

4 RESULTAT

I detta kapitel presenteras resultaten från undersökningen av elevtexterna och enkätstudien. Resultaten presenteras i fyra avsnitt som består av forskningsteman i föreliggande studie. I avsnitt 4.1 behandlas transfer i högstadieelevers texter. Fokus ligger således på hur engelska syns på den lexikala nivån i texterna som eleverna i årskurs åtta skrev. Engelskans påverkan betraktas på de två färdighetsnivåerna; A1-nivån och A2-nivån. I avsnitt 4.2 behandlas transfer i gymnasisternas texter. Även i detta avsnitt kommer jag att behandla engelskans inverkan på A1-nivån och A2-nivån. I avsnitt 4.3 diskuteras skillnader och likheter mellan högstadieeleverna och gymnasisterna gällande engelskans påverkan på den lexikala nivån. Det sista avsnittet i detta kapitel är 4.4 och detta avsnitt fokuserar på resultat från lärarenkäten, det vill säga vilka attityder svensklärarna har till engelskans inverkan i det svenska språket i Finland. Detta avsnitt innehåller även citat från enkäten. Majoriteten av citaten skrevs på svenska, men det finns några kommentarer som är skrivna på finska och dessa kommentarer har jag översatt fritt till svenska.

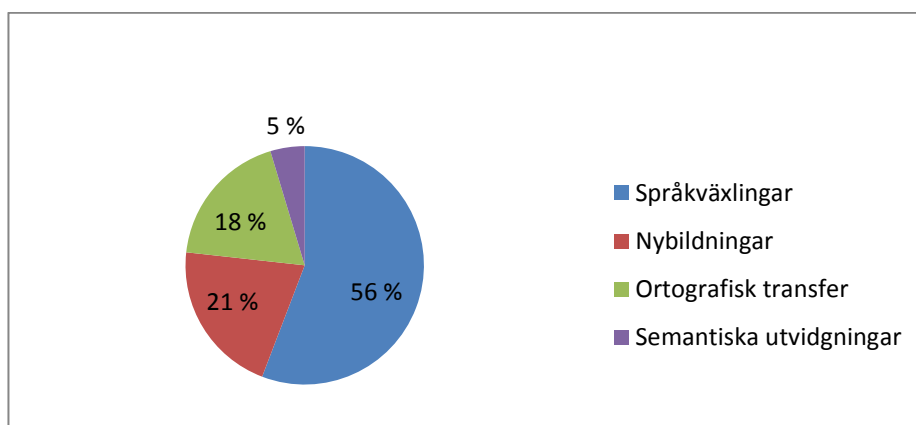
4.1 Transfer i högstadieelevers texter

I materialet på högstadienivå fanns sammanlagt 70 exempel på ord eller fraser som kan anses vara påverkade av engelska. Materialet behandlas enligt de fem grupperna (språkväxlingar, nybildningar, falska vänner, ortografisk transfer och semantiska nybildningar) och sålunda räknades inte till exempel morfologisk transfer eller engelskans inverkan på elevernas användning av svensk ordföljd med. Av de fem grupperna förekom majoriteten av engelskans påverkan i form av språkväxlingar, det vill säga lånord från engelska. Den näst största gruppen var ortografisk transfer, vilket syftar på ord som har en liknande stavning i engelska och svenska, men skrivs ändå inte precis på samma sätt i båda språken. Ortografisk transfer förekom också i samman- och särskrivningar och i användningen av begynnelsebokstäver i svenska. Den tredje största gruppen var nybildningar, vilket betyder att eleverna anpassade ett engelskt ord till svenska skrivregler. Beträffande semantiska utvidgningar överförde eleverna betydelsen av ett engelskt ord till svenska där ordet inte har samma betydelse och kan alltså inte användas på samma

sätt som i engelska. Det fanns inga exempel på falska vänner i högstadieelevers texter och sålunda kommer falska vänner inte att diskuteras i fråga om högstadieelevernas texter. I avsnitten 4.1.1 och 4.1.2 kommer jag att diskutera engelskans påverkan närmare i fråga om de två färdighetsnivåerna och ange den procentuella fördelningen av engelskans inverkan på dessa två nivåer.

4.1.1 Transfer på A1-nivå

På A1-nivån fanns sammanlagt 46 exempel som kan anses innehålla inverkan av engelska. Av dessa exempel bildade språkväxlingarna den största gruppen med 25 exempel, nybildningar den näst största gruppen med tio exempel och ortografisk transfer den tredje största gruppen med nio exempel. I elevtexterna på A1-nivån fanns det bara två exempel på semantiska utvidgningar och inga exempel på falska vänner. I figur 1 presenteras den procentuella fördelningen för engelskans påverkan på A1-nivån.



Figur 1. Den procentuella fördelningen för engelskans inverkan på A1-nivå i högstadiet. (N=46)

Majoriteten av engelska drag på A1-nivån bestod alltså av *språkväxlingar*. Språkväxlingarna i materialet förekom i form av substantiv, verb och adjektiv varav vilka adjektiv var den grupp som förekom oftast.

- (1) *Jag och min fotbollslag var på en tournament.* (sve. turnering)
- (2) *It was roligt.* (sve. det var)
- (3) *Last sommar var jag med min kompis och simmade.* (sve. förra)
- (4) *Jag är sad.* (sve. ledsen, sorgsen)
- (5) *Där var kallt och jag frågade därför att den är scary.* (sve. skrämmande)

(6) *Det var en dark natt.* (sve. mörk)

De sex exemplen ovan representerar några av de språkväxlingarna som förekom i materialet. Exempelen (3), (4), (5) och (6) är alla exempel på adjektiv som skribenter lånade direkt från engelska utan någon anpassning till svenska. Med andra ord använde skribenter orden i den form som orden används i engelska. I exempel (1) använde skribenten däremot ett engelskt substantiv som hen lånade från engelska till svenska och exempel (2) innehåller i sin tur både ett verb och ett pronomen lånade från engelska. Eleverna anpassade inte lånorden till svenska på något sätt utan de använde orden i den form som orden skrivs i engelska.

Det förekom också tre ord i materialet som ursprungligen är från engelska, men det är värt att diskutera om orden kan anses vara språkväxlingar ännu idag. Exempelen nedan representerar dessa tre ord.

(7) *Jag spelade badminton.*

(8) *Jag åt popcorn.*

(9) *Det är fint därför att det var coolt.*

Dessa ord har jag inte räknat till språkväxlingar, eftersom jag anser att orden används i det svenska språket av majoriteten och har således etablerats i språket. Troligen har orden först kommit in i det svenska språket som lånord som beskriver specifika företeelser eller vardagsliv, men har så småningom inte betraktats som lånord länge. Ett tecken på att dessa orden kan anses vara svenska nuförtiden är att de även finns i SAOL (Svenska Akademiens Ordlista). Ordet *t-shirt* förekom också i materialet, men även detta ord används i det svenska samhället och kan av denna anledning sägas vara anpassat till svenska. Också detta ord finns i SAOL. Orden är således ursprungligen från engelska, men ses knappast som språkväxlingar nuförtiden och av denna anledning räknades orden inte som språkväxlingarna i föreliggande studie.

I fråga om *nybildningarna* i materialet var alla exempel förutom ett i denna grupp verb. Eleverna på A1-nivån modifierade det engelska ordet så att ordet mer skulle likna det motsvarande ordet i det svenska språket och svenskans skrivregler eller orden fick en

svensk ändelse. I materialet fanns även två nybildningar i vilka ett finskt ord fick ett svenskt skrivsätt, men dessa exempel har jag inte räknat till antalet exempel på nybildningar, eftersom fokus ligger på engelskans påverkan.

- (10) *Jag swimmer och har roligt.* (sve. simmar)
- (11) *Jag walkar till skolan.* (sve. går)
- (12) *Vi spelade volley och drinka vatten.* (sve. drack)
- (13) *Vi swimmade och spelade på strand.* (sve. simmade)
- (14) *Vi vinner tournamenten!* (sve. matchen, turneringen)

Alla exemplen ovan är engelska ord ursprungligen, men orden har fått ett nytt skrivsätt i svenska. I exemplen (10) och (11) lade skribenter till en svensk presensändelse så att orden mer liknar svenska. Det är dessa presensändelser som gör orden nybildningar. Exemplet (13) har en likadan funktion, men i detta exempel skrev skribenten ordet i imperfektum med hjälp av en svensk ändelse. Nybildningen i exempel (12) handlar om användningen av ordet ”drinka”. Stavningsformen i ordet kommer från kans ”drink”, men skribenten lade-a till slutet av ordet vilket gör detta ord till en nybildning. Det sista exemplet innehåller däremot ett substantiv, som skribenten gav en svensk ändelse. Även i detta exemplen kommer ordet från engelska, men skribenten lade till en svensk ändelse till ordet och av denna anledning är ordet en nybildning. Alla exempel anpassades alltså på något sätt till det svenska språket även om orden också innehåller drag från engelska.

I materialet förekom nio exempel som kan sägas vara påverkade av engelskans stavning och hör alltså till *ortografisk transfer*. Som jag konstaterade i teoridelen är svenska och engelska besläktade, vilket kan förorsaka problem när eleverna skriver antingen på svenska eller på engelska. Det finns nämligen vissa ord som finns i båda språken och vilkas skrivsätt liknar varandra mycket, men samtidigt finns det drag som skiljer svenska och engelska från varandra som till exempel användningen av begynnelsebokstäver och sammansättnings- och särskrivningsregler. I exemplen nedan redovisas ortografisk transfer som förekom i materialet.

- (15) *För två år sedan var jag och min lillasyster på ett hotel med vår kusin.*

(sve. hotell)

- (16) *Vi gick till en restaurang som ligger nära vår hotel.* (sve. hotell)
 (17) *Det var söndag kväll.* (sve. söndagskväll)
 (18) *Jag ser mina kompisar... so jätte kul!* (sve. så)
 (19) *Jag var i en tävling med min hund i Augusti.* (sve. augusti)

De fem exempel ovan representerar engelskans påverkan i form av ortografisk transfer. Orden har en formell likhet i svenska och i engelska, men skrivs ändå på olika sätt. Till denna kategori har jag inkluderat orden som jag med säkerhet vet är enbart påverkade av engelska. I exemplet (18) har jag därför inte inkluderat ordet *jätte kul* till ortografisk transfer, eftersom även det finska ordet ”tosi kiva” kan ha påverkat skrivsättet skribenten använde.

I exemplen (15) och (16) var det fråga om skillnaden mellan engelskans och svenskans skrivsätt i ordet *hotell*. I båda exemplen skrev skribenterna ”hotel” i stället för *hotell*. Exemplet (17) illustrerar däremot att ordet som är en sammansättning i svenska blev en särskrivning efter engelskans stavning. I engelska skriver man ”Sunday evening”, men i det svenska språket är ordet en sammanskrivning. Engelskans skrivregler påverkade med andra ordets skrivsätt i svenska och ordet hör av denna anledning till ortografisk transfer. I exemplet (18) använde skribenten ordet ”so” i stället för ordet *så*. Jag kategoriserar detta ord som ortografisk transfer, eftersom skillnaden mellan den svenska formen och den engelska formen är så liten. Dessutom uttalar man det svenska ordet ungefär på samma sätt som man skriver ordet på engelska och även detta kan påverka skribentens felaktiga skrivsätt på svenska. Det sista exemplet handlade däremot om begynnelsebokstäver och skillnader i användningen av dessa i svenska och engelska. I engelska skriver man till exempel månader, första person singularis, nationaliteter och språk alltid med en stor bokstav, vilket man däremot inte gör i det svenska språket. Att skribenten skrev ”Augusti” i stället för *augusti* har sin grund i engelska.

I materialet fanns det två exempel som hör till *semantiska utvidgningar*. I denna kategori utvidgade skribenter det engelska ordets betydelse till svenska. Ordet har dock en annan betydelse i svenska än i engelska och av denna anledning använde skribenter or-

det felaktigt i svenska. Skribenter använde ordet med andra ord i en bredare betydelse än man vanligen gör. Båda exemplen på semantiska utvidgningar i materialet var verb.

(20) *Jag gick till Stockholm med Silja Line i somras. (sve. reste/åkte/for)*

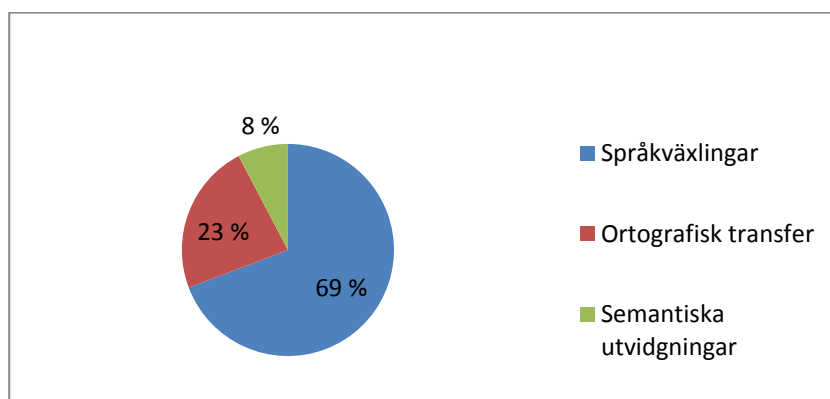
(21) *Jag går till Sverige med min kompis Kaisa. (sve. reser/åker/far)*

I båda exemplen handlade semantiska utvidgningar om det svenska verbet *gå* och verbets användning i situationer i vilka man reser eller åker någonstans. I engelska kan man använda ordet "go" när man vill säga att man till exempel reser någonstans (se t.ex. Collins Cobuild Advanced Dictionary 2009). I svenska har ordet *gå* däremot en annan betydelse och därför blir användningen av ordet felaktig i exemplen ovan. Enligt Reuter (1996: 181) använder man ordet *gå* när en person "tar sig fram med egna medel: en människa eller ett djur gående på sina ben, en båt eller ett tåg gående med egen kraft". Att använda ordet *gå* i exemplen (20) och (21) blev av denna anledning fel, eftersom man snarare borde ha använt ett mer preciserat ord. Om man skulle skriva *gå till Stockholm* skulle detta betyda att man går till fots till Stockholm och då blir betydelsen konstig. Att skribenter överförde det engelska ordets betydelse till svenska blev alltså i dessa fall fel då ordet inte används på samma sätt i dessa språk.

Man kan alltså konstatera att engelskans påverkan i elevtexterna på A1-nivån syntes mest i användningen av direkta lån från engelska. Skribenter använde engelska ord i en oförändrad form när de skrev sina texter på svenska. Antalet exempel på andra kategorier var betydligt mindre även om det fanns exempel på nybildningar, ortografisk transfer och semantiska utvidgningar. Nybildningarna i materialet förekom i användningen av verb och oftast var stamordet engelskt med en svensk ändelse. Nybildningarna i materialet förekom såväl i presens som i imperfektum. Ortografisk transfer syntes å sin sida i användningen av stora bokstäver när man egentligen borde ha använt en liten bokstav. Dessutom syntes ortografisk transfer i formell likhet mellan svenska och engelska, det vill säga två ord som har samma betydelse i båda språken, men orden skrivs ändå olika. I materialet fanns det två exempel på semantiska utvidgningar och båda exemplen handlade om användningen av ordet *gå*. Skribenter använde ordet i samma betydelse som man använder ordet i engelska även om ordet inte har en likadan betydelse i svenska.

4.1.2 Transfer på A2-nivån

På A2-nivån i högstadiet fanns 26 exempel på engelskans påverkan och de förekom i form av språkväxlingar, semantiska utvidgningar och ortografisk transfer. Antalet språkväxlingar bildade den största gruppen i materialet med 18 exempel. Den näst största gruppen var ortografisk transfer med sex exempel. Den tredje största gruppen var semantiska utvidgningar med två exempel. Däremot fanns det inga exempel på nybildningar eller falska vänner i materialet. I figur 2 nedan illustreras andelen olika exempel på engelska.



Figur 2. Den procentuella fördelningen för engelskans inverkan på A2-nivå i högstadiet. (N=26)

Språkväxlingarna som förekom i materialet syntes i användningen av substantiv, adjektiv, prepositioner och adverb. Oftast var det dock substantiv och adjektiv som skribenter lånade från engelska till svenska. Exempelen nedan illustrerar språkväxlingarna i materialet.

- (22) *Vi gör många roliga things together.* (sve. saker tillsammans)
- (23) *Vi went to stan med familjen.* (sve. gick till/på)
- (24) *Jag var trött och sad.* (sve. ledsen/sorgsen)
- (25) *När Finland vann Sverige i ice hockey.* (sve. ishockey)
- (26) *Han är också från Spain och han är 1 år gammal.* (sve. Spanien)

I det första exemplet lånade skribenten två ord direkt från engelska utan någon anpassning till svenska. Exemplet (22) omfattar ett substantiv och ett adverb; skribenten använde såväl engelskans ”things” som ”together”. I exemplet (23) användes däremot ett

verb och en preposition som var skrivna på engelska. I detta exempel lånade skribenten en hel fras från engelska i en oförändrad form. Exemplet (24) innehåller ett adjektiv från engelska som även förekom i elevtexterna på A1-nivån. Även om skribenten skrev det första adjektivet *trött* på svenska, lånade hen ”sad” från engelska. I exemplet (25) syntes engelska i form av en sportgren, som lånades från engelska. Även om den svenska versionen liknar den i engelska betraktar jag detta exempel som språkväxling, eftersom skribenten skrev ordet precis som man skriver ordet i engelska. Om skribenten hade till exempel skrivit ”is hockey” skulle det snarare vara fråga om ortografisk transfer, men i detta fall är det mer passande att kategorisera ”ice hockey” som en språkväxling. Det sista exemplet var däremot en språkväxling som handlade om länder. Även om några länder, som till exempel USA, kan användas internationellt har ”Spain” ett annorlunda stavning i svenska och därför anser jag exemplet (26) som språkväxling.

I fråga om *ortografisk transfer* fanns det sex exempel på A2-nivån som kan kategoriseras i denna grupp. Ortografisk transfer syntes i användningen av begynnelsebokstäver och i de små skillnaderna vid vissa ord som har samma betydelse i svenska och engelska, men som ändå skrivs på olika sätt. Exempelen nedan beskriver ortografisk transfer i elevtexterna på A2-nivån.

- (27) *Jag grät, eftersom det var så perfect.* (sve. perfekt)
- (28) *Det var en perfect dag.* (sve. perfekt)
- (29) *Då var so varmt.* (sve. så)
- (30) *Min fotboll lag gick till Sverige.* (sve. fotbollslag)
- (31) *I Januari 2011 dog Musti.* (sve. januari)
- (32) *Jag blev så glad och då var Jag inte trött.* (sve. jag)

Exempelen (27) och (28) innehåller ord som betyder samma sak i svenska och i engelska, men ordet stavas ändå på olika sätt. I de två första exemplen skrev skribenterna ”perfect” i stället för *perfekt* och denna stavning har sin grund i engelska. Exemplet (29) handlar också om skillnaden i ordets skrivsätt där skribenten skrev ”so” i stället för *så*. Det kan också vara fråga om ordets uttal i det svenska språket som påverkar skribentens skrivsätt i svenska, vilket även konstateras i avsnitt 4.1.1. Exemplet (30) illustrerar däremot skillnaden i samman- och sårskrivningar mellan svenska och engelska. Att skribenten

skrev ”fotboll lag” i stället för *fotbollslag* har sin grund i hur man skriver ordet i engelska. I engelska särskriver man ordet, ”football team”, och detta påverkade även skrivsättet i svenska. Exempelen (31) och (32) handlar å sin sida om begynnelsebokstäver och hur man använder dessa i svenska respektive i engelska. Att man skriver månader och första person singularis med en stor bokstav i engelska påverkade skrivsättet i svenska gällande dessa två exempel. Med andra ord var det engelskans skrivsätt som påverkade hur skribenter skrev orden i svenska.

Med tanke på *semantiska utvidgningar* i elevtexterna på A2-nivån var båda exemplen i denna kategori verb. Skribenter använde orden i en bredare mening än vad man vanligen gör i det svenska språket. Skribenterna överförde alltså det engelska ordets betydelse till det svenska språket där de använde orden felaktigt.

(33) *Min fotboll lag gick till Sverige.* (sve. åkte/reste/far)

(34) *Människorna i Finland gick absolut crazy.* (sve. blev galna/tokiga)

I det första exemplet är det fråga om överföring av betydelse från engelska. I svenska använder man inte ordet *gå* när man reser någonstans utan man använder ett mer preciserat ord som beskriver resandet i sig. Att skribenten använde ordet i detta sammanhang har sin grund i att man kan använda ordet ”go” i engelska i beskrivning av resandet. Att skribenten använde ordet *gå* i exemplet (33) blev alltså felaktigt, eftersom genom att använda detta ord betyder meningen att fotbollslaget skulle gå till fots till Sverige. I exemplet (34) är det däremot engelskans fras ”go crazy” som påverkade hur skribenten skrev frasen på svenska. Även om skribenten använde rätt tempus motsvarar frasen ändå inte svenska språkets skrivnormer. Dessutom använde skribenten ordet ”crazy” i stället för *galen* eller *tokig* och frasen innehåller sålunda också ett direktlån från engelska.

Språkväxlingar var alltså den största gruppen i elevtexterna på A2-nivån och språkväxlingarna förekom oftast i form av substantiv och adjektiv. Språkväxlingarna var direkta lån från engelska, vilket betyder att skribenter inte anpassade orden till svenskans skrivregler utan orden användes i en oförändrad form. I fråga om ortografisk transfer syntes engelska i användningen av begynnelsebokstäver och i de små skillnaderna mellan

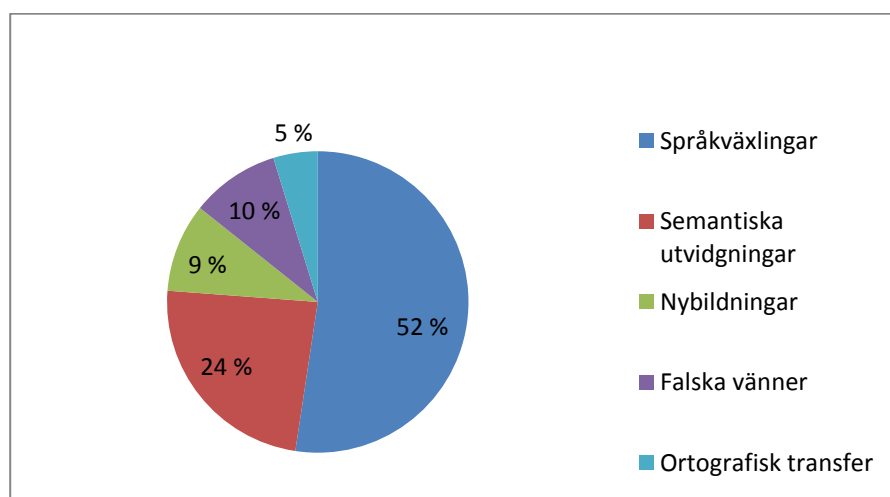
svenska och engelska i fråga om hur man skriver vissa ord. Det fanns även ett exempel på ortografisk transfer beträffande sårskrivning i svenska respektive i engelska. Vad gäller semantiska utvidgningar överförde skribenterna det engelska ordets betydelse till det svenska språket även om ordet inte används på samma sätt i svenska. Fastän det ibland finns en formell likhet mellan sådana ord i svenska och i engelska kan betydelsen i det andra språket bli oklart om ordets betydelse överförs direkt från ett språk till ett annat.

4.2 Transfer i gymnasisternas texter

På gymnasienivå fanns sammanlagt 95 exempel på engelskans inverkan i gymnasisternas texter. I texterna fanns det exempel som hörde till alla av de fem kategorierna. Den största kategorin på gymnasienivå var språkväxlingar som förekom i materialet oftast. Den näst största gruppen var ortografisk transfer, vilket syntes i användningen av begynnelsebokstäver, samman- och sårskrivningar och i hur gymnasisterna skrev ett ord som stavas på ett nästan likadant sätt i både svenska och engelska. Semantiska utvidgningar bildade den tredje största gruppen på gymnasienivå och dessa syntes oftast i användningen av verb. Dessutom fanns det också exempel på falska vänner och nybildningar i materialet. I avsnitten 4.2.1 och 4.2.2 kommer jag att diskutera engelskans påverkan närmare på A1-nivån och på A2-nivån. Jag kommer att ange den procentuella fördelningen för olika drag från engelska och redovisa engelskans inverkan noggrannare i båda inlärningsnivåerna.

4.2.1 Transfer på A1-nivån

På A1-nivån fanns 21 ord som var påverkade av engelska. Dessa ord kom i form av språkväxlingar, nybildningar, ortografisk transfer, semantiska utvidgningar och falska vänner. Den största kategorin på denna inlärningsnivå var språkväxlingar med 11 exempel. Semantiska utvidgningar var den näst största gruppen med fem exempel. Rörande nybildningar och falska vänner fanns det två exempel i båda kategorierna. Ortografisk transfer var den minsta kategorin på A1-nivån då det bara fanns ett exempel på detta. I figur 3 nedan presenteras den procentuella fördelningen för engelskans påverkan.



Figur 3. Den procentuella fördelningen för engelskans inverkan på A1-nivå i gymnasiet. (N=21)

Språkväxlingarna bildade alltså den största gruppen i materialet på A1-nivån. Språkväxlingarna förekom i form av substantiv och verb, men det fanns även ett exempel på en språkväxling som var ett pronomen och en som var en preposition. Gymnasisterna anpassade inte orden till svenskans skrivregler utan orden användes i den form som orden skrivs och används i engelska. Nedan presenteras några av de språkväxlingarna som förekom i materialet.

- (35) Jag had min födelsedag. (sve. hade)
- (36) Jag got ett nytt spel from min pappa. (sve. fick; från)
- (37) We havit en trevlig dag. (sve. Vi)
- (38) Det var en surprise för mig. (sve. överraskning)
- (39) Det var en jätte fin place (sve. plats)
- (40) Jag simmade på ocean. (sve. i havet)

I exemplet (35) lånade skribenten det engelska ordet och använde ordet ”had” i oförändrad form i svenska. Man kan diskutera om ordet ”had” i själva verket var ett skrivfel och om skribenten försökte skriva den svenska versionen. Det fanns dock tämligen få skrivfel i materialet; gymnasisterna stavade såväl de svenska orden som de engelska orden som de ska stavas och därför kategoriserar jag ordet i exemplet (35) inte som ett skrivfel utan som ett direktlån från engelska. I exemplet (36) finns det däremot två språkväxlingar. Den första var ett verb, som skribenten lånade från engelska och använde i svenska. Den andra var i sin tur en preposition. Även i detta fall antar jag att det inte är

fråga om ett skrivfel, eftersom det finns två bokstäver som skiljer orden åt i svenska respektive engelska. Jag kan dock inte styrka mitt antagande, eftersom jag inte själv pratat med skribenterna. Av denna anledning kan jag inte anta med säkerhet att det inte skulle vara fråga om ett skrivfel i exemplen (35) och (36), men dessa exempel räknas som språkväxlingar i föreliggande studie.

I exemplet (37) syntes språkväxling i att skribenten lånade ett personligt pronomen från engelska. Skribenten använde det engelska ordet ”we” i stället för svenskans *vi*. I exemplet (38) använde skribenten däremot det engelska ordet ”surprise” i stället för svenskans *övertaskning*. Skribenten lade även till en obestämd artikel framför det engelska ordet även om hen använde ett engelskt ord. I exemplen (39) och (40) syns engelskans inverkan i att skribenter använde direktlån från engelska i form av substantiv. Även i exemplet (39) använde skribenten en kongruensböjning även om hen använde ett engelskt ord. Ordet *ocean* finns i det svenska språket, men enligt SAOL syftar ordet på världshav och av denna anledning är ordet inte det mest naturliga att använda i exemplet 40.

Semantiska utvidgningar som förekom på A1-nivån var alla verb. Gymnasisterna använde alltså verb i en bredare betydelse än vad man vanligen använder orden i svenska. Det var med andra ord de engelska orden och ordens betydelse och användningssätt som fick skribenterna att använda orden i vissa sammanhang även i det svenska språket. Exemplen (41)-(45) beskriver situationer i vilka semantiska utvidgningar förekom på A1-nivån hos gymnasisterna.

- (41) *Vi går på en klassresa.* (sve. åker)
- (42) *Vi går till Karleby.* (sve. reser/åker/far/tar bussen)
- (43) *Nu tänker vi att vi måste gå dit i sommar.* (sve. tycker; åka/fara)
- (44) *Jag och mina föräldrar gick till Italien i somras.* (sve. åkte/reste/for)

Exemplen (41) och (42) var båda skrivna av samma skribent och det var kontexten som avgjorde att det var fråga om semantiska utvidgningar. Av denna anledning kategoriserade jag exemplen (41) och (42) till semantiska utvidgningar. Som jag redan konstaterade i högstadielävernas texter bör man inte använda ordet *gå* i svenska när man pratar

om resandet utan man ska använder verb som till exempel *resa*, *åka* eller *fara*. Däremot använder man verbet *gå* när man till exempel går till fots någonstans, men man kan inte använda ordet när det är fråga om längre avstånd. Även i exemplet (44) användes ordet *gå* felaktigt och i alla dessa exempel där ordet *gå* användes var det fråga om det engelska ordet "go" och ordets inverkan på svenska.

I exemplet (43) rörde det sig också om att skribenten använde ordet *gå* fel och ordet användes alltså i en bredare betydelse. Dessutom använde skribenten också ordet *tänka* i exemplet (43) då hen hellre borde ha använt ordet *tycka*. I detta fall var det engelskans verb "think" som syntes i användningen av det svenska ordet. Enligt Collins Cobuild Advanced Dictionary (2009) används verbet "think" i flera olika sammanhang som till exempel i följande: "If you think that something is the case, you have the opinion that it is the case" och "If you think in a particular way, you have those general opinions and attitudes". Dessa användningssätt visar att engelskans "think" kan används när man delar sina åsikter eller idéer med andra eller när man tror/tycker att någonting ska hända på ett visst sätt. I det svenska språket betyder *tycka* däremot att man "anser, menar, är osäker om någonting eller önskar någonting" (Svenskt språkbruk: ordbok över konstruktioner och fraser 2003). Det svenska ordet används alltså inte när man delar sina idéer eller åsikter med andra. Att skribenten använde ordet *tänka* i exemplet (43) hade sålunda sin grund i engelskan och det engelska ordets inverkan på svenskan där skribenten felaktigt använde ordet. Semantiska utvidgningar på A1-nivån rörde sig alltså mestadels om användningen av verb och speciellt verbet *gå*. Skribenterna överförde de engelska ordens betydelse till det svenska språket även om orden de använde i deras texter var svenska.

Gällande *nybildningarna* i materialet fanns det två exempel på dessa i gymnasisternas texter på A1-nivån. Båda av dessa exempel förekom i form av verb och skribenterna anpassade orden till svenska genom att lägga till en svensk ändelse till ett annars engelskt ord. I exemplen (45) och (46) presenteras nybildningarna som förekom i materialet.

(45) We havit en trevlig dag. (sve. hade/har haft)

(46) Vi badar bastu och swimmar (sve. simmar)

I exemplet (45) använde skribenten den svenska ändelsen –it och anpassade således ordet till svenska och svenskans skrivregler och normer. Stamordet i nybildningen var dock det engelska ordet ”have”. Skribenten använde alltså ett engelskt ord, men anpassade ordet till svenska så att ordet skulle bli mer svenskt. I exemplet (46) var stamordet engelskans ”swim” till vilket skribenten lade till svenskans ändelse –ar, som markerar presens. Att skribenterna blandade engelska och svenska med varandra i exemplen 45 och 46 gjorde orden till nybildningar.

I materialet fanns två exempel på *falska vänner*. Detta begrepp syftar på ord som har samma eller delvis samma betydelse i två olika språk (se avsnitt 2.4.1). Även om ordens betydelser skulle vara samma är betydelserna dock inte identiska, vilket kan leda till missförstånd i användningen av vissa ord. I båda exemplen på falska vänner som förekom i materialet var det fråga om ett verb som användes felaktigt i det svenska språket. Exempen (47) och (48) nedan illustrerar falska vänner som förekom på A1-nivån.

(47) *Jag spelar fotboll och jag vill inte sluta.* (sve. ska/kommer att)

(48) *Vad gjorde det ännu bättre var att Sverige hade sagt de vill vinna men det var Finland som vann.* (sve. ska/kommer att)

I båda exemplen var det fråga om svenskans verb *vill*. I svenska använder man verbet när man till exempel vill någonstans (”jag vill hem”), man har viljan att göra något (”hon ville resa utomlands”) eller någon vill inte göra något (”elden ville inte ta sig”) (Svenskt språkbruk: ordbok över konstruktioner och fraser 2003). I Svenskt språkbruk nämns inga exempel där verbet skulle användas i fråga om händelser som sker i framtiden. I engelska är situationen dock tvärtom; ”will” (sve. *ska/kommer att*) används till exempel när ”you use will to indicate that you hope, think, or have evidence that something is going to happen or be the case in the future”, ”you use will in order to make statements about official arrangements in the future” och ”you use will in order to make promises and threats about what is going to happen or be the case in the future”) (Collins Cobuild Advanced Dictionary 2009). I ordboken nämns däremot inga exempel där ”will” skulle användas när man ”vill göra någonting”. Orden *vill* och ”will” har således annorlunda betydelser i svenska respektive engelska, och detta leder till att när skribenterna använde ordet *vill* när de syftade på framtiden blev betydelsen felaktig. I exemplen

ovan är det alltså fråga om att det engelska ordet påverkade användningen av det svenska ordet och skribenterna trodde felaktigt att orden har likadan betydelse i båda språken. Jag kan nog inte bekräfta att det är fråga om falska vänner i dessa exempel, eftersom *vill* passar ju också in i meningarna även om ordet i det fallet får en annan betydelse. Det är dock kontexten i vilken meningarna förekom som fick mig att kategorisera exemplen som falska vänner.

Det fanns ett exempel på *ortografisk transfer* i materialet beträffande A1-nivån och detta exempel förekom i användningen av en preposition. Även om svenskans och engelskans prepositioner är tämligen olika finns det vissa prepositioner som liknar varandra, och kan således leda till ortografisk transfer i elevtexterna. Nedan finns det exempel som representerar ortografisk transfer i materialet.

(49) *Jag sommarjobbar in sommaren.* (sve. i)

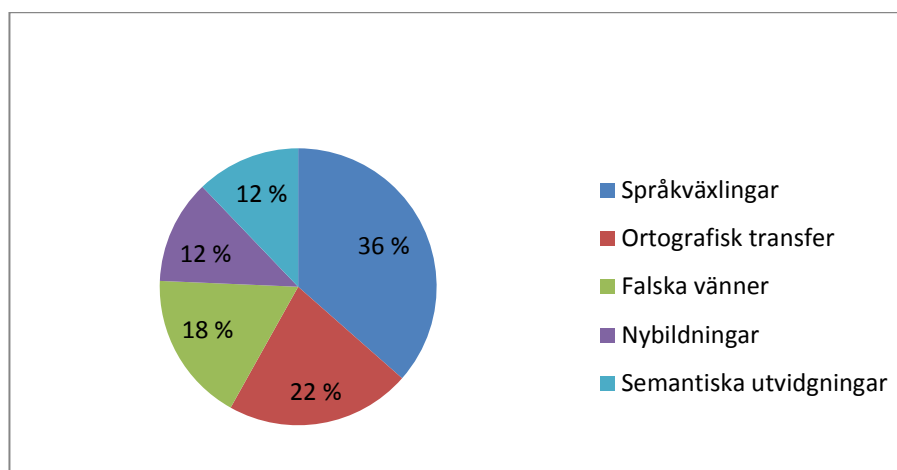
I detta exempel var det troligen likheten mellan den engelska prepositionen "in" och den svenska prepositionen *i* som ledde till att skribenten använde den engelska formen i texten. Av denna anledning kategoriserar jag exemplet som ortografisk transfer och inte som ett exempel på en språkväxling. Några kunde eventuellt se exemplet som semantisk utvidgning där skribenten överförde ordets engelska betydelse till svenska. Dessutom finns ordet *in* i svenska, men ordet används däremot inte i detta sammanhang som ordet används i exemplet (49).

Sammanfattningsvis var det språkväxlingar som förekom oftast i materialet. Språkväxlingarna anpassades inte till svenska på något sätt utan gymnasisterna lånade in orden direkt från engelska i den form som orden förekommer i engelska. Semantiska utvidgningar var den grupp som var den näst största. I denna kategori överförde skribenterna ordens betydelser från engelska till svenska. I orden syntes engelskans stavning däremot inte på något sätt utan alla semantiska utvidgningar i materialet var svenska, men ord användes onaturligt i det svenska språket. Nybildningarna i materialet handlade i sin tur om två verb i vilka syntes drag från både svenska och engelska. Nybildningarna hade ett engelskt stamord med en svensk ändelse. I fråga om falska vänner var det fråga om det svenska ordet *vill* och hur skribenterna använde ordet i svenska. Ordet har en viss bety-

delse i svenska, men skribenterna överförde betydelsen av ett engelskt ord, ”will”, till svenska och av denna anledning blev användningen av det svenska ordet fel. I materialet förekom ett exempel på ortografisk transfer och i detta fall var det fråga om användningen av en engelsk preposition.

4.2.2 Transfer på A2-nivån

I gymnasisternas texter på A2-nivån fanns sammanlagt 74 ord som kunde ses innehålla engelskans inverkan. Även på A2-nivån förekom alla fem kategorierna. Det var språkväxlingarna som gav den största gruppen med 27 exempel. Den näst största kategorin var ortografisk transfer och till denna grupp hörde 16 ord. Den tredje största gruppen var falska vänner med 13 exempel. Antalet nybildningar i materialet var nio och det fanns också nio ord som hörde till semantiska utvidgningar. I figur 4 nedan presenteras den procentuella fördelningen för engelskans påverkan på A2-nivån rörande de olika kategorierna.



Figur 4. Den procentuella fördelningen för engelskans inverkan på A2-nivå i gymnasiet. (N=74)

Språkväxlingarna var mestadels verb och substantiv som skribenterna lånade i en oförändrad form från engelska. Det fanns dock även språkväxlingar som hörde till grupperna adjektiv, underordnande konjunktioner och prepositioner. Också ord i dessa grupper användes i en oförändrad form i elevtexterna. Några av språkväxlingarna var skrivna i engelskans pluralform och skribenterna överförde således också pluralformen till svenska. Nedan presenteras några av språkväxlingarna från gymnasisternas texter.

- (50) *Hon name är Lisa Foster och hon är sexton Jahre alt.* (sve. heter)
- (51) *Min syster ringde till djurs sjukhus och vår hunds last resa började.*
(sve. sista)
- (52) *En band spelade deras mest populära album och många populära songs.*
(sve. låtar/sånger)
- (53) *När pappa kom från jobb berättade jag that jag har vunnit.* (sve. att)
- (54) *At morgon brukar jag dricka te.* (sve. på morgnarna)
- (55) *Jag hade inte allt som jag needed.* (sve. behövde)

I exemplet (50) använde skribenten det engelska ordet "name" i stället för ett svenskt ord. Det är med andra ord det engelskan ordet som påverkade skribentens skrivning i det svenska språket. I exemplet (50) fanns även ord som skribenten lånade från tyska. I fråga om exemplet (51) använde skribenten det engelska ordet "last" i stället för svenskans *sista*. Skribenten använde det engelska ordet på samma sätt som man använder ordet i det långivandespråket, och anpassade ordet således inte till svenskans böjningsmönster.

I exemplet (52) använde skribenten ordet "songs" i stället för *låtar* eller *sånger*. I detta exempel syntes att skribenten även överförde engelskans pluralform till svenska och anpassade således inte ordet till svenskans böjningsregler genom att använda en svensk pluraländelse. I exemplet (53) använde skribenten en underordnande konjunktion från engelska; skribenten använde det engelska ordet "that" i stället för svenskans *att*. Exemplet (54) handlar däremot om engelskans preposition som skribenten använde i stället för en svensk preposition. Engelskans "at mornings" påverkade med andra ord skribenten när hen skrev *at morgon*. I det sista exemplet använde skribenten det engelska ordet "needed" i stället för svenskans *behövde*. Därtill skrev skribenten ordet i imperfektum så att ordet skulle passa in i meningen hen skrev annars helt på svenska.

I fråga om *ortografisk transfer* var ord i denna kategori av olika typer. Några av orden handlade om skillnaden mellan särskrivningar i svenska och i engelska. I dessa fall var det engelskans mönster som påverkade skrivandet även i svenska. Ortografisk transfer syntes också i användningen av begynnelsebokstäver i svenska och i skillnader gällande

stavning mellan svenska och engelska. Exempelen nedan representerar ortografisk transfer som förekom i gymnasisternas texter på A2-nivån.

- (56) *Vår boboll lag gick till bobollkampen i Oulu.* (sve. bobollslag)
- (57) *I brons medalj match vann vi Oppijoen Urheilija⁶t och vi vann brons medaljer.* (sve. bronsmedalj; bronsmedalj)
- (58) *I somras tittade jag på min favorit bands konsert i Helsinki.*
(sve. favoritband)
- (59) *Jag är glad för jag har sommarjob och jag har två sommarjob.*
(sve. sommarjobb; sommarjobb)
- (60) *Sedan han mit camera och jag läste.* (sve. kamera)
- (61) *Jag var i PowerPark i Juli.* (sve. juli)

I exemplet (56) är det fråga om skillnader mellan särskrivningar i svenska och i engelska. I detta exempel är det engelskans ”baseball match” som fick skribenten att skriva de motsvarande orden i svenska isär när orden borde skrivas samman. Exempelen (57) och (58) handlar också om samman- och särskrivningar i svenska. Att skribenten skrev *brons medalj* stället för *bronsmedalj* hade sin grund i engelska. I engelska skriver man ordet ”bronze medal” vilket troligen påverkade skribentens skrivsätt även i svenska. I exemplet (58) skrev skribenten *favorit band* när hen borde ha skrivit *favoritband*. I engelska skriver man ordet ”favourite band” och det är troligen engelska som påverkade hur skribenten skrev ordet även i svenska.

Exemplet (59) handlar däremot om skillnader i stavningen av ord mellan engelska och svenska. Det finns tämligen många ord som finns i båda språken och som skiljs åt av bara ett par bokstäver. I detta exempel skrev skribenten ”sommarjob” i stället för *sommarjobb* och även i detta ord syns engelskans påverkan. Det är alltså denna lilla skillnad gällande vissa ord i svenska och i engelska som ledde till att skribenten skrev ordet felaktigt i det svenska språket. I det sista exemplet var det också fråga om ortografisk transfer, eftersom det bara var en bokstav som skiljer det svenska ordet från det eng-

⁶ Laget har pseudonymiserats

elska ordet. I det här exemplet använde skribenten engelskans ”camera” i stället för svenskans *kamera*. I detta exempel syntes även tyskans påverkan i användningen av ordet ”mit” (sve. med).

Det sista exemplet handlar i sin tur om begynnelsebokstäver och deras användning i svenska. I exemplet (61) skrev skribenten ”Juli” i stället för *juli*. Bakom detta ligger alltså engelskans ord ”July” som skrivs med en stor bokstav även om ordet skulle förekomma i mitten av meningen. Det är med andra ord engelskans inverkan som syntes i exemplet (61) när skribenten skrev månaden med en stor bokstav även i svenska där hen borde ha skrivit ordet med en liten bokstav.

Falska vänner syntes i gymnasisternas texter på A2-nivån i användningen av verb och substantiv. Det finns vissa ord i svenska och i engelska som skrivs ungefär på samma eller likadant sätt, men orden har ändå olika betydelser. Exempelen (62)-(67) representerar några av orden som kategoriseras som falska vänner i föreliggande studie.

- (62) *Jag vill resa till USA i framtiden och Lisa vill komma till Finland när det är vinter och mycket snö.* (sve. ska/kommer att; ska)
- (63) *Jag gillar stora fiskar och i morgon vill jag gå på fisk igen.* (sve. ska)
- (64) *Jag hade rolig timme där.* (sve. tid/ Jag hade roligt där)
- (65) *Vi har så bra timmar tillsammans.* (sve. tid/ Vi har det så bra tillsammans)
- (66) *Jag vill inte glömma det veckoslut och min födelsedag.* (sve. ska)
- (67) *Jag tänker att jag kommer ihåg det, eftersom det var min första resa utomlands.* (sve. tror)

Exempelen (62), (63) och (66) handlar om användningen av ordet *vill* i svenska. I det svenska språket använder man detta ord när man syftar på att man har viljan att göra något, men ordet används däremot inte när man beskriver sina framtidsplaner (se sidan 84). I engelska använder man ordet ”will” när man syftar på händelser som sker i framtiden och det är det engelska ordet och ordets betydelse som syntes i de fyra exemplen. I exemplet (62) var det kontexten som avgjorde att dessa två ord var falska vänner. Skribenten beskrev Lisas besök i Finland och hur Lisa och skribenten blev bra vänner. Jag anser att i detta fall skulle det ha varit mer naturligt att använda ordet *ska*. I exemplet

(63) var det också fråga om det svenska ordet *vill* och ordets användning i svenska. Skribenten skrev om hur hen fiskade hela dagen med sin kompis och att hen fiskar varje måndag. Av denna anledning är det sannolikt att skribenten försökte skriva att hen *ska* gå och fiska igen i stället för att hen *vill* gå och fiska, eftersom skribenten fiskar regelbundet och då är det troligen inte frågan om viljan utan en bestämd plan i framtiden. I exemplet (66) var det också kontexten som avgjorde att skribenten sannolikt ville syfta på framtiden och då skulle det ha varit mer naturligt att använda ordet *ska*.

I exemplen (64) och (65) var det däremot fråga om användningen av det svenska ordet *timme*. I dessa exempel var det engelskans ”time” som påverkade skribenters skrivsätt när de valde att använda det svenska ordet. I engelska kan ordet ”time” även användas i situationer där ”you had on a particular occasion or during a particular part of our life, you are describing the sort of experience that you had then (Collins Cobuild Advanced Dictionary). Detta syns till exempel i ”Sarah and I had a great time while the kids were away” (ibid.). I svenska använder man däremot inte ordet *timme* i likadana situationer; enligt Svenskt språkbruk (Svenskt språkbruk: ordbok över konstruktioner och fraser 2003) använder man ordet när till exempel ”resan tar två timmar”, ”när det gått ett visst antal timmar från början till slut” och ”under många timmar”. Orden ”time” och *timme* har alltså olika funktioner i svenska och i engelska och skribenter överförde det engelska ordets betydelse till svenska, men betydelsen blev då felaktig i det svenska språket.

Gällande exemplet (67) var det engelskans ord ”think” som låg bakom skribentens val att använda det svenska ordet *tänka*. I engelska kan man använda ordet ”think” även när man beskriver händelser i vilka man tror att någonting kommer att hända eller man har en viss åsikt (se sidan 83). I svenska kan man däremot inte använda ordet *tänka* i sådana situationer utan det är mer naturligt att till exempel använda ordet *tro*. Att skribenten använde ett felaktigt ord i det sista exemplet var alltså på grund av engelskans påverkan. Skribenten överförde med andra ord det engelska ordets betydelse direkt till svenska och felaktigt trodde att det svenska ordet kan användas i likadana situationer som det engelska ordet.

Semantiska utvidgningar i materialet på A2-nivån var alla verb som användes i en bredare betydelse än vad dessa verb vanligen används i det svenska språket. Bakom detta

låg det motsvarande ordet i engelska och hur man använder det engelska ordet. Skribenten överförde med andra ord det engelska ordets betydelse till svenska. De fyra exemplen nedan innehåller alla en semantisk utvidgning.

- (68) *Vår boboll lag gick till bobollkampen i Oulu.* (sve. reste/åkte/for)
 (69) *På söndag gick vi hem.* (sve. åkte/reste)
 (70) *Berlin är en jätte stor och kul stad och jag vill gå dit.* (sve. resa)
 (71) *I somras gick jag och min kompis att titta på min favorit bands konsert i Helsinki.* (sve. åkte/reste)

Alla semantiska utvidgningar som förekom i gymnasisternas texter på A2-nivån handlade om användningen av ordet *gå* i det svenska språket. I de fyra exemplen ovan använde skribenter det svenska ordet i en bredare betydelse än vad man vanligen använder ordet i det svenska språket. Att skribenterna använde ordet *gå* i dessa sammanhang skulle betyda att alla går till fots till platser eller städer de skrev om. I engelska kan man däremot använda ordet "go" när man reser eller åker någonstans utan att ordet skulle betyda att man går till fots. Av denna anledning var det alltså engelskans ord och ordens betydelse som fick skribenterna att använda "motsvarande" svenska ord.

Nybildningarna i materialet förekom i form av substantiv, verb och adjektiv. Alla nybildningarna förutom en hade ett engelskt stamord med en svensk ändelse. Gymnasisterna anpassade med andra ord det engelska ordet till svenskans skrivregler. Nedan finns meningarna ur materialet som representerar nybildningar och förekomsten av dessa.

- (72) *Han godde till butiken.* (sve. gick/körde bil)
 (73) *Jag hörde inte något utan mopeds häftiga sounder* (sve. ljud)
 (74) *Älg tog jordbrukares moped och den körde i regnet. Och singade ljust.*
 (sve. sjöng)
 (75) *Förra vintern var jag jogging med vår hund.* (joggade/var jag och joggade)
 (76) *Mina fötter blev vett* (sve. våta/blöta)

Det första exemplet handlar om ordet ”godde” och ett engelskt ord som ligger bakom detta ord. Det var det engelska ordet ”go” som påverkade skribentens skrivsätt även i det svenska språket. Stamordet är engelskt, men skribenten lade till en svensk ändelse och då fick ordet en svenskliknande stavning. Hade skribenten skrivit ”went” skulle det vara fråga om en språkväxling, men genom att lägga till en svensk ändelse som markerar imperfektum är det fråga om en nybildning. Exemplet (73) innehåller också ett exempel på en nybildning. Skribenten använde ordet ”sunder” i stället för *ljud*. Bakom skribentens ordval ligger engelskans ord ”sound” till vilket skribenten lade till svenskans pluraländelse och ordet blev med andra ord en blandning av svenska och engelska. Ordet *sound* finns dock även i det svenska språket, men ordet kan inte användas i detta sammanhang, eftersom ordet syftar på ”klangfärg el. ljudtyp i musikframförande” (SAOL).

Exemplet (74) innehåller också en nybildning i vilken skribenten använde engelskans verb ”sing”, men skribenten använde även svenskans imperfektum i slutet av ordet och då blev ordet alltså en nybildning, eftersom ordet innehöll drag från båda språken. I exemplet (75) skapades nybildningen på ett annat sätt än i de andra exemplen. Ordet *jogging* finns i det svenska språket, men används inte som ett verb utan som ett substantiv. Enligt SAOL betyder ordet att ”löpa långsamt el. på stället för uppvärmning”. Ordet i exemplet 75 är alltså en nybildning i vilken ordets stamord är svenskt, men skribenten lade till en engelsk verbändelse som gjorde ordet till en nybildning. I det sista exemplet syns engelskans inverkan i användningen av ordet ”vett”. Skribenten anpassade dock ordet till svenskans skrivregler genom att skriva ordet med –v i stället för –w och även –tt i slutet som används i det svenska språket. Man kan dock inte säga med säkerhet om skribenten anpassade ordet till svenska eller inte, eftersom det även kan vara fråga om ett skrivfel. Jag kategoriserar detta ord ändå som nybildning, eftersom i ordet finns drag från båda språken.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att engelskans inverkan i gymnasisternas texter på A2-nivån syntes på olika sätt. Å ena sidan lånade gymnasisterna ord direkt från engelska utan någon anpassning till svenska och svenskans skrivregler, men å andra sidan anpassade gymnasisterna så kallade nybildningarna till svenska genom att lägga till en svensk ändelse till ordet som annars var engelskt. Engelskans påverkan syntes även i

användningen av stora bokstäver då man borde ha använt en liten bokstav i svenska och i samman- och särskrivningarna och skillnader i dessa två mellan svenska och engelska. I materialet förekom också ord som finns i både svenska och engelska, men det finns små skillnader i stavning gällande dessa ord och detta förorsakade problem för några skribenter.

4.3 Skillnader och likheter mellan högstadiet och gymnasiet

I detta avsnitt kommer jag att diskutera likheter och skillnader mellan högstadieelevernas och gymnasisternas texter. Jämförelser kommer att presenteras på olika inlärningsnivåer, det vill säga jag kommer att jämföra högstadieelevernas texter på A1-nivå med gymnasisternas texter på A1-nivå och högstadieelevernas texter på A2-nivå med gymnasisternas texter på A2-nivå. Skillnader och likheter mellan olika inlärningsnivåer kommer även att diskuteras närmare i avsnitt 5.1.

Beträffande A1-nivån fanns det vissa likheter och skillnader mellan högstadieeleverna och gymnasisterna. Såväl högstadieeleverna som gymnasisterna använde mest språkväxlingar i sina texter. Antalet språkväxlingarna hos högstadieeleverna var dock över dubbelt så stort som i gymnasisternas texter. Jag anser att detta kan bero på att högstadieeleverna hade lärt sig svenska i ungefär ett och ett halvt år när de skrev texterna, medan gymnasisterna hade lärt sig svenska i ungefär fyra år. Av denna anledning kan man konstatera att gymnasisterna möjligen hade ett bredare ordförråd och de behövde inte ty sig till engelska så ofta som högstadieeleverna gjorde. Båda grupperna använde språkväxlingar i en oförändrad form, det vill säga informanterna anpassade inte engelska ord till svenska språket på något sätt utan orden skrevs som de skrivs i engelska. Hos båda grupperna bestod språkväxlingarna mest av substantiv, adjektiv och verb. På högstadie-nivå var adjektiv den grupp som eleverna oftast lånade från engelska medan det på gymnasiet var mer jämnt och det fanns alltså inte stora skillnader mellan inlåningen av adjektiv, verb eller substantiv. På gymnasienivå fanns det även exempel på språkväxlingar som förekom i form av preposition och pronomen vilka högstadieeleverna däremot inte lånade från engelska. Man kan sammanfattande säga att i högstadieelevernas texter var språkväxlingar mest adjektiv, medan i gymnasisternas texter fann mer variation mellan adjektiv, substantiv och verb.

Antalet nybildningar på gymnasienivå var mycket litet då det bara fanns två nybildningar i hela materialet på denna nivå. Däremot var antalet nybildningar på högstadienivå högre då det fanns nio exempel på nybildningar på A1-nivån i högstadieelevernas texter. Hos båda grupperna var alla nybildningarna verb som eleverna anpassade till det svenska språket. Likheten mellan grupperna var att alla dessa verb kom från engelska och eleverna lade till en svensk ändelse till ett ord som annars var på engelska. Båda grupperna kände alltså till åtminstone presens och imperfektum och hur man använder dessa i det svenska språket, eftersom hos båda grupperna förekom nybildningarna såväl i presens som i imperfektum. Med andra ord kunde informanterna lägga till en rätt ändelse beroende på om de ville skriva i nutid eller i dåtid.

Antalet exempel på ortografisk transfer var ganska få hos båda grupperna då det på högstadienivå fanns åtta exempel på ortografisk transfer, och på gymnasienivå fanns det ett exempel på ortografisk transfer. På högstadienivå syntes ortografisk transfer i användningen av begynnelsebokstäver, sammanskrivningar och i hur man stavar vissa ord i svenska respektive engelska. På gymnasienivå rörde ortografisk transfer sig om användningen av engelskans preposition "in". Man kan med andra ord säga att likheten mellan högstadieeleverna och gymnasisterna var att båda grupperna hade svårigheter i skrivkonventioner mellan svenska och engelska. På högstadienivå syntes detta speciellt i ordet *hotell* och på gymnasienivå syntes detta i prepositionen *in*. Att det finns vissa ord som har en formell likhet i engelska och svenska, men som skrivs på olika sätt, kan enligt min åsikt leda till att eleverna blev förvirrade och var osäkra på ordens stavning. Sammanfattande kan man konstatera att nybildningarna i högstadieelevernas texter syntes i olika grupper, medan det enda exemplet på gymnasienivå rörde sig om skillnaden i skrivkonventioner mellan engelska och svenska.

Antalet semantiska utvidgningar på gymnasienivå var lite högre än på högstadienivå, men skillnaden var inte betydande. Hos båda grupperna utgjorde semantiska utvidgningar verb. Eleverna överförde ett engelskt ord och ordets betydelse till svenska i den form som ordet används i engelska. Semantiska utvidgningar som förekom i materialet har dock inte likadana betydelser i svenska och engelska, vilket ledde till att skribenterna använde orden felaktigt i det svenska språket. Ordet som båda grupperna hade svår-

righeter med var ordet *gå*, ordets betydelse och användningssätt i svenska. På högstadienivå handlade båda exemplen om användningen av detta ord och på gymnasienivå var det fyra exempel utav fem som rörde sig om detta ord. Båda grupperna använde ordet i situationer där de ville beskriva resandet. I dessa situationer var det engelskans ord "go" som eleverna använde i stället för det svenska ordet *gå*. I svenska används ordet inte i likadana sammanhang som i engelska och av denna anledning blev användningen av ordet felaktig.

Dessutom fanns det ett exempel på gymnasienivå som rörde sig om användningen av ordet *tänka*. Skribenten använde ordet i ett sammanhang där *tycka* skulle ha varit ett mer naturligt val. I detta exempel var det engelskans "think" som fick skribenten att använda ett ord fel när hen skrev på svenska. Sammanfattande kan man säga att hos båda grupperna syntes semantiska utvidgningar i att eleverna överförde engelska ord och ordens betydelse direkt till svenska där orden har en annan betydelse och av denna anledning blev ordens användning fel i det svenska språket.

En skillnad mellan högstadielevernas och gymnasisternas texter var att på högstadienivå fanns det inga exempel på falska vänner, men däremot fanns det två exempel i denna kategori i gymnasisternas texter på A1-nivån. Båda exemplen handlade om användningen av det svenska ordet *vill* i situationer där skribenter ville beskriva händelser i framtiden. I användningen av detta ord var det alltså det engelska ordet "will" som påverkade valet av det svenska ordet. I engelska beskriver man framtidshändelser med detta ord, men det svenska ordet *vill* används däremot inte i samband med framtidshändelser. Ordet har med andra ord inte samma betydelse i svenska och engelska, vilket gör ordet till ett exempel på falska vänner.

Det fanns alltså inte några betydande skillnader på A1-nivån mellan högstadielevernas och gymnasisternas texter. Om man vill poängtera några skillnader mellan högstadiet och gymnasiet kan man ta upp skillnaden i fråga om användningen av språkväxlingar och falska vänner samt vilka ordklasser som förekom i språkväxlingarna. Däremot fanns det ett antal likheter mellan grupperna. Båda grupperna hade svårigheter med användningen av ordet *gå* och med skrivkonventioner och skillnader i dessa mellan svenska och engelska. Berörande nybildningarna på A1-nivån skapade såväl högstadie-

leverna som gymnasisterna dessa genom att lägga till en svensk ändelse till ett engelskt stamord för att göra ordet mer svenskt. Avslutningsvis kommer jag att diskutera likheter och skillnader mellan högstadieelevernas och gymnasisternas texter på A2-nivån.

Hos båda grupperna på A2-nivån var det språkväxlingarna som förekom oftast i informanternas texter. Dessutom var språkväxlingarna tämligen likadana, eftersom i båda grupperna bestod språkväxlingarna mestadels av substantiv och adjektiv som informanterna inte anpassade till det svenska språket på något sätt. Vid sidan av dessa fanns det också exempel på prepositioner, adverb och en underordnande konjunktion som skribenterna lånade från engelska. Båda grupperna lånade prepositioner från engelska till svenska, men däremot fanns underordnande konjunktioner bara på gymnasienivå och adverb bara på högstadienivå. Man kan även konstatera att såväl gymnasisternas som högstadieelevernas språkväxlingar är exempel på transfer av form, eftersom de inte anpassade lånorden till svenskans skrivregler eller normer utan använde orden på samma sätt som orden används i engelska.

I fråga om ortografisk transfer fanns det sex exempel på detta på högstadienivå och 16 exempel på gymnasienivå. Användningen av begynnelsebokstäver i felaktiga sammanhang var likadan hos båda grupperna då det fanns två exempel på denna kategori hos båda grupperna. På högstadienivå syntes ortografisk transfer i särskrivningar och skillnader i skrivkonventioner mellan svenska och engelska. I materialet fanns sådana ord som skiljs åt av bara ett par bokstäver i svenska respektive engelska, och vissa ord som skribenter möjligen omedvetet skrev fel. På gymnasienivå syntes ortografisk transfer på ett likadant sätt då skribenter också hade svårigheter att skriva ord som finns i båda språken rätt. Dessutom fanns det också exempel på särskrivningar i gymnasisternas texter. Man kan alltså konstatera att den enda skillnaden mellan högstadiet och gymnasiet var antalet exempel på ortografisk transfer i texterna.

Semantiska utvidgningar var vanliga på A2-nivån hos båda grupperna, men även i denna kategori var antalet exempel högre på gymnasienivå än på högstadienivå. Hos båda grupperna var alla semantiska utvidgningar verb och det var verbet *gå* som förorsakade problem även på denna färdighetsnivå. Såväl högstadieeleverna som gymnasisterna använde verbet när de beskrev resandet och det är med andra ord det engelska

verbet ”go” som påverkade skribenternas svenska. Båda grupperna överförde det engelska ordets betydelse till svenska där det motsvarande svenska ordet dock inte kan användas på samma sätt.

De största skillnaderna mellan högstadiet och gymnasiet på A2-nivån syntes i användningen av nybildningar och falska vänner. På högstadienivå fanns det inga exempel varken på nybildningar eller på falska vänner, men däremot var antalet falska vänner 13 på A2-nivån i gymnasiet och antalet nybildningar var nio. Nybildningarna förekom i form av verb, substantiv och adjektiv. Stamordet i nybildningarna som var verb var engelskt till vilket skribenterna lade till en svensk ändelse som markerade antingen presens eller imperfektum. Vid användningen av substantiv rörde det sig oftast om plural form som till exempel ”sounder” i vilket stamordet var engelskt, men den svenska ändelsen gjorde ordet till en nybildning. Man kan alltså konstatera att nybildningarna representerar transfer av form, eftersom stamordet är engelskt, men skribenterna anpassade orden ändå till det svenska språket genom att använda ändelsen som förekommer i svenska.

I fråga om falska vänner syntes även dessa i användningen av verb och substantiv. Det var speciellt det svenska ordet *vill* och ordets betydelse och kontext i vilken man kan använda ordet som förorsakade problem för gymnasisterna. De använde verbet även i sammanhang som handlade om framtiden och i dessa exempel var det engelskans ord ”will” som påverkade skribenternas val. Ett annat verb som visade sig vara lite problematiskt var verbet *tänka* som några av skribenterna använde i situationer i vilka *tycka* skulle ha varit ett mer naturligt alternativ. Bakom detta val ligger det engelska ordet ”think” och ordets betydelse i engelska. Gällande användningen av substantiv var det speciellt ordet *timme* som skribenterna använde såväl i singularis som i pluralis när de skrev på svenska. Att några av gymnasisterna använde detta ord beror på engelskans ”time” som skribenterna översatte direkt till svenska.

Om man sammanfattar likheter och skillnader på A2-nivån mellan högstadieeleverna och gymnasisterna kan man konstatera att det fanns mer variation mellan de två grupperna i fråga om användning av engelska på A2-nivån. Språkväxlingarna förekom i texterna skrivna av båda grupperna, men antalet exempel var större på gymnasienivå än på högstadienivå. Detta kan möjligen bero på att gymnasisterna inte hade tillräckligt stort

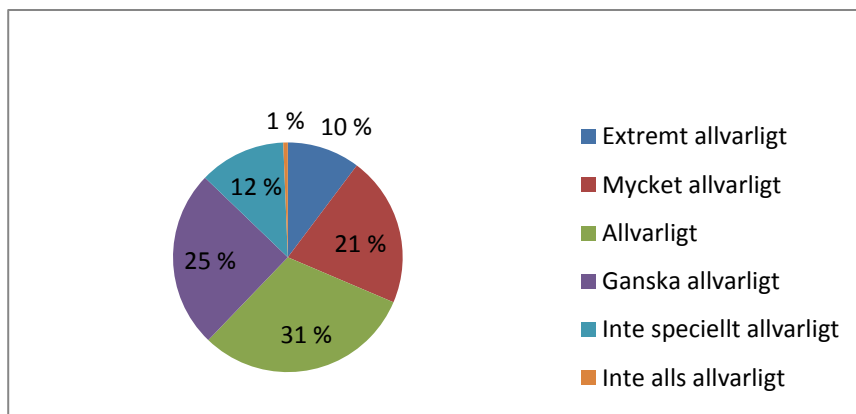
ordförråd för att beskriva händelsen som hade hänt för dem och av denna anledning tydde de sig till engelska. Varken gymnasisterna eller högstadieeleverna anpassade orden till svenska utan de använde orden i en oförändrad form. Ortografisk transfer förekom hos båda grupperna och de såg lika ut i båda; ortografisk transfer förekom i användningen av begynnelsebokstäver, särskrivningar och skillnader i stavningen mellan svenska och engelska gällande vissa ord som till exempel engelskans ”perfect” och svenskans *perfekt*. Semantiska utvidgningar på A2-nivå handlade däremot om verbet *gå* och ordets användning i det svenska språket. Alla exempel som förekom på A2-nivån rörde sig om användningen av detta verb. Den största skillnaden mellan högstadiet och gymnasiet var att på högstadiet fanns det inga exempel på nybildningar eller falska vänner, men däremot var båda grupperna med i gymnasisternas texter.

4.4 Lärarenkätens resultat

I detta avsnitt kommer lärarenkätens resultat att presenteras, det vill säga jag kommer att kartlägga hurdana attityder svensklärarna hade gentemot engelskans inverkan på det svenska skriftspråket. Svensklärarnas attityder kommer att diskuteras på basis av enkätsvaren. Jag kommer att gå igenom enkäten fråga för fråga och ge en sammanfattande bild av svensklärarnas svar efter att jag gått igenom resultat från enkäten. I samband med enkätfrågorna redovisas även kommentarer som svensklärarna gav beträffande engelskans inverkan.

Den första delen av enkäten fokuserade på elevtexterna ur *Topling* och engelskans inverkan i dessa texter. Jag valde ut åtta meningar från elevtexterna i denna studie och byggde alltså enkäten på en del av materialet som användes. Dessa åtta exempel som förekom i enkäten hörde till de fem grupperna som introducerades såväl i teoridelen som i resultatdelen från elevtexterna. Intresset i den första delen av enkäten var att studera hur svensklärarna betraktade engelskans inverkan i meningarna. De hade sex alternativ att välja mellan och svensklärarna kunde även kommentera eller motivera sina val. De sex alternativen var ”extremt allvarligt”, ”mycket allvarligt”, ”allvarligt”, ”ganska allvarligt”, ”inte speciellt allvarligt” och ”inte alls allvarligt”. Härnäst presenteras resultat gällande den första delen av enkäten.

Den första meningen (se bilaga 4) innehöll en nybildning där engelskans påverkan syns när skribenten anpassade ett engelskt ord till svenska genom att lägga till en svensk ändelse till ett engelskt ord. Denna nybildning var ordet ”swimmer” och intresset låg alltså på att undersöka hur allvarligt svensklärarna ansåg att ordet var. I figur 5 presenteras den procentuella fördelningen för svar för varje svarsalternativ.



Figur 5. Svarsfördelningen för ”Jag swimmer och har roligt”. (N=156)

31 % (48 lärare) av lärarna ansåg att användningen av ordet ”swimmer” var allvarligt och dessa lärare bildar alltså majoriteten i fråga om denna mening. Däremot ansåg 25 % (39 lärare) att användningen av ordet var ganska allvarlig medan 21 % (33 lärare) betraktade engelskans inverkan som mycket allvarlig. 10 % (16 lärare) av lärarna ansåg att användningen av ordet var extremt allvarlig. Det fanns ett avsevärt mindre andel lärare som betraktade ordet antingen som ”inte alls allvarligt” eller ”inte speciellt allvarligt”. 12 % (19 lärare) ansåg ordet ”swimmer” som inte speciellt allvarligt och bara en procent, som alltså motsvarar en lärare av 156, betraktade att ordet inte alls var allvarligt. Några av lärarna kommenterade följande i fråga om engelskans påverkan i denna mening:

[1] Enligt min erfarenhet skriver folk alltid *svimmar* eller *swimmar* -> *fint*, det är ju redan lite mer svenskt med regelbunden I-konjugation och ofta också v i st f w. (man, 59 år)

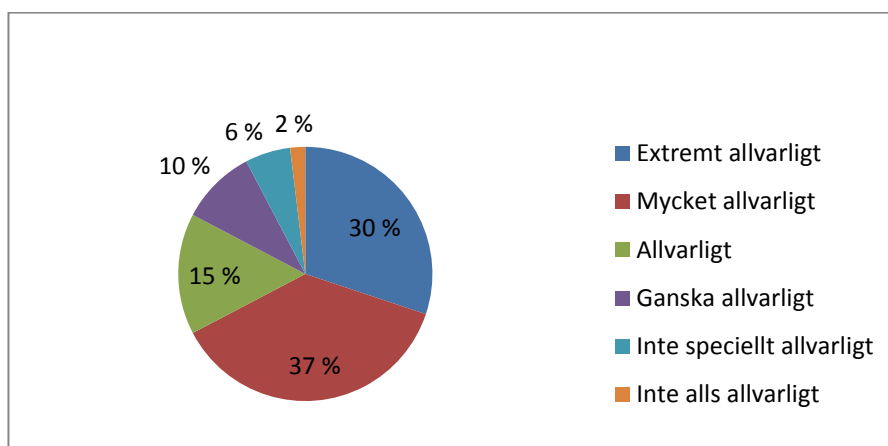
[2] Sånt som kan uppfattas som skrivfel är inte farligt. Och t.ex. *svimma- simma*, sånt fel gör man oftast bara en gång om man blir rättad! (kvinna, 38 år)

[3] ”Jag swimmer” har jag aldrig stött på själv. Oftast blir det ”svimmar” vilket igen betyder något helt annat ☺ Detta kan man också skratta åt i klassen och efter det brukar eleverna komma ihåg skillnaden (kvinna, 27 år)

[4] Jag tror att de flesta studerande säger att de *svimmar* när de *simmar* ☺ - inte swimmer” Engelskan påverkar ju då också (kvinna, 53 år)

Svenskläraren som skrev citat 1 konstaterade att orden ”swimmar” och *svimma* redan liknar lite mer svenska, eftersom orden har en svensk konjugationsböjning och i det första ordet används bokstaven v i stället för w. Denna lärare kommenterade dock inte ordet ”swimmer” och vad han anser om denna variant. Läraren i citat 2 konstaterade att om felet kan betraktas som ett skrivfel är felet inte farligt. Hon ansåg också att om eleven blir rättad gör hen inte samma fel om och om igen. Nästan alla lärare i citaten 1-4 konstaterade att eleverna vanligen använder ”svimmar” i stället för *simmar*.

Enkätens nästa mening som språklärarna tog ställning till innehöll såväl direktlån från engelska som en stor bokstav vid användningen av ett svenskt personligt pronomen. Exemplet betraktades som en helhet, det vill säga svensklärarna tog ställning till hela meningen och engelskans påverkan i den och inte till individuella drag från engelska. Även vid denna fråga valde lärarna mellan ”extremt allvarligt”, ”mycket allvarligt”, ”allvarligt”, ”ganska allvarligt”, ”inte speciellt allvarligt” och ”inte alls allvarligt”. I figur 6 redovisas den procentuella fördelningen svar för varje svarsalternativ.



Figur 6. Svarsfördelningen för ”Det var mycket fun because Oss var många”. (N=156)

Det framkom att 37 % (56 lärare) ansåg att engelskans påverkan i meningen var mycket allvarlig. Det fanns en ganska liten skillnad med den näst största gruppen där 30 % (47 lärare) av 156 lärare svarade att engelskans inverkan var extremt allvarlig. De återstående fyra svarsalternativen fick avsevärt färre svar jämfört med de två svarsalternativen som redan presenterats. 15 % (24 lärare) svarade att engelskans påverkan i meningen

var allvarlig, 10 % (15 lärare) lärare ansåg att engelskans användning var ganska allvarlig, 6 % (9 lärare) valde svarsalternativet ”inte speciellt allvarligt” och 2 % (3 lärare) av lärarna ansåg att engelskans påverkan inte alls var allvarlig i denna mening. Sammanfattningsvis så markerade majoriteten av lärarna att engelskans inverkan var antingen mycket allvarlig eller allvarlig. Vad gäller engelskans påverkan i denna mening kommenterade några av lärarna följande:

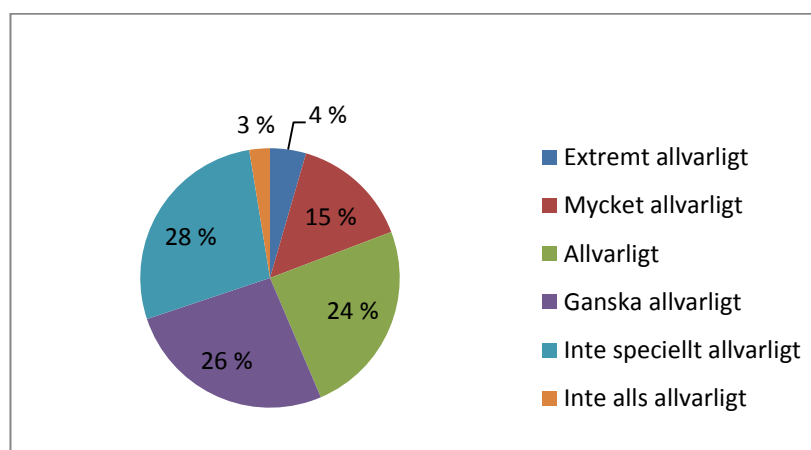
[5] Det är inte så allvarliga[t] i vardagsspråket om man förstår meningen. Nr 10 är mest allvarlig eftersom det är svårast att förstå. (kvinna, 33 år)

[6] Sådana fel som gör att en svensktalande inte förstår eller rentav missförstår är allvarliga --- fun-exemplet blir oförståeligt. (kvinna, 45 år)

[7] När interferensen från engelskan orsakar missuppfattningar eller störningar i kommunikation (t.ex. 10 och 13), tycker jag att fel är allvarliga (kvinna, 54 år)

Läraren i citat 5 kommenterade att engelskans påverkan inte är så allvarlig i vardagspråket om man ändå kan förstå meningen. Hon ansåg att meningen ”Det var mycket fun because Oss var många” var svårast att förstå av meningarna som denna del av enkäten omfattade. Läraren i citat 6 kommenterade å sin sida att om en svensktalande inte förstår eller missförstår en mening kan detta ses som allvarligt. Hon konstaterade att ”Det var mycket fun because Oss var många” var oförståeligt. Läraren i citat 7 ansåg att om det blir missuppfattningar eller störningar i kommunikation är engelskans påverkan allvarlig.

Nästa mening innehöll en semantisk utvidgning. I denna mening använde skribenten ordet *gå* när hen beskrev en resa hen hade gjort till Stockholm. Svensklärarna betraktade alltså användningen av detta ord i denna kontext. Med denna fråga ville jag således ta reda på om svensklärarna ansåg ordet som felaktigt eller inte. Svensklärarna hade samma svarsalternativ som i föregående exempel. I figur 7 presenteras den procentuella fördelningen för svar för varje svarsalternativ.



Figur 7. Svarsfördelningen för ”Jag går till Sverige med min kompis Kaisa”. (N=156)

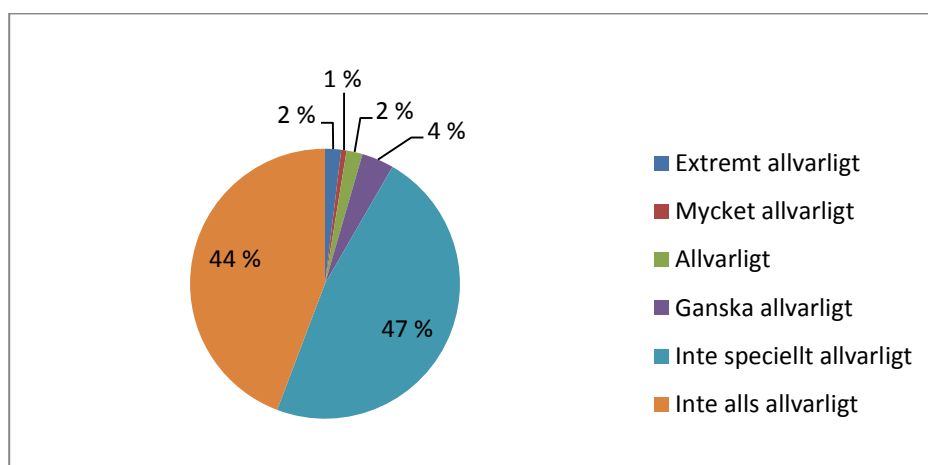
Svensklärarnas procentuella fördelning svar på denna mening var relativt jämn, vilket figur 7 visar. 28 % (43 lärare) av 156 lärare ansåg ordet *gå* som inte speciellt allvarligt i detta sammanhang medan 26 % (41 lärare) ansåg att användningen av ordet var ganska allvarlig. 24 % (38 lärare) svarade att användningen av ordet *gå* i detta sammanhang var allvarlig. Däremot valde 15 % (23 lärare) av 156 lärare svarsalternativet ”mycket allvarligt”. En betydande mindre andel lärare svarade ”extremt allvarligt” eller ”inte alls allvarligt”: bara 4 % (7 lärare) av lärarna ansåg att verbet *gå* i detta sammanhang var extremt allvarligt medan 3 % (4 lärare) ansåg att användningen av ordet inte alls var allvarlig. Två av lärarna kommenterade detta på följande sätt:

[8] När det gäller att ”jag går” någonstans – detta fel gör ju flera svenskspråkiga också.
(kvinna, 27 år)

[9] Visst tycker jag att mina studenter inte ska gå utan åka till Sverige men adjektivet allvarlig låter i mina öron ganska dramatiskt och därför var jag kanske lite snäll ovan.
(kvinna, 50 år)

Läraren i citat 8 poängterade att även många svenskspråkiga använder ordet *gå* när de reser någonstans. Läraren i citat 9 kommenterade å sin sida att hon ansåg adjektivet *allvarlig* som ganska dramatiskt och var av denna anledning lite snäll när hon tog ställning till engelskans påverkar vid *gå*. Hon konstaterade dock också att hon vill att elever hellre skulle använda ordet *åka* när de reser till Sverige och inte verbet *gå*.

Nästa mening innehöll ett exempel på ortografisk transfer. Som konstaterats tidigare finns det vissa skillnader mellan svenska och engelska i fråga om stavning av vissa ord, och dessa skillnader kan leda till att eleverna skriver ett visst ord fel. I meningen som lärarna tog ställning till använde skribenten ordet ”hotel” i stället för *hotell*. Svensklärarna valde om de anser ordet som ”extremt allvarligt”, ”mycket allvarligt”, ”allvarligt”, ”ganska allvarligt”, ”inte speciellt allvarligt” eller ”inte alls allvarligt”. I figur 8 presenteras den procentuella fördelningen för de olika svaren.



Figur 8. Svare fördelningen för ”För två år sedan var jag och min lillasyster i ett hotel med vår kusin”. (N=156)

47 % (74 lärare) av 156 lärare ansåg att användningen av ordet ”hotel” inte var speciellt allvarlig medan 44 % (69 lärare) svarade att användningen av ordet inte alls var allvarlig. Vad gäller de fyra andra svarsalternativen var procentandelarna i dessa betydligt mindre. Bara 4 % (6 lärare) ansåg att ordet ”hotel” var ganska allvarligt, medan 2 % (3 lärare) av 156 lärare svarade att användningen av ordet var allvarlig. Också 2 % (3 lärare) valde svarsalternativet ”extremt allvarligt”, medan det bara fanns en procent av 156 lärare som ansåg att ordet ”hotel” var mycket allvarligt. Utifrån dessa resultat ser man att majoriteten av lärarna ansåg användningen av ordet ”hotel” antingen som inte speciellt allvarlig eller som inte alls allvarlig. I fråga om användningen av detta ord kommenterade några av lärarna följande:

[10] *Yksittäinen kirjain, kuten sanassa ”hotell”, voi unohtua oppilaalta ilman englannin kielen vaikutustakin (nainen, 53 vuotta)*

En elev kan glömma en enskild bokstav också utan engelskans inverkan såsom i ordet "hotell" (kvinna, 53 år)

[11] Enligt min åsikt är det viktigaste att man blir förstådd. Vissa av dessa exempel är inte så allvarliga om det gäller talspråk. Skriftspråk är ju en annan sak. T.ex. "hotel" Hur uttalar eleven detta? (kvinna, 27 år)

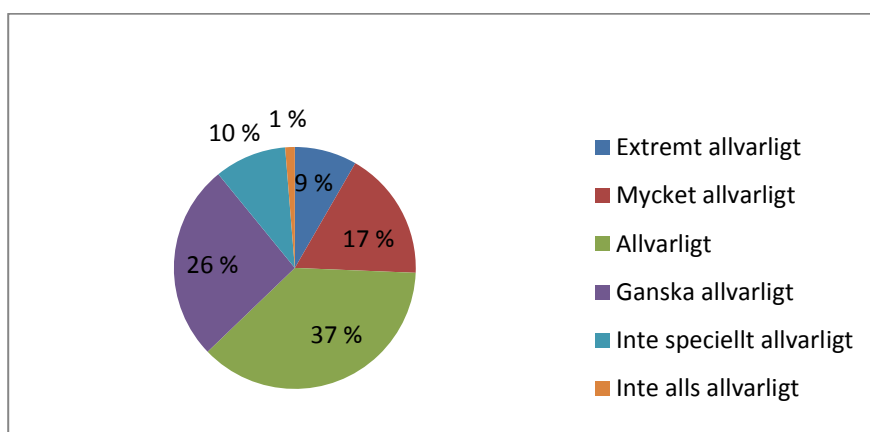
[12] En del av felen kan tolkas som stavfel (Jag, hotel) (kvinna, 60 år)

[13] Jag tycker att den viktigaste allvarlighetsfaktorn är kommunikation och hur man lyckas med den. "Hotel" med ett L är inte så allvarligt--- (kvinna, 30 år)

[14] t.ex. när det gäller hotel/hotell påverkar detta troligen inte uttalet på detta ord. Därför anser jag det inte är så farligt. (kvinna, 24 år)

I citat 10 poängterade läraren att eleven kan glömma att skriva en bokstav även utan engelskans påverkan och läraren i citat 11 kommenterade att det viktigaste är att bli förstådd. Hon konstaterade att i talspråket är vissa av exemplen i enkäten inte så allvarliga, men skriftspråket är en annan sak. Hon undrade också hur en elev skulle uttala ordet "hotel" när det fattas en bokstav. Även läraren i citat 14 tog hänsyn till uttalet och konstaterade att skillnaden mellan "hotel" och *hotell* troligen inte påverkar uttalet på något sätt. Av denna anledning ansåg hon inte ordet "hotel" som ett allvarligt fel. Läraren som skrev citatet 13 konstaterade att kommunikationen och hur man lyckas i den är viktigast och därför är "hotel" inte ett allvarligt fel. Läraren i citat 12 kommenterade att en del av felen (som till exempel "hotel") även kan tolkas som stavfel.

Nästa mening med engelskans påverkan som lärarna tog ställning till handlade om falska vänner. I detta exempel använde skribenten ordet *vill* felaktigt i det svenska språket på grund av engelskans ord "will". Som jag konstaterade redan i föregående avsnitt är det kontexten som avgör att ordet hör till falska vänner. Man kan naturligtvis använda ordet *vill* även i detta sammanhang, men då blir meningens betydelse annorlunda. Målet var alltså att studera om lärarna reagerar på användningen av ordet i detta sammanhang. Lärarna hade samma svarsalternativ att välja från som i föregående meningar. I figur 9 presenteras den procentuella fördelningen för svar för varje svarsalternativ.



Figur 9. Svarsfördelningen för "Vad som gjorde det ännu bättre var att Sverige hade sagt de vill vinna men det var Finland som vann." (N=156)

37 % (58 lärare) av lärarna svarade att de betraktar användningen av ordet *vill* i detta sammanhang som allvarlig, medan 26 % av lärarna (41 lärare) ansåg användningen av ordet som ganska allvarlig och 17 % (27 lärare) ansåg användningen av ordet som mycket allvarlig. Procentandelar i de tre återstående svarsalternativen var inte så stora som i de tre första. 10 % av lärarna (15 lärare) svarade att användningen av ordet *vill* inte var speciellt allvarlig, 9 % (13 lärare) svarade att användningen av ordet var extremt allvarlig och bara en procent (2 lärare) ansåg att användningen av ordet i detta sammanhang inte alls var allvarlig. Resultat visar alltså att lärarna mestadels ansåg användningen av ordet som allvarlig eller ganska allvarlig. Nedan finns några kommentarer från lärarna i fråga om användningen av ordet *vill*:

[15] Det är väl naturligt att Sverige VILL vinna, så i detta fall är felet inte så allvarligt. Det finns all[1]varligare exempel, såsom "Du vill dö om..." (kvinna, 50 år)

[16] Sådana fel som gör att en svensktalande inte förstår eller rentav missförstår är allvarliga --- vill betyder vilja --- (kvinna, 45 år)

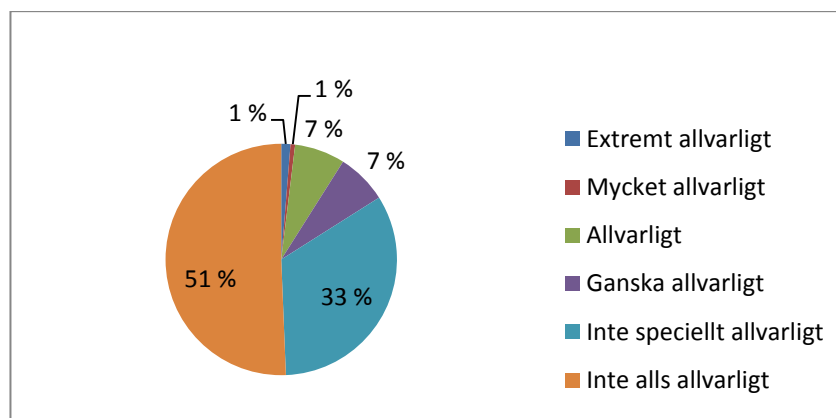
[17] Ex 13 kan man väl eventuellt förstå också så, men i nån an[n]an mening kan ordvalet vill vara betydligt värre. (kvinna, 40 år)

[18] Och detta med "vill"- det beror ju lite på vad man menar, betydelskillnaden är inte alltid så stor. (kvinna, 27 år)

[19] --- Däremot blir det svårt för mottagaren att förstå om man säger/skriver "vill" i stället för ska. (kvinna, 30 år)

Läraren som skrev citatet 16 konstaterade att ordet *vill* betyder vilja och om en svensktalande inte förstår eller missförstår ordet är det fråga om ett allvarligt fel. I citat 17 kommenterade läraren att man eventuellt kan förstå exemplet, men det finns andra exempel där *vill* är ett betydligt sämre ordval. Även läraren i citat 18 konstaterade att i denna mening beror användningen av ordet *vill* på vad eleven menar. Hon konstaterade vidare att betydelskillnaden inte alltid är så stor. Däremot kommenterade läraren i citat 19 att det blir svårt för mottagaren att förstå meningen om man använder *vill* i stället för *ska*.

Svensklärarna fick även ta ställning till ordet *t-shirt* som tidigare varit ett direktlån från engelska, men som nuförtiden kan sägas vara anpassat till det svenska språket och används alltså av majoriteten. Ordet finns även i SAOL vilket ännu är ett tecken på att ordet inte betraktas som ett lånord numera. Jag valde att ta in ordet till enkäten, eftersom jag ville veta om ordets anpassning till det svenska språket påverkar svensklärarnas svar. I figur 10 presenteras den procentuella fördelningen för svar.



Figur 10. Svarsfördelningen för ”Jag köpte en t-shirt”. (N=156)

Som framgår av figur 10 betraktade 51 % (79 lärare) av lärarna användningen av ordet *t-shirt* som inte alls allvarlig och 33 % (52 lärare) av lärarna ansåg användningen av ordet som inte speciellt allvarlig. Däremot svarade 7 % (11 lärare) av lärarna att användningen av ordet var ganska allvarlig. Lika stor andel lärarna (7 %, 11 lärare) svarade att användningen av detta ord var allvarlig. Däremot fanns det bara en procent (1 lärare) av 156 lärare som ansåg ordet *t-shirt* som mycket allvarligt och en procent (2 lärare) som ansåg ordet som extremt allvarligt. Resultat visar att svensklärare mestadels

betraktade det svenska ordet *t-shirt* som inte speciellt allvarligt eller inte alls allvarligt, eftersom dessa två svarsalternativ var de som lärarna valde oftast. Nedan finns några kommentarer lärarna skrev i fråga om användningen av ordet *t-shirt*.

[20] *en t-shirt är i vanligt bruk i svenskan, ordet finns tom i vår lärobok i svenska* (kvinna, 30 år)

[21] *T-Shirt är svenska.* (kvinna, 42 år)

[22] *"t-shirt" är helt ok enligt mig.* (kvinna, 27 år)

[23] *Åtminstone i rikssvenskan används ordet t-shirt mycket ofta. Därför anser jag att det inte är något fel alls på det.* (man, 36 år)

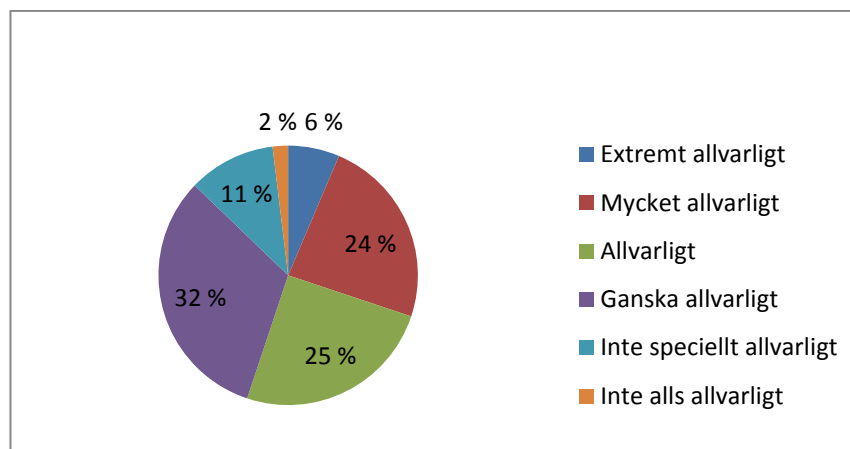
[24] *Vanliga fel. Jag har hört svenskarna använda "t-shirt" också.* (man, 54 år)

[25] *ordet t-shirt används nog ganska allmänt i svenskan också* (kvinna, 37 år)

[26] *"T-shirt" skulle jag betrakta som ett harmlöst lånord som inte hindrar kommunikation* (kvinna, 30 år)

Läraren i citat 20 konstaterade att ordet är i vanligt bruk i det svenska språket och ordet finns även i lärobokserien hon använder i det svenska språket. Läraren som skrev citatet 21 kommenterade att *t-shirt* är svenska vilket även läraren i citat 23 tog upp. Läraren i citat 22 konstaterade att ordet är acceptabelt att använda i det svenska språket. Såväl läraren i citatet 24 som läraren i citat 25 kommenterade båda att ordet används allmänt i det svenska språket. Det var bara läraren som skrev citatet 26 som kommenterade att hon ser ordet som ett lånord, men samtidigt konstaterade hon att ordet är harmlöst och inte påverkar kommunikationen.

Jag inkluderade även en mening i enkäten som innehöll ett exempel på ett ord som hör till falska vänner. Detta var ordet *timme* som skribenten använde på ett felaktigt sätt. I denna mening var exemplet ännu tydligare jämfört med meningen med *vill* och jag ville alltså studera om svensklärarna skulle reagera annorlunda till ordet *timme* än till det svenska ordet *vill*. Svensklärarna valde mellan "extremt allvarligt", "mycket allvarligt", "allvarligt", "ganska allvarligt", "inte speciellt allvarligt" och "inte alls allvarligt". I nedanstående figur (figur 11) presenteras den procentuella fördelningen för svar för varje svarsalternativ.



Figur 11. Svartsfördelningen för ”Jag hade rolig timme där.” (N=156)

Figur 11 visar att det finns variation när det gäller svensklärarnas svar. 32 % (50 lärare) av lärarna betraktade ordet som ganska allvarligt, 25 % (39 lärare) som allvarligt och 24 % (37 lärare) som mycket allvarligt. Däremot svarade 11 % (17 lärare) av lärarna att användningen av ordet inte var speciellt allvarlig och 6 % (10 lärare) att användningen av ordet var extremt allvarlig. Bara 2 % (3 lärare) av lärarna ansåg att ordet inte alls var allvarligt. Resultaten visar att majoriteten av 156 lärare ansåg ordet *timme* i denna mening antingen som ganska allvarligt, allvarligt eller mycket allvarligt. Lärarna var alltså lite striktare i fråga om ordet *timme* än ordet *vill*. Några av lärarna kommenterade följande gällande engelskans inverkan i denna mening:

[27] *timme där är obegriplig om man inte kan engelska* (kvinna, 45 år)

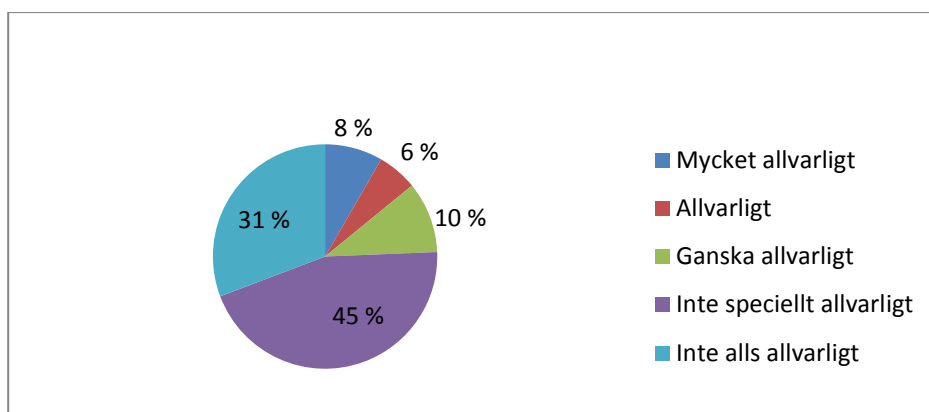
[28] *Ha en rolig tid – sådana fel förekommer ofta och tas upp dagligen på lektionerna.* (kvinna, 47 år)

[29] *Jag förstod inte fråga 15. Mina elever har aldrig använt timme i det här sammanhanget.* (kvinna, 60 år)

Läraren i citat 27 konstaterade att om man inte kan engelska förstår man inte ordet *timme* i detta sammanhang. Läraren som skrev citatet 28 kommenterade å sin sida att hon ofta stöter på fel såsom ”ha en rolig tid”. Sådana fel förekommer ofta och hon tar upp felen dagligen på lektionerna. Läraren i citat 29 har däremot inte stött på ordet

timme i det här sammanhanget och förstod således inte exemplet. Enligt henne har hennes elever aldrig använt *timme* i detta sammanhang.

Nästa påstående som svensklärarna tog ställning till fokuserade på användningen av en stor bokstav i svenska. I detta exempel använde skribenten ordet *Jag* i mitten av meningen där hen borde ha använt en liten bokstav. Bakom skribentens stavning ligger alltså engelskans ord "I" där första person singularis alltid skrivs med en stor bokstav. Jag ville således studera hur svensklärarna reagerar mot felaktig användningen av en stor bokstav i det svenska språket. I figur 12 nedan presenteras den procentuella fördelningen för svensklärarnas svar för varje svarsalternativ.



Figur 12. Svarsfördelningen för "Jag blev så glad och då var Jag inte trött." (N=156)

Det framkommer i figur 12 att 45 % av lärarna (70 lärare) svarade att de inte såg den stora begynnelsebokstaven som speciellt allvarlig i detta sammanhang. 31 % (48 lärare) ansåg att användningen av ordet *Jag* inte alls var allvarlig, medan 10 % (16 lärare) ansåg användningen av ordet *Jag* som ganska allvarlig. Däremot svarade 8 % (13 lärare) att användningen av stora begynnelsebokstaven var mycket allvarlig och 6 % (9 lärare) ansåg att användningen av den stora begynnelsebokstaven var allvarlig. Ingen av lärarna valde svarsalternativet "extremt allvarligt". Resultaten visar således att majoriteten av lärarna betraktade ordet *Jag* som inte speciellt allvarligt. Några av lärarna kommenterade följande gällande användningen av en stor begynnelsebokstav:

[30] *Det är svårt att tro att någon elev faktiskt skulle skriva 'Jag', själv har jag aldrig inträffat det. I stället skriver eleverna i på engelska...* (kvinna, 53 år)

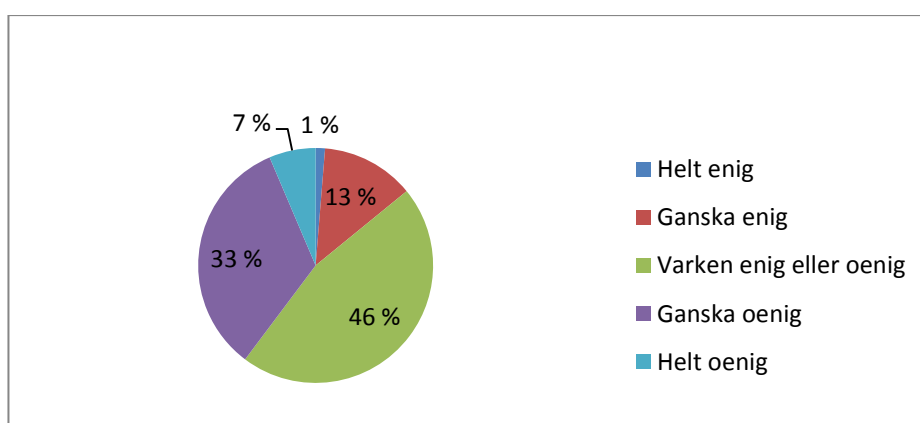
[31] *Hotel och Jag är stavfel, inte allvarliga* (kvinna, 53 år)

[32] *Ingen har skrivit Jag om jag minne[s] rätt* (kvinna, 47 år)

[33] *En del av felen kan tolkas som stavfel (hotel, Jag)* (kvinna, 60 år)

Av citatexemplen 30, 31, 32 och 33 kommer det fram att två av lärarna inte själva träffat på ordet *Jag* tidigare. En av dessa två lärare är läraren i citat 30 och hen konstaterade vidare att för hen är det svårt att tro att någon elev faktiskt skulle skriva ordet *jag* med en stor begynnelsebokstav. I stället har hen märkt att eleverna skriver *i* även i engelska. Lärarna i citat 31 och 33 kommenterade å sin sida att de anser ordet *Jag* som ett stavfel och av denna anledning betraktar läraren i citat 31 felet inte som allvarligt.

Nästa del av enkäten bestod av tre påståenden. I dessa påståenden ville jag studera svensklärarnas inställning till de engelska orden i det svenska språket. Intresset låg också på att studera om svensklärarna skulle vilja ersätta de engelska orden med de svenska orden och om svensklärarna anser att man kan ha nytta av engelska i inläringen av svenska. Svensklärarna valde mellan fem svarsalternativ som var ”helt enig”, ”ganska enig”, ”varken enig eller oenig”, ”ganska oenig” och ”helt oenig”. I det första påståendet tog lärarna ställning till om de anser att det finns för många engelska ord i det svenska språket. I figur 13 presenteras den procentuella fördelningen för svensklärarnas svar för varje svarsalternativ.



Figur 13. Svarsfördelningen för ”Det finns för många engelska ord i det svenska språket i Finland idag.” (N=156)

46 % (72 lärare) av 156 lärare svarade att de varken är eniga eller oeniga gällande om det finns för många engelska ord i det svenska språket i Finland eller inte. 33 % (52 lärare) ansåg däremot att de är ganska oeniga med att det finns för många engelska ord i det svenska språket. 13 % av lärarna (20 lärare) valde svarsalternativet ”ganska enig”, medan 7 % (10 lärare) svarade att de är helt oeniga med att det skulle finnas för många engelska ord i det svenska språket. Bara en procent (2 lärare) var helt eniga med att det finns för många engelska ord i det svenska språket. Av resultaten kommer det alltså fram att majoriteten av lärarna varken var eniga eller oeniga när det gäller frågan om det finns för många engelska ord i det svenska språket. Gällande mängden engelska ord i det svenska språket kommenterade lärarna följande:

[34] Svenska språket i Finland innehåller inte flera engelska ord än svenskan i Sverige. Vi i Finland kan inte heller börja skapa nya ord för inlånade svenska ord. (man, 59 år)

[35] Språket lever, det finns ingen orsak att förhindra det. (kvinna, 38 år)

[36] Det finns engelska lånord i många andra språk, inte bara i svenskan och inte enbart i svenskan i Finland. Språket förändras ju hela tiden och så borde det vara. (kvinna, 36 år)

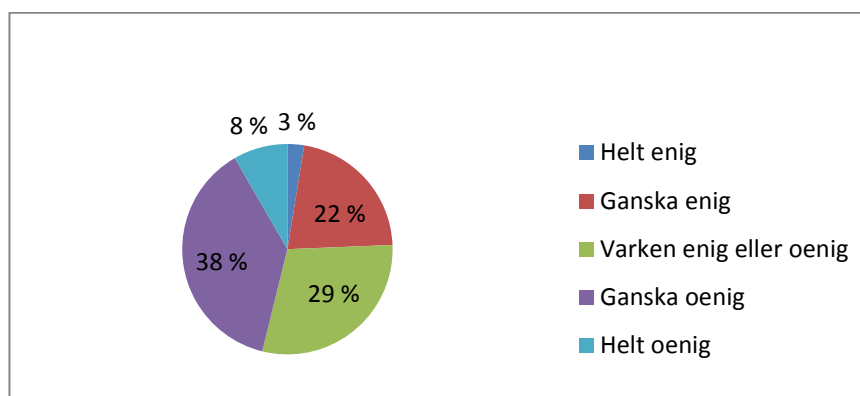
[37] Finskan är också full av engelska ord. Man måste bara acceptera engelskans dominans och att språket ändras.--- (kvinna, 59 år)

[38] Jag anser att alla språk utvecklas hela tiden. (kvinna, 30 år)

Fyra av lärarna konstaterade att språket inte är ett statiskt fenomen utan språket lever hela tiden och man inte borde förhindra språkets utveckling. I citat 34 konstaterade läraren att finländare inte heller kan börja skapa nya svenska ord för att ersätta de inlånade engelska orden. Att språket förändras är enligt läraren i citat 36 en naturlig del av språkets utveckling och så skall det vara. Samma lärare konstaterade att engelska lånord finns också i många andra språk och engelskans lånord syns alltså inte bara i det svenska språket, och inte bara i svenskan i Finland. Läraren som skrev citatet 37 konstaterade å sin sida att även i finska finns det många engelska lånord och att man bara borde acceptera engelskans dominans och språkets förändring.

I nästa påstående tog lärarna ställning till om de anser att det borde finnas mera svenska ord som ersätter de engelska lånorden i det svenska språket. Frågan handlade således

om de engelska lånordens anpassning till det svenska språket och delvis också om svensklärarna anser att man borde hålla det svenska språket rent från engelskans påverkan. I figur 14 presenteras den procentuella fördelningen för varje svarsalternativ gällande detta påstående.



Figur 14. Svarsfördelningen för ”Det borde skapas nya svenska ord som ersätter de engelska orden som kommer in i svenskan i Finland.” (N=156)

38 % av lärarna (59 lärare) var ganska oeniga med detta påstående, vilket betyder att de alltså inte anser att man borde skapa nya svenska ord som ersätter de engelska orden i det svenska språket. 29 % (46 lärare) var varken eniga eller oeniga gällande detta påstående och 22 % (34 lärare) svarade att de är ganska eniga med påståendet. Däremot svarade 8 % (4 lärare) av lärarna att de är helt oeniga med att nya svenska ord borde ersätta de engelska orden, medan 3 % (4 lärare) av lärarna var helt eniga med påståendet och ansåg alltså att det borde skapas nya svenska ord som ersätter engelska lånorden. Citatexemplen nedan representerar några av kommentarerna som lärarna gav i fråga om detta påstående.

[39] *Om det finns ett svenskt ord borde man inte använda engelska motsvarigheter, t.ex. helg men inte weekend* (kvinna, 52 år)

[40] *Språket lever och protektionismen är inte s[d]en rätta vägen* (kvinna, 52 år)

[41] *Svensklärarna tycks ändå vara de värsta puristerna.* (kvinna, 59 år)

[42] *Man behöver inte skapa nya ord, viktigt är att veta att det finns flera uttryck man kan använda,, en engelsk och en svensk version* (kvinna, 47 år)

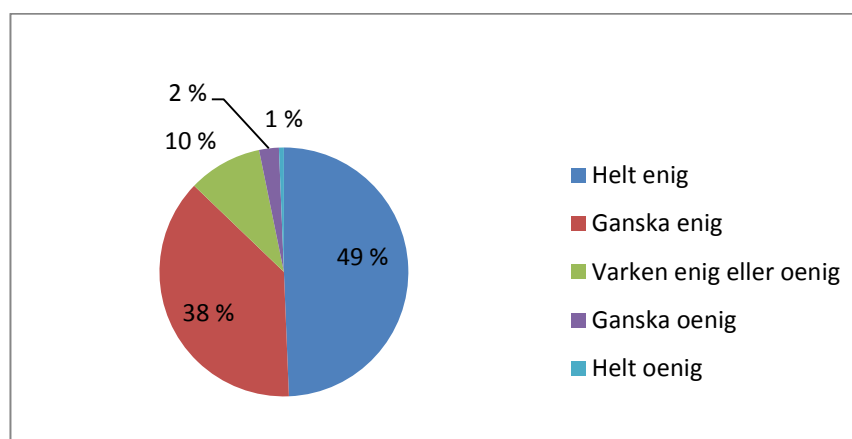
[43] *Man har väl försökt skapa nya svenska ord såväl i Sverige som i Finland till att ersätta de engelska orden och en del blir säkert en del av det levande språket men inte alla. Engelskans påverkan är helt enkelt så stark. Även i finskan använder ungdomar ord som har kommit från engelskan, t.ex. seivata (save).* (kvinna, 48 år)

[44] *Varför bör man skapa nya ord i Finland när man i Sverige tar emot lånord från engelskan (direkta lån)? Förstås är det inte ok att man så småningom övergår till engelskan helt och hållet. Men man ska inte gräva alltför djupa diken mellan svenskan i Finland och svenskan i Sverige heller. (kvinna, 27 år)*

[45] *Språket förändras hela tiden, även finskan får nya ord från engelskan. Men det behövs också nya svenska ord för de nya termerna som kommer från engelskan som används i officiella sammanhang, i vardagligt språk går det bra att använda engelska termer. (kvinna, 39 år)*

Läraren i citat 39 konstaterade att om det finns ett svenskt ord ska man inte använda det engelska ordet utan använda det svenska. Som exempel gav hon ordet *helg* som ska användas och inte det engelska ordet ”weekend”. Två av lärarna ansåg att språket lever och att skydda språket inte är det bästa alternativet. En av dessa två lärare lade till att svensklärarna är de värsta i fråga om purism där man försöker hålla språket rent från andra språk. Läraren i citat 42 konstaterade att man inte behöver skapa nya svenska ord, men man ska däremot vara medveten om att det finns flera uttryck man kan använda. Hon konstaterade att man kan använda såväl ett svenskt uttryck som ett engelsk. Även om man inte skulle skapa nya svenska ord, ska man dock inte heller övergå helt till engelska, vilket lärare i citat 44 konstaterade. Lärare som skrev citatet 43 ansåg å sin sida att några nya svenska ord etableras i språket, men inte alla eftersom engelskans dominans bara är så stark. I en av kommentarerna lyftes fram att man borde skapa nya svenska ord för de nya termerna som kommer från engelska. Enligt läraren som skrev detta kan man använda engelska ord i vardagliga talsituationer, men i officiella sammanhang borde man använda svenska termer.

Det tredje och sista påståendet fokuserade på om man kan utnyttja engelska vid inläringen av svenska. I detta påstående ville jag alltså studera om man kan betrakta engelskans inverkan som ett positivt fenomen i stället för att se på fenomenet negativt. I figur 15 presenteras den procentuella fördelningen för svar när det gäller detta påstående.



Figur 15. Svarsfördelningen för ”Elever kan ha nytta av engelska i inläring av svenska.” (N=156)

49 % av lärarna (77 lärare) svarade att de är helt eniga om att eleverna kan ha nytta av engelska vid inläringen av svenska, medan 38 % (59 lärare) var ganska eniga med att engelska kan utnyttjas vid inläringen av svenska. 10 % av lärarna (15 lärare) svarade att de varken är eniga eller oeniga gällande detta påstående. Däremot svarade 2 % (4 lärare) att de är ganska oeniga med påståendet och bara en procent (1 lärare) svarade att hen är helt oenig med att engelska kan utnyttjas i inläringen av svenska. Några kommenterade i fråga om engelskans nytta i inläringen av svenska på följande sätt:

[46] Jag undervisar också [i] engelska och använder det när jag undervisar [i] svenska. (kvinna, 33 år)

[47] i vissa fall är engelskan nyttig, vanligen är finskan nyttigare (kvinna, 45 år)

[48] kieltä voi käyttää myös "varoittavana vertailuna" esim.juut[r]i vill/will (nainen, 51 vuotta)

Man kan använda språket också som "ett varnande exempel" såsom i vill/will (kvinna, 51 år)

[49] Jag tycker att det är viktigt att prata om likheterna och olikheterna mellan svenska och engelska. (kvinna, 53 år)

[50] Jag tycker också att ju fler språk man kan desto bättre man lär sig nya språk. Stadiet då man blandar språk är i början av språkinläringen. Ju starkare ett språk blir desto mindre man blandar. Och igen - om man tänker på saken i praktiken: det viktigaste är att man vågar säga något och blir förstådd i vardagen/arbetslivet eller var man än befinner sig i. (kvinna, 27 år)

[51] "transfer är ett fenomen som kan vara både negativt och positivt. Ofta har eleverna svårt att hålla isär de två språkssystemen (engelska-svenska) och de tillämpar de regler som gäller enbart engelskan i svenskan (t.ex. -s i presens när subjektet är tredje person i

singularis). Det är alltså värre med sådan transfereffekt som gäller konstruktioner.” (kvinna, 53 år)

[52] ” I det nya läroplanet ska engelskan (andra språk) användas som hjälpmedel när man undervisar i svenska” (kvinna, 42 år)

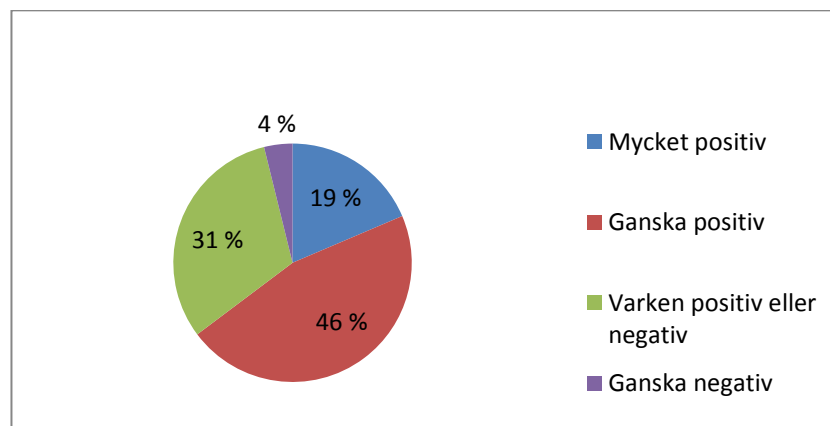
[53] ” Finskan, speciellt talspråket, är en genväg till svenskan, vilket studerandena inte längre förstår. Engelskan kan vara till hjälp när det gäller enstaka ord, men när det gäller grammatiken är det just engelskan som står bakom otaliga allvarliga fel, t.ex. i år 2015, jag studerad, jag har studerade, han studeras, företaget var grundades o.s.v.” (kvinna, 60 år)

I citat 47 poängterade läraren att engelska kan vara till nytta, men finskan är oftast ännu nyttigare. Även om engelska kan vara nyttig vid inläringen av svenska kan det också användas som ett varnande exempel vid vissa ord som läraren konstaterade i citat 48. Läraren i citat 52 lyfte fram den nya läroplanen enligt vilken man ska använda andra språk även när man undervisar i svenska. En lärare konstaterade att engelska kan vara till hjälp rörande enstaka ord, men i fråga om grammatiken kan engelska störa inläringen av svenska. Läraren i citat 52 konstaterade å sin sida att engelskans negativa inverkan syns i konstruktioner såsom i användningen av engelskans plural i det svenska språket. Läraren i citatexemplet 50 kommenterade däremot att hon anser att om man kan flera språk hjälper detta inläringen av andra språk speciellt i början. Hon konstaterade också att det viktigaste är att eleven vågar säga någonting och blir förstådd.

Den näst sista delen av enkäten bestod av sju påståenden. I de här påståendena ville jag studera hur svensklärarna tycker att de engelska lånorden ska böjas i det svenska språket, om de själv använder engelska ord när de talar respektive skriver på svenska och hur de förhåller sig till att man inte ska använda engelska ord i det svenska skriftspråket. I fråga om det svenska skriftspråket ville jag även studera om lärarna själva använder engelska ord när de skriver informella texter på svenska jämfört med formella texter de skriver på svenska. I denna del av enkäten låg intresset även på att studera om svensklärarna gör jämförelsen mellan svenska och engelska när de undervisar i svenska, och om de rättar engelska ord i det deras elever skrivit.

Det första påståendet fokuserade på om man borde undvika att använda engelska ord i det svenska skriftspråket i Finland. Med detta påstående ville jag således studera om svensklärarna anser engelska ord som acceptabla i det svenska skriftspråket. Lärarna valde mellan fem svarsalternativ vilka var ”mycket positiv”, ”ganska positiv”, ”varken

positiv eller negativ”, ”ganska negativ” och ”mycket negativ”. I figur 16 presenteras svarsfördelningen för detta påstående.



Figur 16. Svarsfördelningen för ”Hur förhåller du dig till att man försöker undvika att använda engelska ord i svenska skriftspråket i Finland?” (N=156)

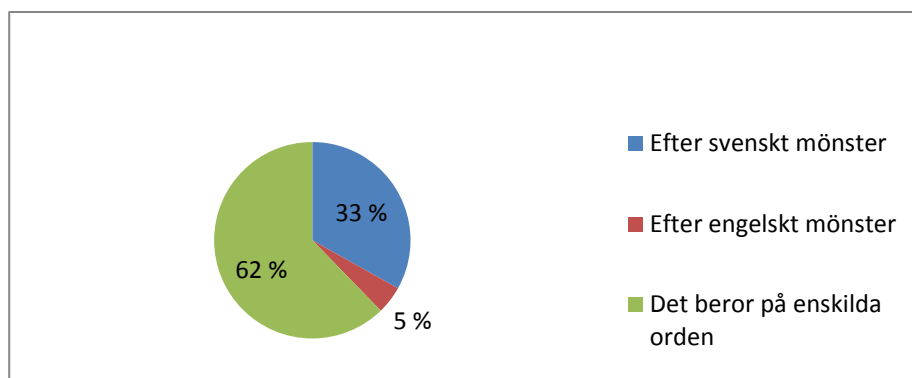
46 % av lärarna (72 lärare) svarade att de förhåller sig ganska positiva till att man inte använder engelska ord när man skriver på svenska. 31 % (49 lärare) var varken positiva eller negativa, medan 19 % (29 lärare) förhöll sig mycket positivt till att inte använda engelska i det svenska skriftspråket. Bara fyra procent av lärarna (6 lärare) valde alternativet ”ganska negativa”, vilket betyder att de skulle acceptera engelskans användning i det svenska skriftspråket. Däremot valde ingen av lärarna svarsalternativet ”mycket negativ” i fråga om detta påstående. En av lärarna kommenterade detta på följande sätt:

[54] Som jag sagt tidigare är skriftspråk en annan sak. Då ska man lära sig att skriva ordentligt och då kan man inte börja blanda. Då har man också oftast en ordbok som stöd (kvinna, 27 år)

Av citatexemplet 54 framkommer att läraren betraktar skriftspråket som en egen enhet. Hon konstaterade att man ska lära sig att skriva ordentligt och då ska man inte blanda andra språk i det man skriver. Hon poängterade även att man kan ha ordbok som stöd när man skriver på svenska.

I nästa påstående frågade jag lärarna om hur de anser att engelska lånorden ska böjas i det svenska skriftspråket. Lärarna hade tre alternativ de kunde välja från och de kunde

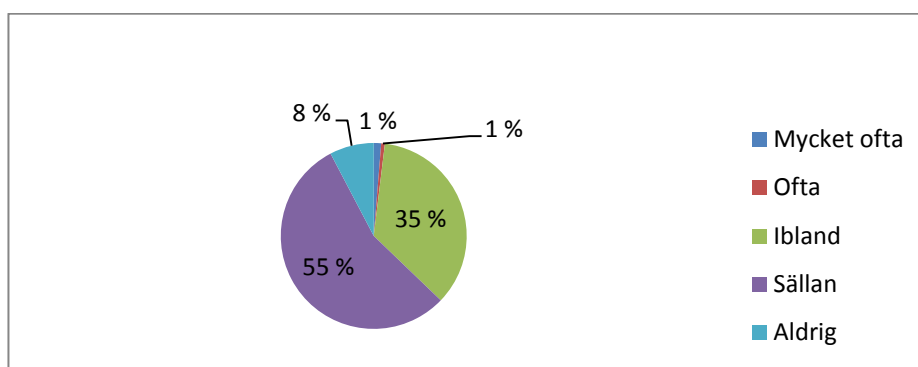
markera mera än bara ett svar. Alternativen var att böja orden enligt svenskt mönster, att böja orden efter engelskt mönster eller att böjningen av engelska ord beror på de enskilda orden. Med denna fråga ville jag alltså studera hur svensklärarna anser att de engelska orden i svenska ska böjas. I figur 17 nedan presenteras lärarsvaren beträffande denna fråga.



Figur 17. Svartsfördelningen för ”Hur vill du att ord från engelska böjs i svenska gällande skriftspråket?” (N=156)

Figur 17 visar att lärarna var ganska eniga i sina svar. 62 % av lärarna (109 lärare) svarade att böjningen av de engelska orden i det svenska skriftspråket beror på de enskilda ord som kommer till svenska. 33 % (58 lärare) ansåg däremot att man ska böja de engelska orden enligt det svenska mönstret där till exempel det engelska ordet ”hacker” blir *hackare* i det svenska språket. Bara 5 % (8 lärare) av lärarna svarade att de engelska orden ska böjas enligt engelskt mönster även när man skriver på svenska. Av enkätssvaren kommer det alltså fram att majoriteten av lärarna ansåg att det inte finns ett enda sätt att böja de engelska orden i det svenska skriftspråket utan böjningen beror på de enskilda orden som kommer från engelska till svenska.

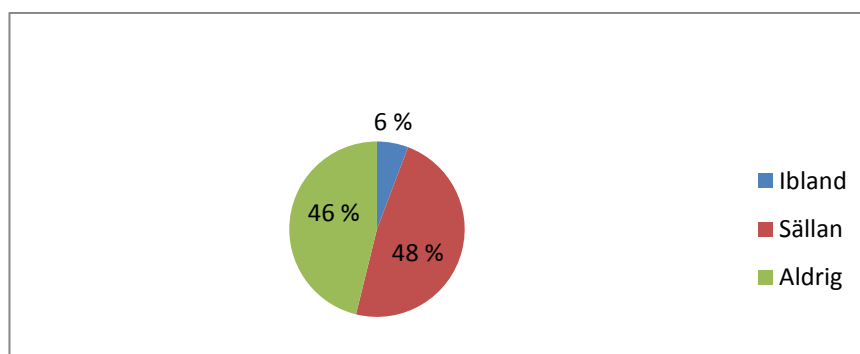
Med nästa fråga studerade jag om svensklärarna själva använder engelska när de pratar svenska. Även om talspråket inte är i fokus i föreliggande studie ställde jag denna fråga, eftersom jag då skulle få veta om svensklärarna accepterar användningen av engelska mer i talspråket än i skriftspråket. Lärarna valde mellan fem svarsalternativ som var ”mycket ofta”, ”ofta”, ”sällan”, ”ibland” och ”aldrig”. I figur 18 nedan presenteras svaren för varje svarsalternativ.



Figur 18. Svartsfördelningen för ”Använder du själv engelska ord när du pratar svenska?” (N=156)

Av resultaten kommer det fram att 55 % av lärarna (86 lärare) svarade att de sällan använder engelska när de pratar svenska, däremot svarade 35 % (55 lärare) av 156 lärare att de ibland använder engelska när de pratar svenska. 8 % (12 lärare) valde svarsalternativet ”aldrig”, vilket alltså betyder att de inte använder engelska när de pratar svenska. Bara en procent (2 lärare) svarade att de mycket ofta använder engelska när de pratar svenska och en procent (1 lärare) svarade att hen ofta använder engelska när hen pratar svenska. Av enkätsvaren kommer det alltså fram att majoriteten av lärarna sällan använder engelska när de pratar svenska.

Med nästa fråga ville jag studera om svensklärarna själva använder engelska när de skriver formella texter på svenska. Lärarna hade samma svarsalternativ att välja mellan som i föregående fråga. I figur 19 nedan presenteras svartsfördelningen för varje svarsalternativ gällande frågan om svensklärarna använder engelska när de skriver formella texter på svenska.



Figur 19. Svartsfördelningen för ”Använder du engelska ord när du skriver formella texter på svenska?” (N=156)

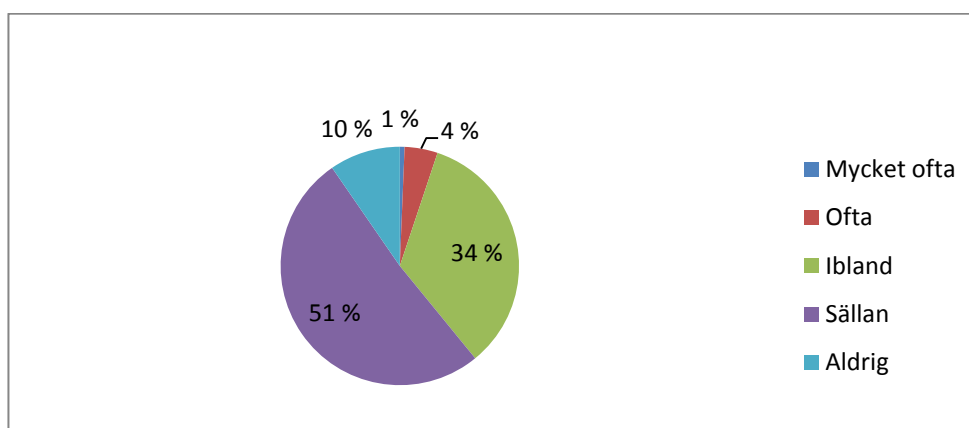
Resultaten visar att lärarna var tämligen eniga i sina svar i fråga om engelskans användning i formella texter. 48 % av lärarna (75 av 156 lärare) svarade att de sällan använder engelska när de skriver formella texter på svenska och 46 % (72 lärare) svarade att de aldrig använder engelska när de skriver formella texter på svenska. Däremot svarade 6 % (9 lärare) av lärarna att de ibland använder engelska vid formella texter. Ingen av de 156 lärarna valde svarsalternativet ”ofta” eller svarsalternativet ”mycket ofta” av de fem svarsalternativen. Citatexemplen 55 och 56 nedan representerar kommentarer skrivna av två lärare.

[55] 24.- 26: *Jag använder naturligtvis engelska ord om de redan är etablerade i språket, t.ex. cool, -t, -a; ett mejl 5; sporta I osv.* (man, 57 år)

[56] *Jag använder engelska ord bara då det inte finns någon svensk motsvarighet, t.ex. ord gällande datorer osv.* (kvinna, 45 år)

Läraren som skrev citatet 55 konstaterade att han använder engelska ord om orden är etablerade i det svenska språket. Lärarens svar gäller inte bara användningen av engelska vid formella texter på svenska utan också när hen pratar svenska eller skriver informella texter på svenska. Han använder ord som *cool*, *mejl* och *sporta*, eftersom han anser att orden är etablerade i det svenska språket. Läraren i citat 56 konstaterade å sin sida att hon använder engelska ord bara om det inte finns en svensk motsvarighet. Hon kommenterade också att detta händer vid IT-relaterade ord.

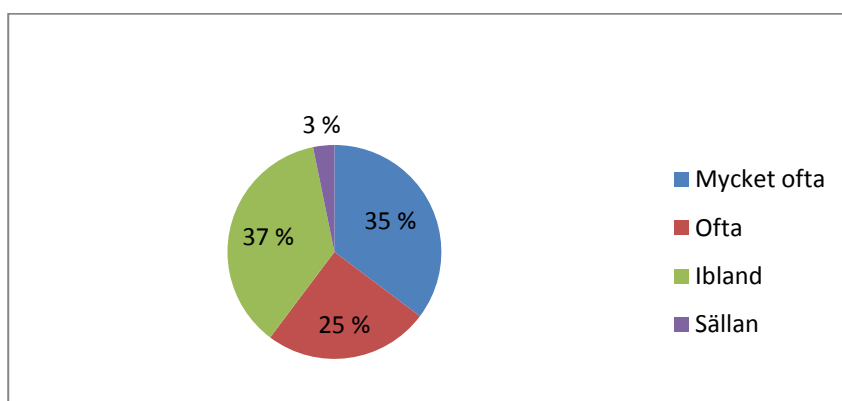
Nästa fråga handlade om engelskans användning när svensklärarna skriver informella texter på svenska. Lärarna hade samma fem svarsalternativen att välja mellan som i föregående fråga. Med denna fråga ville jag studera om det finns några skillnader i användningen av engelska gällande formella texter respektive informella texter. I figur 20 nedan presenteras lärarnas svarsfördelning för engelskans användning i informella svenska texter.



Figur 20. Svartsfördelningen för ”Använder du engelska ord när du skriver informella texter på svenska?” (N=156)

Av lärarsvaren kommer fram 51 % av lärarna (80 lärare) svarade att de sällan använder engelska när de skriver informella texter på svenska. 34 % (53 lärare) svarade att de ibland använder engelska vid informella svenska texter och 4 % (7 lärare) svarade att de ofta använder engelska när de skriver informella texter på svenska. Däremot svarade 10 % av lärarna (15 lärare) att de aldrig använder engelska även om det skulle vara fråga om en informell text, medan en procent (1 lärare) svarade att hen mycket ofta använder engelska vid informella texter. Även om det fanns variation mellan svaren på denna fråga svarade majoriteten av lärarna att de sällan använder engelska när de skriver informella texter på svenska.

Med nästa fråga ville jag studera om lärarna gör jämförelser mellan svenska och engelska när de till exempel undervisar i svensk grammatik. Jag ville alltså ta reda på om svensklärarna utnyttjar engelska när de undervisar i svenska och denna fråga visar således delvis också om kunskaper i andra språk kan hjälpa eleven vid inläringen av något annat språk. Även i denna fråga hade lärarna samma fem svarsalternativ att välja mellan som i de tre föregående frågorna. I figur 21 presenteras svaren till denna fråga.



Figur 21. Svartsfördelningen för "Gör du jämförelser mellan engelska och svenska när du till exempel undervisar i grammatik?" (N=156)

Resultaten visar att 37 % av lärarna (57 lärare) ibland gör jämförelser mellan svenska och engelska när de undervisar i svenska. Nästan en lika stor andel lärare (35 %, 55 lärare) svarade att de mycket ofta jämför engelska och svenska med varandra. 25 % (39 lärare) svarade att de ofta gör jämförelser mellan svenska och engelska, men däremot svarade 3 % av lärarna (5 lärare) att de sällan jämför svenska och engelska med varandra när de undervisar i svenska. Ingen av lärarna svarade att de aldrig jämför svenska med engelska. Det framkommer alltså från resultat att majoriteten av lärarna jämför svenska och engelska med varandra antingen mycket ofta eller ibland. Citatexemplen nedan representerar några av kommentarerna gällande denna fråga.

[56] Jag funderar ofta om det faktiskt hjälper eleverna att förstå bättre eller om det bara stör inlärningen om jag jämför t.ex. grammatiken med engelskan. Många har det svårt att se sambandet mellan olika grammatikaliska företeelser mellan två språk (kvinna, 53 år)

[57] Engelska språket kan ofta vara till nytta när man t.ex. undervisar i grammatik. (kvinna, 26 år)

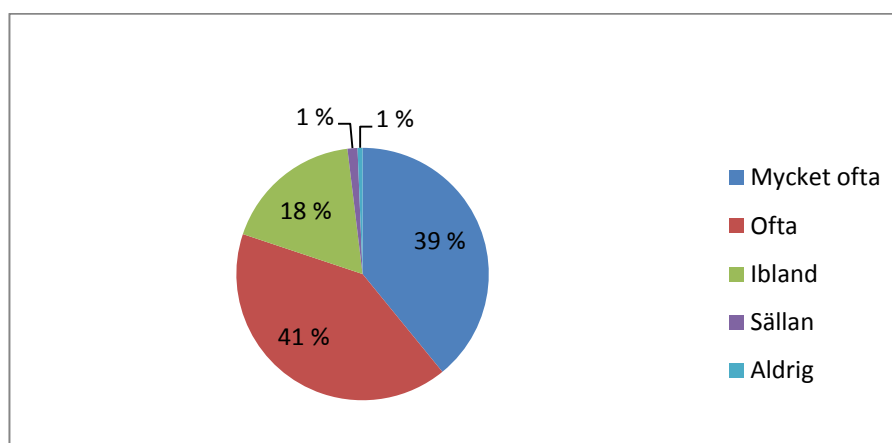
[58] Konditional är lätt att komma ihåg med hjälp av engelskan (kvinna, 30 år)

[59] Engelskan brukar vara det starkaste främmande språket för studenterna och då är det naturligt att det påverkar deras svenska. Jag beaktar det i min undervisning och försöker göra studenterna medvetna om likheterna och skillnaderna. Engelskan hjälper i många fall. (kvinna, 30 år)

Läraren i citat 56 konstaterade att hon först tänker på om engelskan hjälper eleverna eller om språket stör inlärningen i svenska. Hon påpekade också att många elever inte ser likheter mellan vissa grammatiska företeelser mellan två olika språk. Lärarna i cita-

ten 57 och 58 konstaterade å sin sida att engelska kan vara till nytta när man undervisar i svenskans grammatik och grammatiska företeelser som till exempel konditionalis kan vara lättare att komma ihåg om man använder engelska. Läraren som skrev citatet 59 poängterade att engelska oftast är det första främmande språket för eleverna och detta påverkar även deras svenska. Läraren konstaterade också att hon tar hänsyn till denna faktor i undervisningen och försöker berätta om likheter och skillnader mellan svenska och engelska för eleverna. Engelska hjälper i många fall enligt denna lärare.

Den sista frågan i denna del fokuserade på om svensklärarna korrigerar engelska ord i elevtexterna. Med denna fråga ville jag alltså studera hur svensklärarna reagerar till engelska ord i elevernas texter; blir felen rättade eller inte och om korrigeringen beror på ordet eleven använt. Svensklärarna valde mellan samma fem svarsalternativ. I figur 22 nedan presenteras lärarsvaren till denna fråga.



Figur 22. Svarsfördelningen för ”Rättar du engelska ord i det dina elever har skrivit?” (N=156)

Figur 22 visar att 41 % av lärarna (64 lärare) svarade att de ofta korrigerar engelska ord i elevernas texter och nästan lika stor andel lärare (39 %, 61 lärare) svarade att de mycket ofta korrigerar engelska ord i det deras elever skrivit. Däremot svarade 18 % av lärarna (28 lärare) att de ibland korrigerar de engelska orden och en procent (2 lärare) svarade att de sällan korrigerar de engelska orden i elevtexterna. Också en procent av lärarna (1 lärare) svarade att hen aldrig korrigerar engelska ord i elevernas texter. Resultaten visar alltså att majoriteten av lärarna antingen mycket ofta eller ofta korrigerar engelska ord i det deras elever skrivit. Svensklärarna kommenterade detta på följande sätt:

[60] *Det beror på vilka slags ord eleverna har använt. Typiska engelska lånord som används ofta i svenskan är ju helt okej. Ibland måste jag som lärare också kolla upp ordet själv. Ofta använder eleverna engelska helt och hållet, om de inte kan skriva det de vill säga på engelska.* (kvinna, 36 år)

[61] *Jag är inte säker på vad fråga 28 egentligen betyder. Det förekommer IBLAND engelska ord i mina elevers texter (särskilt när det är fråga om elever med svaga språkkunskaper i svenska). Dessa engelskspråkiga ord korrigerar jag ändå ALLTID, jag tillåter dem alltså inte att använda engelska.* (kvinna, 31 år)

[62] *28: jag gör det alltid* (kvinna, 57 år)

[63] *Studenterna som studerar svenska som huvudämne eller biämne har inte så ofta störande engelska lånord i sina texter* (kvinna, 53 år)

[64] *Fråga 28 - om ordet har använts på ett rätt och naturligt sätt (t.ex. spendera, relaxa) rättar jag det inte men poängterar att viss[a] ord används i ledigt tal och inte i skrift. Men sen om det är helt och hållet fel t.ex. swimma så korrigerar ja det nog.* (kvinna, 39 år)

[65] *28: Jag rättar inte bara engelska ord i mina elevers texter utan även morfologiska (t.ex. pluraländelsen -s) och syntaktiska fel. Det är faktiskt de felaktiga syntaktiska konstruktionerna som är allvarligare fel än de enstaka engelska orden, tycker jag.* (man, 57 år)

[66] *Fråga 28. Om felet beror på att eleven inte vet / har orkat att kolla orden i en ordbok, korrigerar jag ordet. Till exempel, jag har en jacket (jacka). Men om ordet kan användas i svenska, korrigerar jag inte det. Till exempel, hon har en cool tröja är helt okej.* (kvinna, 32 år)

Lärarna som skrev kommentarer 60 och 66 konstaterade att de inte korrigerar engelska ord om orden är etablerade i det svenska språket. I citat 62 konstaterade läraren att det ibland förekommer engelska i elevernas texter och hon alltid korrigerar felen och låter således inte sina elever att använda engelska när de skriver på svenska. Även läraren i citat 62 skrev att hon alltid korrigerar engelska ord i elevtexterna. Av citatet 63 kommer det fram att läraren undervisar i ett universitet där studerande inte ofta använder engelska i sina texter som skulle störa texten på något sätt. En av lärarna (citat 64) kommenterade att om eleven använder det engelska ordet på ett naturligt sätt korrigerar hon inte ordet. Som exempel nämnde hon orden ”spendera” och ”relaxa”. Hon konstaterade dock också att om eleven använder ordet helt fel (t.ex. ordet ”swimma”) korrigerar hon ordet. En av lärarna konstaterade att han inte bara reagerar mot engelska ord utan också mot morfologiska och syntaktiska fel. Han kommenterade i citat 65 att han anser att syntaktiska fel är allvarligare än fel som gäller användningen av enstaka engelska ord.

Den sista delen av enkäten innehöll nio ordpar och svensklärarna valde ordet som de föredrar att använda i skrift. Lärarna kunde markera båda orden om de föredrar att an-

vända båda. Orden som denna del av enkäten byggde på är hämtade från Institutet för språk och folkminnets (2015) hemsida där det finns en lista över engelska ord och de engelska ordens motsvarande svenska ord. Jag valde några engelska ord som jag själv stött på i det svenska språket och gav lärarna såväl det engelska ordet som ordets svenska motsvarighet.

Det första ordparet var *e-mail/e-post*. Det kom fram i enkätsvaren att 13 % (20 lärare) av 156 lärare svarade att de föredrar att använda båda orden i skrift, det vill säga de använder såväl det svenska ordet som det engelska ordet i skriftliga produktioner. 8 % (12 lärare) av svensklärarna föredrar att använda det engelska ordet *e-mail* i skrift, medan 79 % (124 lärare) svarade att de föredrar att använda det svenska ordet *e-post* i skrift. På basis av resultaten visade sig alltså att majoriteten av lärarna föredrar att använda svenskans *e-post* i stället för engelskans *e-mail* i fråga om skriftliga produktioner.

Det andra ordparet var *airbag/krockkudde* och även i denna fråga kunde lärarna markera båda svaren om de ville. Det kom fram att 14 % (21 lärare) föredrar att använda såväl det engelska ordet *airbag* som det svenska ordet *krockkudde* beträffande skriftliga produktioner. Däremot svarade 44 % (69 lärare) av lärarna att de föredrar att använda det engelska ordet i skrift, medan 42 % av lärarna (66 lärare) svarade att de hellre använder det svenska ordet i skrift. En liten majoritet av lärarna föredrar alltså att använda det engelska ordet *airbag* i skriftliga produktioner i stället för det svenska ordet *krockkudde*.

Det tredje ordparet i enkäten var det engelska ordet *laptop* och det svenska ordet *bärbar dator*. 35 av 156 lärare valde båda svarsalternativen vilket betyder att 22 % av lärarna föredrar att använda såväl det engelska ordet som det svenska ordet i skrift. Av svensklärarnas svar kom det fram att 30 % (46 lärare) föredrar att använda ordet *laptop* medan 48 % (75 lärare) föredrar att använda ordet *bärbar dator*. Resultaten visar med andra ord att majoriteten av lärarna hellre använder det svenska ordet i skrift i stället för det engelska ordet.

Det fjärde ordparet var *snowboard/snöbräda*. 37 % av lärarna (58 lärare) svarade att de föredrar att använda det engelska ordet *snowboard* medan 32 % (50 lärare) svarade att de föredrar att använda det svenska ordet i skrift. 31 % av lärarna (48 lärare) föredrar

däremot att använda båda orden i skrift och föredrar alltså inte det ena ordet för det andra. En av lärarna konstaterade att även i deras lärobok i svenska används det engelska ordet *snowboard* i stället för det svenska ordet *snöbräda*. Resultat visar således att en liten majoriten av svensklärarna föredrar att använda det engelska ordet i skriftliga texter i stället för det svenska ordet.

Det femte ordparet var det engelska ordet *trailer* och det svenska ordet *förhandstitt*. 79 % av lärarna (123 lärare) svarade att de föredrar att använda det engelska ordet i skrift, medan 13 % (20 lärare) av lärarna svarade att de föredrar det svenska ordet för det engelska. 8 % (13 lärare) av 156 lärare föredrar att använda båda orden i skrift och valde inte mellan dessa det svenska eller det engelska ordet. Resultaten visar alltså att en klar majoritet av svensklärarna föredrar att använda det engelska order *trailer* i stället för svenskans *förhandstitt*.

Det sjätte ordparet handlade om två verb, det engelska ordet *fejka* med anpassning till svenskans stavning och det svenska ordet *låtsas*. Av enkätsvaren kom det fram att 70 % (109 lärare) föredrar att använda det svenska verbet *låtsas*, medan 16 % av lärarna (25 lärare) föredrar att använda det anpassade engelska ordet *fejka* i skrift. 14 % (22 lärare) av 156 lärare valde inte mellan dessa två verb och markerade båda svaren, vilket betyder att de alltså föredrar att använda båda orden i skrift. Det kom fram från lärarsvaren att majoriteten av lärarna dock föredrar det svenska ordet *låtsas* för det ursprungligen engelska ordet *fejka*.

Det sjunde ordparet i enkäten var *bodyguard/livvakt*. Vid detta ordpar var lärarsvaren rätt överens, 84 % (131 lärare) svarade att de föredrar det svenska ordet *livvakt* i stället för det engelska ordet *bodyguard* och 6 % (9 lärare) föredrar det engelska ordet i skrift. 10 % (16 lärare) av 156 lärare markerade båda svaren och föredrar alltså inte det ena ordet för det andra. Resultaten visar dock att en klar majoritet av svensklärarna föredrar att använda det svenska ordet *livvakt* i stället för det engelska ordet *bodyguard*.

Det åttonde ordparet innehöll det engelska ordet *cheerleader* och det svenska ordet *hejklacksledare*. 78 % av lärarna (122 lärare) svarade att de föredrar att använda det engelska ordet, medan 12 % av lärarna (19 lärare) svarade att de föredrar att använda

det svenska ordet i skrift. 10 % (15 lärare) av 156 lärare valde båda orden, det vill säga dessa 15 lärare föredrar att använda såväl det engelska ordet som det svenska ordet i skriftliga produktioner. Majoriteten av svensklärarna, med 78 %, föredrar ordet *cheerleaders* framför svenskans *hejklacksledare*.

Det sista ordparet innehöll två substantiv nämligen engelskans *feedback* och svenskans *återkoppling*. 74 % av lärarna (116 lärare) svarade att de föredrar att använda det engelska ordet *feedback* i skrift, medan 15 % (23 lärare) svarade att de föredrar det svenska ordet *återkoppling* framför det engelska. Av 156 lärare svarade 11 % (17 lärare) att de föredrar båda orden, det vill säga 17 lärare varierar att använda båda orden i skrift. Resultat visar alltså att en klar majoritet av lärarna föredrar att använda det engelska ordet i fråga om skriftliga produktioner.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att vad gäller meningarna från elevtexterna betraktade majoriteten av lärarna direkta lån från engelska som allvarliga fel, men däremot ansåg lärarna inte användningen av stor bokstav eller ortografiska fel som mycket allvarliga. Några av lärarna motiverade detta med att sådana fel troligen inte påverkar uttalet och de här felen kan även tolkas som stavfel och inte som engelsk påverkan. Resultaten visade även att etablerade ord som till exempel *t-shirt* accepteras av lärarna, eftersom även svenskspråkiga individer använder dessa ord. När det gäller engelska lånord i det svenska språket var majoriteten av lärarna varken eniga eller oeniga om det finns för många engelska ord i det svenska språket.

I fråga om man borde skapa nya svenska ord för engelska lånord fanns det mer variation i lärarsvaren. En lärare konstaterade att man borde använda svenska i officiella sammanhang medan en annan lärare skrev att om det finns ett engelskt uttryck och ett svenskt uttryck ska man använda det svenska. Majoriteten av lärarna ansåg att man kan ha nytta av engelska vid inläring av svenska, och man ska också prata om likheterna och olikheterna mellan svenska och engelska. I resultaten kom det också fram att majoriteten av lärarna mycket ofta jämför svenska och engelska med varandra när de undervisar i svenska. Majoriteten av lärarna var positiva till att inte använda engelska i det svenska skriftspråket, men om man använder engelska ord ska orden böjas efter svenskt mönster. Av enkätssvaren kom också fram att svensklärarna sällan använder engelska

när de pratar svenska eller skriver formella respektive informella texter på svenska. Svensklärarna korrigerar också ofta engelska ord som förekommer i elevtexterna.

Beträffande de nio ordparen i den sista delen av enkäten visade lärarsvaren att lärarna ibland föredrar det engelska framför det svenska medan i några fall är det svenska ord mer passande. Av de engelska orden var *airbag*, *snowboard*, *trailer*, *cheerleader* och *feedback* de ord som lärarna föredrar att använda framför det svenska ordet. I fråga om svenska orden visar resultaten att de svenska orden *e-post*, *bärbar dator*, *låtsas* och *livvakt* används före den engelska motsvarigheten. Vid inga av de ordparen föredrog majoriteten av lärarna att använda såväl det engelska ordet som det svenska ordet i skrift utan majoriteten av lärarna valde antingen det svenska ordet eller det engelska ordet, vilket resultaten visar.

5 DISKUSSION

I detta kapitel kommer jag att sammanfatta resultaten och diskutera dem utifrån mina forskningsfrågor (se avsnitt 3.1). Resultaten i fråga om föreliggande studie kommer också att anknytas till såväl tidigare studier som teoretiska utgångspunkter vad gäller transfer från engelska och språkattityder. Sist kommer jag att diskutera validitet och reliabilitet i min studie.

5.1 Sammandrag av resultaten

Syftet med föreliggande studie var att studera hur engelskans inverkan syns på den lexikala nivån när det gäller elevtexterna samt vilka attityder svensklärarna i Finland har gentemot engelskans inverkan på svenska. Sammanlagt hade jag fyra forskningsfrågor varav den första fokuserades på hur engelska syns på den lexikala nivån i högstadielävernans och gymnasisternas texter. Jag utnyttjade Ringboms (1987, 2001, 2007) kategorier och delade in lexikal transfer i språkväxlingar, nybildningar, falska vänner, semantiska utvidgningar och ortografisk transfer. Med tanke på språkväxlingar visade resultaten att alla språkväxlingar i materialet var direkta lån från engelska. Ringbom (1987) konstaterar att vid användningen av språkväxlingar anpassar individen inte lånorden på något sätt till låntagandespråkets normer. Detta syns tydligt i föreliggande studie, eftersom varken högstadieläverna eller gymnasisterna anpassade de engelska orden till svenska utan orden användes i en oförändrad form. Man kan således konstatera att vid användningen av språkväxlingar är det fråga om transfer av form (se avsnitt 2.4.1), eftersom det är det engelska ordets form som överfördes till svenska.

Ringbom (2001: 65) konstaterar att den viktigaste orsaken till lexikal transfer är likheten mellan två språk. Enligt honom är lexikal transfer mer sannolik om två språk är besläktade. Agustín Llach (2010) fann däremot att språkinlärare inte hade tillräckligt bra ordkunskaper i målspråket och utnyttjade av denna anledning andra språk i inläringen av målspråket. Att engelska och svenska är besläktade kan vara en orsak till varför eleverna lånade in engelska ord till det svenska språket i föreliggande studie. Därtill angav

alla elever i bakgrundsdelens att engelska är ett starkare språk för dem än svenska, vilket kan vara ännu en orsak till varför de tydde sig till engelska. Lahtinen (2010: 181) konstaterar att eleverna i studien hon genomförde var i början av deras svenskinläring vilket kan ha lett till engelskans påverkan, eftersom eleverna hade en lexikal lucka i det svenska språket. Denna orsak kan även anses vara fallet i föreliggande studie, eftersom eleverna befann sig på A1-nivån och på A2-nivån, vilket betyder att deras kunskaper i svenska var på nybörjarstadiet. Speciellt högstadieeleverna hade inte studerat svenska länge innan de deltog i *Topling* och kunde således inte beskriva allt de ville på svenska. Agustín Llach (2010) diskuterar dock att lexikal transfer inte ofta förekommer i skrift, eftersom språkinlärare har mer tid att formulera vad de vill säga. Resultatet i föreliggande studie ligger dock inte i linje med Agustín Llachs iakttagelser, eftersom såväl på högstadiet som på gymnasiet var språkväxlingarna den typen av lexikala lån som förekom oftast.

I fråga om ortografisk transfer visade resultaten att eleverna hade svårigheter med att skilja åt hur vissa ord skrivs i svenska respektive engelska. Detta syntes i form av samman- och särkrivningar och i användningen av den stora begynnelsebokstaven vid första person singularis och månader. Jarvis & Pavlenko (2008: 72) diskuterar att speciellt språkinlärare som befinner sig på nybörjarstadiet har svårt att skilja skrivregler åt mellan olika språk, eftersom de inte har så mycket kunskap om ortografi och ordförrådet vad gäller målspråket. Detta kan vara en orsak till ortografisk transfer i föreliggande studie, eftersom eleverna befann sig på nybörjarstadiet och hade troligen inte lärt sig så mycket om svenskans ortografi än. Därtill är det möjligt att vissa exempel på ortografisk transfer var omedvetna val (som till exempel ”so” och ”perfect”), eftersom det bara finns en bokstav som skiljer orden åt i svenska respektive engelska. De Angelis (2005: 13) konstaterar att språkinlärare ibland felaktigt tror att ett visst ord hör till målspråket vilket jag anser vara en orsak till ortografisk transfer i föreliggande studie. Eleverna trodde möjligen att de skrev ordet korrekt eller att ordet hörde till det svenska språket även om ordet i själva verket var engelskt.

Nybildningarna i föreliggande studie bestod mestadels av verb, vilket ligger i linje med Lahtinens (2010) resultat. Edlund & Hene (1992: 90, se även Magnusson 2013: 649) konstaterar att nybildningarna är ett tecken på kreativ språkinläring, eftersom språkin-

lärare använder sig av två olika språk för att bilda ett ord. Jag anser att eleverna medvetet använde nybildningar i sina texter, men genom att använda svenska ändelser som de lade till annars engelska ord visar att eleverna hade tillägnat sig svenskans böjningsregler. Att eleverna använde svenska ändelser gjorde orden också mer svenska och således passade orden bättre in i kontexten (se t.ex. Ringbom 1987: 123). Nybildningarna kan alltså ses som ett tecken på kreativ språkinläring som Edlund & Hene (1992) och Magnusson (2013) konstaterar, eftersom språkinlärare tillägnat sig svenskans böjningsregler även om de tydde sig till det engelska stamordet.

I fråga om falska vänner förekom dessa oftast i form av verb (*vill*, *tänka*), men det fanns även ett exempel på ett substantiv (*timme*). Ordet *vill* förekom också i Ringboms (1987), Lahtinens (2010) och Tarkiainens (2012) resultat i fråga om falska vänner och engelskans lexikala påverkan. Ringbom (1987) menar att vid falska vänner aktiveras två språk i språkinlärarens hjärna och dessa två språk är i detta fall svenska och engelska. Vissa ord har en formell likhet mellan de här språken vilket leder till att skribenter felaktigt använder ord i det andra språket och i sammanhang där ord inte kan användas (Ringbom 1987: 124). Agustín Llach et al. (2006) diskuterar å sin sida att man lånar in orden från språk man kan bättre än målspråket och felaktig användning av lånord kan bero på att språkinlärare inte vet i vilka sammanhang orden kan användas. I föreliggande studie överförde skribenterna det engelska ordets betydelse till det svenska språket (transfer av betydelse) där användningen av ordet då blev felaktig. Orden i svenska respektive engelska var alltså semantiskt annorlunda och kunde inte användas i identiska sammanhang vilket förorsakade problem för några av skribenterna. Man kan alltså konstatera att skribenterna felaktigt trodde att det svenska ordet kan användas i samma situationer som i engelska.

Semantiska utvidgningar i föreliggande studie förekom i form av verb. Ett exempel handlade om det svenska verbet *tänka*, medan alla andra exempel handlade om svenskans *gå*. Orden har liknande betydelser i svenska och i engelska, men betydelserna är dock inte identiska (se t.ex. Ringbom 1987: 125). Man kan alltså konstatera att även vid semantiska utvidgningar är det fråga om transfer av betydelse, eftersom skribenterna överförde de engelska ordens betydelse till det svenska språket. I såväl Lahtinens (2010) som i Tarkiainens (2012) studier syntes engelskans påverkan i felaktig användning av

orden *gå* och *tänka* och resultat i föreliggande studie stämmer alltså överens med deras resultat. Lahtinen (2010: 183) konstaterar att det även finns en formell likhet i fråga om orden i svenska respektive engelska, vilket alltså betyder att orden används i formellt likadana situationer. Att orden är formellt likadana i svenska och i engelska kan anses vara en orsak till varför skribenterna i föreliggande studie felaktigt trodde att det engelska ordets betydelse är samma även i det svenska språket och använde ordet i beskrivningen av sin egen åsikt (se t.ex. Meriläinen 1984).

Med de två följande forskningsfrågorna ville jag studera om det finns några skillnader mellan högstadieleverna och gymnasisterna beträffande användningen av engelska och om det finns några skillnader mellan A1-nivån och A2-nivån vad gäller engelskans inverkan. Resultaten visade att det inte fanns några större skillnader mellan högstadieleverna och gymnasisterna; den mest betydande skillnaden mellan dessa två åldersgrupper var att bara gymnasisterna använde falska vänner. Ringbom (1987: 124) konstaterar att falska vänner är den typ av fel som oftast förekommer i inläraartexter, men falska vänner återfinns alltså inte i fråga om högstadielevs texter i föreliggande studie. Beträffande gymnasisterna kan man argumentera att Ringboms (1987) argument delvis realiserades på A2-nivån, eftersom falska vänner var den tredje största gruppen, men däremot realiserades argumentet inte på A1-nivån, eftersom det bara förekom två exempel på falska vänner. Det fanns inte några större skillnader mellan högstadieleverna och gymnasisterna, vilket kan bero på att båda åldersgrupperna var på nybörjarstadiet i sin svenskinläring. Även om gymnasisterna hade lärt sig svenska längre betyder detta inte nödvändigtvis att de skulle ha bättre språkkunskaper i det svenska språket.

Det fanns ganska stor variation mellan individerna gällande textlängden, men i genomsnitt skrev högstadieleverna 25 ord på A1-nivån och 61 ord på A2-nivån. Hos gymnasisterna var det 28 ord på A1-nivån och 51 ord på A2-nivån. Totalantalet löpord i högstadiet var 1193 ord på A1-nivån och 727 ord på A2-nivån. I gymnasiet var totalantalet löpord 418 på A1-nivån och 2084 ord på A2-nivån. Textlängden och engelskans inverkan visade dock inte att ha någon samvariation i föreliggande studie. Engelskans påverkan i fråga om de fem kategorierna förekom såväl i längre som i kortare texter och av resultaten framkommer inte att till exempel falska vänner eller ortografisk transfer bara skulle förekomma i längre texter.

I fråga om skillnader mellan A1-nivån och A2-nivån visade resultaten att det finns några skillnader när det gäller engelskans inverkan. Antalet nybildningar visade sig vara lite högre på A1-nivån än på A2-nivån, medan ortografisk transfer visade sig att vara högre på A2-nivån än på A1-nivån. Det totala antalet exempel på nybildningar var 11 på A1-nivån och nio på A2-nivån, vilket alltså betyder att skillnaden mellan de två färdighetsnivåerna inte är stor. Det totala antalet exempel på ortografisk transfer på A1-nivån var åtta medan antalet på A2-nivån var 22 och man kan alltså konstatera att det finns en avsevärd skillnad gällande ortografisk transfer på de två färdighetsnivåerna. I fråga om språkväxlingar var antalet högre på A2-nivån där det förekom 45 exempel på språkväxlingar, medan det på A1-nivån förekom 35 exempel på språkväxlingar. Språkväxlingarna var den största gruppen på båda färdighetsnivåerna gällande såväl högstadiet som gymnasiet. Jag anser att detta kan bero på att eleverna befann sig på nybörjarstadiet och hade således inte någon bred ordkunskap i det svenska språket (se även Lahtinen 2010).

Ringbom (2007) diskuterar att språkväxlingarna speciellt förekommer i form av funktionella ord, det vill säga orden som har likadana funktioner i två språk. Detta realiserar dock inte i föreliggande studie, eftersom språkväxlingarna var mestadels innehållsliga ord och det fanns bara ett par exempel på funktionella ord (t.ex. det engelska "last" före det svenska ordet *förra*). Språkväxlingarna i föreliggande studie rörde sig alltså om texters innehåll och mina resultat stämde inte med Ringboms (2007) slutsatser. Ringbom (2007: 81) konstaterar dock också att språkväxlingarna används speciellt av svaga elever, vilket kan anknytas till min studie.

Användningen av engelska i elevtexterna kan även vara anknuten till brist på motivation att studera svenska. Att det inte längre är obligatoriskt att skriva svenska i studentexamen har enligt Nurmela (2013, se även Palviainen 2011) påverkat gymnasisters motivation att studera svenska på gymnasiet. Nurmela (2013: 44) konstaterar att diskussionen gällande svenskans ställning i Finland har inverkat negativt på svensklärare i Finland. Om eleverna hela tiden ifrågasätter svenskans ställning och är kritiska mot att lära sig språket, påverkar detta också svensklärarnas motivation att undervisa i språket. Gymnasisterna hade lärt sig svenska i ungefär 3,5 år innan de deltog i *Topling* och hade alltså haft fler möjligheter att lära sig svenska. En lärare som deltog i studien kommenterade engelskans påverkan på följande sätt:

[67] *Varför har det inte skett inlärning hos elever som blandar engelska i svenska??? Lata eller vad??? (kvinna, 60 år)*

Man kan alltså spekulera i om engelskans inverkan också är en motivationsfråga för att lära sig det svenska språket. Läraren i citat 67 undrade varför det inte skett inlärning hos elever som använder engelska även i det svenska språket och hon undrade också om dessa elever är lata eller vad är orsaken till engelskans påverkan. Jag anser att speciellt på gymnasienivån kan det vara fråga om gymnasisternas motivation att lära sig det svenska språket och brist på motivation syns i användningen av engelska. I framtida forskning skulle man kunna genomföra en studie där man jämför motivationen att lära sig svenska i vanliga klassrum och i CLIL-klassrum, eftersom det har konstaterats att eleverna som deltar i CLIL-undervisning är mycket mer motiverade att lära sig språket (se avsnitt 2.1.2)

Jag anser att högstadieleverna eller gymnasisterna inte använde så mycket engelska i sina texter, eftersom antalet exempel på engelskans inverkan var ganska litet när man jämför detta med textlängden. Att engelska förekom i elevtexterna kan bero på hur eleverna lär sig svenska ord. Honko (2015) diskuterar att bra kunskaper i fråga om lexikonet inte är en självklarhet utan språkinlärare når bättre kunskaper när de blir bättre i målspråket. Om man anknyter Honkos (2015) iakttagelser till föreliggande studie kan man konstatera att högstadieleverna inte hade så bra kunskaper i ordförrådet än, eftersom de inte lärt sig svenska länge innan de deltog i *Topling*.

Den sista forskningsfrågan handlade om vilka attityder svensklärarna i Finland har gentemot användning av engelska i det svenska språket. Av resultaten framkom att svensklärare hade en mer negativ attityd gentemot ord där engelskans påverkan var mycket tydlig, det vill säga lånorden från engelska (t.ex. ”Det var mycket fun because Oss var många”). Dessutom ansåg majoriteten av svensklärarna att även nybildningen ”swimmer” var ett allvarligt fel. Svensklärarna reagerade även starkare mot engelskans påverkan i meningar där engelska gjorde det svårare att förstå vad eleven ville säga.

Däremot visade resultaten att svensklärarna hade en mer positiv inställning till engelska när språket förekommer i form av ortografisk transfer eller i användningen av ord som *t-*

shirt, vilket kan sägas vara etablerat i det svenska språket. Ortografisk transfer som förekom i form av skrivkonventioner och användningen av en stor begynnelsebokstav fick inte särskilt starka reaktioner utan några svensklärare ansåg att till exempel ordet "hotel" även kan ses som ett stavfel. Jag anser att svensklärarnas attityder till ortografisk transfer var positiva möjligen också på grund av att orden inte hindrade kommunikationen på något sätt; även om engelskans påverkan syntes kunde man ändå förstå vad eleven menade och detta kan ha påverkat svensklärarnas svar i fråga om hur allvarlig engelskans påverkan var.

Det framkom även att svensklärarna inte ansåg att man borde skapa mera svenska ord som ersätter de engelska orden. Av några av kommentarerna framkom att svensklärarna anser att språket utvecklas hela tiden och man ska inte hindra denna utveckling (se citaten 35, 36 och 38 på sidan 111). Stålhammar (2010) diskuterar att de engelska orden fyller en lucka i svenskans ordförråd om det inte finns ett svenskt ord för en viss företeelse. Jag anser att svensklärarnas negativa inställning till purism kan bero på att engelska fungerar som ett lingua franca, det vill säga man är så van vid engelska och språkets dominans att man inte betraktar språket som ett hot (se t.ex. Arnstad 2011).

Majoriteten av svensklärarna ansåg också att engelska kan vara till hjälp i inläringen av svenska och att man ibland kan göra jämförelser mellan engelska och svenska i undervisningen. Detta kan även anknytas till positiv transfer där man kan ha hjälp av besläktade språk i språkinläringen. Jag anser att målet i språkinläringen inte är att kunna använda och tala språket på samma sätt som modersmålstalare gör. Dufva & Nikula (2010) föreslår att kunskaper i olika språk är en resurs och man kan anknyta olika språk till varandra i språkinläringen. Även i de nya läroplanerna (2014, 2015) betonas flerspråkighet och språkförmågan i fråga om svenskundervisning. Om man anknyter engelska till dessa två argument är det värt att diskutera om engelska snarare borde ses som en resurs i svenskinläringen och svenskundervisning och inte som ett hot. Svenska och engelska är besläktade, vilket kan göra det lättare för språkinlärare i det svenska språket att lära sig svenska med hjälp av engelska. Klein (1986: 16-17) konstaterar att i fråga om kommunikation är fokus inte på språket utan på kommunikationen och då är det mer accepterat att producera felaktigt språk. Jag anser själv att få kommunikationen framåt och att kunna kommunicera med det svenska språket, även om man skulle be-

höva ty sig till ett annat språk, är acceptabel och hotar inte det svenska språket på något sätt. Som blivande språklärare i svenska och engelska anser jag att kunna utnyttja andra språk i inläringen av ett visst språk är en del av mångsidiga språkkunskaper och effektiv språkinläring.

Resultaten visade att det inte fanns några avsevärda skillnader mellan olika åldrar vad gäller svensklärarna och deras attityder till engelska i det svenska språket. Lärarna var i huvudsak mycket eniga i sina svar och majoriteten av svensklärarna valde samma svarsalternativ, det vill säga det fanns inte så mycket variation mellan svaren. Det var dock lite oväntat att några lärare som representerade den äldre generationen av svensklärarna tog ställning mot språkpurism och tycktes ha en negativ inställning till detta (se citaten 40 och 41 på sidan 112) och ansåg alltså att det är acceptabelt att använda engelska i det svenska språket. Jag hade förväntat mig att den äldre generationen skulle ha intagit en mer negativ inställning till engelskans inverkan. Haglund (2014) fann i sin studie att informanterna ansåg engelska som ett bra tillägg till kommunikationen som annars sker på svenska, vilket också lyftes fram i lärarkommentarer i föreliggande studie (se t.ex. citatet 45 på sidan 113). Vuxna informanter i Haglunds studie kommenterade dock att man inte ska använda för mycket engelska om det finns ett svenskt ord att använda i en viss situation, vilket även framkom i min studie (se citaten 39 på sidan 113 och 56 på sidan 119).

Svensson & Wiberg (2007) studerade attityder till engelska och de fann att språklärare inte använde engelska så ofta jämfört med yngre informanter. Dessa resultat ligger i linje med resultaten i min studie, eftersom det framkom att svensklärarna inte själva använder mycket engelska varken i tal eller i skrift (se figur 18 på sidan 118, figur 19 på sidan 118 och figur 20 på sidan 120). Därtill ansåg majoriteten av informanterna i Svensson & Wibergs studie att det inte borde skapas nya svenska ord, eftersom engelska är en naturlig del av den internationella världen (Svensson & Wiberg 2007: 16). Även i föreliggande studie ansåg majoriteten av svensklärarna (38 %) att de inte själva skulle skapa nya svenska ord. Därtill tycks svensklärarna i föreliggande studie ha en mer positiv inställning till lånord från engelska som beskriver nya företeelser, eftersom svensklärarna föredrog att använda orden *snowboard*, *cheerleader*, *trailer* och *airbag* i det svenska skriftspråket i stället för det svenska ordet. Detta kom också fram i Ros-

bergs (2013: 16-17) studie i vilken informanterna accepterade ord som beskrev nya företeelser.

5.2 Validitet och reliabilitet i föreliggande studie

Enligt Trost (2012) och Bell (2000) menar man med validiteten att studien beskriver eller mäter det den är avsedd att mäta. Detta överensstämmer med Kalaja m.fl. (2011: 21) som delar in validitet i yttre validitet och inre validitet. Yttre validitet fokuserar på om studien är kvalificerad samt hur den är planerad och genomförd medan inre validitet syftar på om man kan generalisera forskningsresultat. Bell (2000) konstaterar dock vidare att det kan vara svårt att genomföra validitet; även om forskningsfrågorna skulle vara relevanta kan det ändå vara utmanande att konkret mäta det man vill (Bell 2000: 90).

Enligt Bell (2000: 89) betyder reliabilitet att studien borde gå att upprepa. Detta betyder att resultaten inte är slumpmässiga utan om någon annan forskare skulle genomföra samma studie skulle hen få likvärdiga resultat. Detta stämmer med Kalaja m.fl. (2011) som konstaterar att reliabilitet syftar på hur exakta forskningsresultat är oavsett informanter eller forskare (Kalaja m.fl. 2011: 21). Trost (2012: 62) diskuterar vidare att vid enkätundersökningar är det också viktigt att iaktta kongruens i samband med reliabilitet. Kongruens betyder att det borde finnas likhet mellan frågor som siktar på att mäta samma sak.

Vad gäller reliabilitet och validitet i föreliggande studie anser jag att min studie är tillförlitlig. Eleverna skrev texterna under en kontrollerad situation och även om jag själv inte var på plats vet jag att situationen var densamma för varje elev. Därtill bedömde elevernas lärare informanterna innan de skrev texterna vilket betyder alltså att lärarnas bedömning inte påverkade elevernas skrivande på något sätt, eftersom de inte var medvetna om lärarnas bedömningar. Dessutom bedömde även *Topling*-forskare elevtexterna och således var lärarbedömningar bara en åsikt av vad hen anser hennes elever kan beträffande det svenska språket. Eftersom det är språkexperter som bedömt elevtexterna så kan jag lita på att texterna på A1-nivån och A2-nivån är korrekt bedömda. Jag räknade antalet exempel på lexikal transfer i elevtexterna noggrant och om någon skulle upprepa

studien genom att använda samma fem kategorier skulle resultaten vara likvärdiga. Resultaten skulle dock inte nödvändigtvis vara exakt likadana, eftersom det kan vara en smaksak om man till exempel kategoriserar ”so” som en språkväxling eller som ett exempel på ortografisk transfer.

Beträffande lärarresultaten anser jag att reliabilitet och validitet realiseras också i denna undersökning. Jag genomförde en pilotundersökning vilket ökar studiens pålitlighet och man kan även konstatera att den fyller kraven för inre validitet. Jag såg också till att enkätfrågorna mäter samma sak, det vill säga lärarnas ställning till engelskans inverkan på svenska. Man kan således konstatera att pålitlighet i fråga om enkätundersökningen realiserades. Jag tvingade inte svensklärarna att delta i undersökningen utan man kunde själv bestämma om man ville delta i den. Svensklärarna hade även en möjlighet att avbryta undersökningen. Enkäten var uppbyggd så att vissa frågor var obligatoriska, det vill säga enkäten kunde inte skickas vidare om man inte hade svarat på alla obligatoriska frågor. Jag anser att detta ökar studiens tillförlitlighet, eftersom alla var tvungna att svara på samma frågor vilket påverkar det totala antalet svar. Om vissa frågor hade varit valfria kunde jag inte ha jämfört lärarsvaren lika väl. Enkäten gjordes på nätet vilket betyder att jag själv inte var med när lärarna besvarade enkäten. Svarssituationer är således olika för lärarna och detta kan ha påverkat deras svar på enkäten. Även om de svarade på frågorna i olika situationer anser jag ändå att studien är trovärdig, eftersom frågorna var likadana för alla.

Även om antalet elevtexterna i föreliggande studie är tämligen stort, kan jag inte generalisera resultaten, eftersom det bara var några skolor som deltog i *Topling* och användningen av engelska i elevtexterna kan alltså inte generaliseras att gälla alla elever som är på A1-nivån eller på A2-nivån i Finland. Målet med studien är inte heller att kunna generalisera forskningsresultaten utan nå djupare kunskap beträffande engelskans användning i elevtexterna. Trots att resultaten inte kan generaliseras anser jag att denna studie är av allmänt intresse, eftersom såväl nuvarande som blivande svensklärare får information om elevernas kunskaper i det svenska språket. Dessutom har man inte undersökt relationen mellan L2 och L3 speciellt mycket i Finland och min studie ger således ny information kring temat. Vad gäller svensklärarnas attityder gentemot engelskans inverkan på det svenska språket anser jag att mina resultat innehåller viktig information om

lärarnas inställning till engelskan i svenskan. Man har inte studerat detta tema i denna skala tidigare i Finland, vilket alltså betyder att föreliggande studie ger möjlighet för vidare forskning. Även om 156 svensklärarna svarade på enkäten kan jag inte generalisera resultaten. Jag anser att största faktorn till detta är att temat är så outforskat och för att kunna generalisera resultaten skulle man behöva genomföra flera studier kring temat. Trots detta får svensklärarna information om språkrelationer mellan svenska och engelska och hur svensklärarna i Finland reagerar i fråga om detta. Jag anser även att forskningsmetoderna var lämpliga för föreliggande studie och jag kunde svara på forskningsfrågorna med hjälp av metoderna som användes. Sammanfattningsvis anser jag att min studie är pålitlig och den fyller såväl validitets som reliabilitets krav.

6 AVSLUTNING

Syftet med föreliggande studie var alltså att studera hur engelskans påverkan syns på den lexikala nivån i högstadieelevernas och gymnasisternas texter. Engelskans påverkan delades in i fem grupper vilka var språkväxlingar, nybildningar, semantiska utvidgningar, falska vänner och ortografisk transfer. Analysen av engelskans påverkan betraktades alltså utgående från dessa fem kategorier. Jag intresserade mig också för att studera om det finns några skillnader mellan högstadieeleverna och gymnasisterna i fråga om användningen av engelska samt om det finns några skillnader mellan A1-nivån och A2-nivån. Intresset i studien låg också på att studera hurdana attityder svensklärarna i Finland har gentemot engelskans användning i det svenska språket. Materialet i undersökningen bestod av 115 elevtexter som samlades in i *Topling*-projektet under åren 2010 och 2013. Svensklärarnas attityder undersöktes med hjälp av en enkät som lärarna gjorde på nätet. Sammanlagt svarade 156 svensklärare på enkäten.

I föreliggande studie utnyttjades såväl den kvantitativa analysmetoden som den kvalitativa analysmetoden. I samband med dessa presenterades även direkta citat från enkät-svaren för att bättre visa vad svensklärarna ansåg om engelskans påverkan. Resultaten i studien visade att det inte fanns några avsevärda skillnader mellan högstadieeleverna och gymnasisterna. Båda åldersgrupperna använde mest språkväxlingar och nybildningar samt semantiska nybildningar; i fråga om nybildningar tillade eleverna oftast en svensk ändelse till ett engelskt ord medan i fråga om semantiska utvidgningar använde eleverna de svenska orden med en bredare semantiska betydelse än vad man vanligen gör i det svenska språket. Eleverna överförde med andra ord de engelska ordens betydelser till det svenska skriftspråket. Falska vänner förekom bara i gymnasisternas texter, det vill säga i högstadieelevernas texter förekom inga exempel på falska vänner. Beträffande skillnader mellan A1-nivån och A2-nivån visade resultaten att antalet nybildningarna var lite högre på A1-nivån än på A2-nivån medan antalet exempel på ortografisk transfer var högre på A2-nivån än på A1-nivån.

Vad gäller svensklärarnas attityder till engelska i det svenska språket framkom av resultaten att svensklärarna hade en mer negativ attityd till språkväxlingar där man inte an-

passade de engelska orden till svenskans skrivregler. Däremot hade svensklärarna en mer positiv attityd till ortografisk transfer. Det framkom av lärarnas kommentarer att de ansåg att ortografisk transfer inte påverkar kommunikationen och således är engelskans påverkan i form av ortografisk transfer inte allvarlig. Majoriteten av svensklärarna hade även en negativ attityd till purism, det vill säga svensklärarna ansåg att det svenska språket utvecklas hela tiden och man kan inte hindra förändringar som sker i fråga om språket. Även om svensklärarna angav att de inte själva använder engelska när de skriver informella respektive formella texter på svenska eller pratar svenska, angav majoriteten att de jämför svenska och engelska med varandra vid undervisning i det svenska språket.

Språkrelationer mellan olika språk ger viktig information om olika språks ställning i världen och i språkundervisningen. Jag anser att en del av språkinläring och inlärspråk innebär att direkta lån från andra språk eller blandningar dyker upp. Även om språklärare ska uppmuntra sina elever att lära sig ett visst språk och olika delområden inom språket anser jag att man inte behöver förhålla sig negativt till om eleverna utnyttjar andra språk i inläringen. Om eleverna inte skulle göra det utan bara klara sig med målspråket kan detta ha en negativ inverkan på kommunikationen och förståelsen. Såsom Klein (1986: 16-17) betonar, är språket inte i fokus i kommunikativa situationer utan fokus ligger på själva kommunikationen. Av denna anledning kan språkinlärare producera felaktigt språk för att kunna få kommunikationen att fungera. Jag anser således att språklärare i Finland borde uppmuntra sina elever att kommunicera med språket och på språket och inte fokusera på fel språkinlärare gör.

Det finns fortfarande mycket att forska om inom detta forskningsfält. I framtida forskning skulle det vara intressant att veta mer om svensklärarnas attityder i fråga om engelskans påverkan, eftersom man inte nästan alls har studerat detta tema i Finland. Man skulle till exempel kunna intervjua några svensklärare och få en ännu mer djupgående bild av deras attityder. I fråga om engelskans inverkan på det svenska språket kunde detta studeras longitudinellt med några informanter och jämföra om engelskans påverkan minskar när deras språkkunskaper i svenska blir bättre. Det skulle också vara intressant att veta om det finns några skillnader mellan tvåspråkiga elever och enspråkiga elever i fråga om engelskans inverkan. Man kunde således göra en studie i vilken man

jämför dessa två grupper med varandra och deras användning av engelska i skriftliga produktioner. Även till exempel tyskans eller finskans påverkan i inläringen av det svenska språket kunde undersökas mer, eftersom dessa två språk även förekom i materialet för föreliggande studie. Eleverna använde orden som *mökken*, *lunttade*, *mit* och *fragte*, i de två första orden kan man se finskans påverkan medan de två sista orden är påverkade av tyska. Det finns alltså många olika synvinklar man kan tillämpa i framtida forskning.

REFERENSER

Litteratur:

- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Alanen, R. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. I: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura. 146-161.
- Andersson, H. 1999. *Vokabler på vandring: ordimport till Sverige under tusen år*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, L. G. 1989. Attityder till språk. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.): *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur. 15-37.
- Baker, C. & Prys Jones, S. 1998. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bell, J. 2000. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bijvoet, E. 2007. Attityder till språk. I: Sundgren, E. (red.): *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber. 113-143.
- Brown, D. 2007. *Principles of language learning and teaching*. White Plains, New York: Pearson Longman.
- Cenoz, J. 2001. "The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age". I: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (red.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, UK; Buffalo: Multilingual Matters. 8-20.
- Collins Cobuild advanced dictionary*. 2009. Boston, MA: Heinle Cengage Learning: HarperCollins.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. 1994. *Research design. Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- De Angelis, G. 2005. Multilingualism and non-native lexical transfer. An identification problem. *International Journal och Multilingualism*, 2 (1), 2005. 1-25.
- De Angelis, G. 2007. *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. 2009. *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. New York/London: Routledge.

- Edlund, L.E. & Hene, B. 1992. *Lånord i svenskan: om språkförändringar i tid och rum*. Stockholm: Wiken.
- Einarsson, J. 2004. *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, J. 2013. *Språket och språkarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. 2005. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Fries, C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Garrett, P. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goddard, C. & Wierzbicka, A. 2002. *Meaning and universal grammar: theory and empirical findings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gottlieb, H. 2005. Anglicism and Translation. I: Anderman, G & Rogers, M. (red.): *In and out of English: for better, for worse?* Buffalo: Multilingual Matters. 161- 184.
- Görlach, M. 2003. *English Words abroad*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Haugen, E. 1956. *Bilingualism in the Americas. A bibliography and research guide*. Publications of the American Dialect Society 26. Alabama: American Dialect Society.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Håkansson, G. 2003. *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarvis, S. 2009. Lexical Transfer. I: Pavlenko, A. (red.): *The Bilingual Mental Lexicon: interdisciplinary approaches*. Bristol, UK: Multilingual Matters. 99-124.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. 2008. *Cross-linguistic Influence in Language and Cognition*. London/ New York: Routledge.
- Johnson, K. 2013. *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Josephson, O. 2013. *Ju: ifrågasätta självklarheter om svenskan, engelskan och alla andra språk i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Kalaja, P. 1999. Kieli ja asenteet. I: Piirainen-Marsh, A. & Sajavaara, K. (red.): *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. 45-72.

- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. I: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura. 8-32.
- Klein, W. 1986. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramarae, C. 1982. Gender: how she speaks. I: Ryan, E. B. & Giles, H. *Attitudes towards Language Variation: social and applied contexts*. London: Arnold. 84-114.
- Kuronen, M. & Leinonen, K. 2011. *Historiska och nya perspektiv på svenskan i Finland*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka: ainestojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lado, R. 1957. Excerpts from "linguistics across cultures". I: Gelinker, S. & Selinker, L. (red.): *Language transfer in language learning*. Series on Issues in Second Language Research. Rowley: Newbury House Publishers. 21-31.
- Lightbown, P. & Spada, N. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Magnusson, U. 2013. Skrivande på ett andraspråk. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 633-660.
- McCardle, P-D & Hoff, E. 2006. *Childhood bilingualism: research on infancy through school age*. Clevedon, UK; Buffalo: Multilingual Matters.
- Meriläinen, H. 1984. Bekskrivning av språket i ett urval abiturientuppsatser från år 1980, del 2 – Felanalys. I: Pitkänen, A. J. (red.): *Interlingua-studier II*. Skrifter utgivna av institutionen för filologi II vid Tammerfors universitet. Nr 10. 1-92.
- Nikula, T. & Järvinen, H-M. 2013. Vieraskielinen opetus Suomessa. I: Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (red.): *Kaksikielinen koulu- tulevaisuuden monikielinen Suomi. Flerspråkig skola- ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 143-167.
- Norrby, C. & Håkansson, G. 2007. *Språkinläring och språkanvändning: svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Odlin, T. 1989. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paulasto, H., Kolehmainen, L., Kumpulainen, M., Meriläinen, L. & Riionheimo, H. 2014. Interferenssi – termi tutkimussuuntausten törmäyksessä. *Virittäjä* 3/2014. 408-434.

- Poplack, S. 2004. Code-Switching. I: Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K.J. & Trudgill, P. (red.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin: Walter de Gruyter. 589-596.
- Reuter, M. 1996. *Reuters rutor: 2, Svar på frågor om svenska i allmänhet och finlandssvenska i synnerhet*. Esbo: Schildt.
- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. 2001. "Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition". I: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (red.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition – psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 59-68.
- Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saville-Troike, M. 2012. *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 10, Issue 1-4. 209-231.
- Selinker, L. 2014. Interlanguage 40 years on. I: Han, Z. & Tarone, E. (red.): *Interlanguage: forty years later*. Language Learning and Language Teaching, vol. 39. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company. 221-246.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- Stålhammar, M. 2010. *Engelskan i svenskan: åttahundra år av lånade ord och språkliga influenser*. Stockholm: Norstedts.
- Svanlund, J. 2002. Lexikalisering. *Språk och stil*, Nr 12, 2002. 7-45.
- Svanlund, J. 2009. *Lexikal etablering. En korpusundersökning av hur nya sammansättningar konventionaliseras och får sin betydelse*. Acta universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Serier 52. Stockholm: Stockholms universitet.
- Svenskt språkbruk, 2003. *Ordbok över konstruktioner och fraser*. Stockholm: Norstedts ordbok.
- Trost, J. 2012. *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Yule, G. 2010. *The study of language*. Cambridge, Uk; New York: Cambridge University Press.

Elektroniska källor:

- Agustín Llach, M.P. 2010. An Overview of Variables Affecting Lexical Transfer in Writing: A Review Study. *International Journal of Linguistics*. Vol. 2, No: 1. 1-17.
http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijl/article/view/445/pdf_2
- Agustín Llach, M.P., Fernández Fontecha, A. & Moreno Espinosa, S. 2006. *Differences in the Written Production of Young Spanish and German Learners: Evidence from Lexical Errors in a Composition*. Barcelona Language Literary Studies (BAALS), Barcelona.
http://www.publicacions.ub.edu/revistes/bells14/pdf/sec_lan_02.pdf
- Andersson, M. 2013. *Inställning till att lära svenska i Finland*. Kandidatexamen. Kalmar Växjö: Linneuniversitet.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:633829/FULLTEXT01.pdf>
- Arnstad, M. 2011. Coola ner! Engelska är okej. *Språktidningen*, Nr. 2, 2011.
<http://spraktidningen.se/artiklar/2010/12/coola-ner-engelska-ar-okej>
(Hämtad: 1.2.2016)
- Dufva, H. & Nikula, T. 2010. Mitä kieli on? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, syyskuu 2010.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/27013>
(Hämtad: 3.10.2015)
- Folktinget. 2013. *Finlandsvenskarna 2012: en statistisk rapport*. Helsingfors: DMP.
<http://www.folktinget.fi/sv/publikationer/view-56731-3151>
(Hämtad: 3.10.2015)
- GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk. Skolverket.
http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2144
(Hämtad: 10.10.2015)
- GGL 2015 = Grunderna för gymnasiets läroplan 2015. Utbildningsstyrelsen.
http://www.oph.fi/download/174052_Grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015_Utbildningsstyrelsens_foreskrift_60_0.pdf
(Hämtad: 27.1.2016)
- GLGU 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen.
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>
(Hämtad: 3.10.2015)
- GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen.
http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
(Hämtad: 27.1.2016)

- GLGY 2003 = Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar. Utbildningsstyrelsen.
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf>
 (Hämtad: 3.10.2015)
- Haglund, M. 2014. *Kan man prata engelska på svenska? Vuxnas och ungdomars attityder till engelska inslag i svenska språket*. Självständigt arbete. Kalmar Växjö: Linneuniversitetet.
<http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:732424/FULLTEXT01.pdf>
- Hassinen, S. 2004. Simultaaniin kaksikielisyteen kasvaminen. *Virittäjä*, 2, 2004. 241-262.
http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2004_241.pdf
 (Hämtad: 24.9.2015).
- Honko, M. 2015. *Kohti vahvempaa sanastonhallintaa – Ajatuksia sanastonhallinnasta ja sanaston omaksumisen tukemisesta*. Kieliverkosto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/45632>
 (Hämtad: 1.2.2016)
- Institutet för språk och folkminnen. 2015. *Vad heter det engelska ordet på svenska?*
<http://www.sprakochfolkminnen.se/engelska-svenska>
 (Hämtad: 30.9.2015)
- Lahtinen, S. 2010. ”Min kompis plejar drums”. Engelskans inflytande på finska högstadielevens svenska. I: Falk, C., Nord, A. & Palm, R. (red.): *Svenskans beskrivning 30*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet. 177–186.
<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:319807/FULLTEXT01.pdf>
- Landskapet Ålands läroplan för grundskolan. 2013.
http://www.regeringen.ax/sites/www.regeringen.ax/files/attachments/page/laropla_n-for-landskapet-aland-2013.pdf
 (Hämtad: 9.10.2015)
- Leppänen, S., Pitkänen- Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Räisänen, T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lähdesmäki, S. & Jousmäki, H. 2011. *National Survey on the English Language in Finland: Uses, meanings and attitudes*. VARIENG: Studies in Variation, Contacts and Change in English. Volume 5.
<http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/05/evarieng-vol5.pdf>
 (Hämtad: 24.9.2015)
- Liiten, M. 2014. Valtaosa suomalaisista haluaa eroon pakkoruotsista. *Helsingin Sanomat*, 22.12.2014.
<http://www.hs.fi/kotimaa/a1419215630306>
 (Hämtad: 27.1.2016)

- Lindroos, K. 2006. *Engelskt inflytande i finska gymnasisters inläraarsvenska*. *Språkbruk* 1, 2006.
<http://www.sprakbruk.fi/index.php?mid=2&pid=13&aid=2758>
 (Hämtad: 23.11.2015)
- Mattfolk, L. 2011. *Finlandssvenska åsikter om och attityder till modern språkpåverkan*. Doktorsavhandling. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet. Nordica Helsingiensia, vol. 26.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28223/finlands.pdf?sequence=3>
- Meriläinen, L. 2010. *Language transfer in the written English of Finnish students*. Doktorsavhandling. Joensuu: Filosofiska fakultetet vid Östra Finlands universitet.
http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0230-6/urn_isbn_978-952-61-0230-6.pdf
- Mickwitz, Å. 2010. *Anpassning i språkkontakt. Morfologisk och ortografisk anpassning av engelska lånord i svenskan*. Akademisk avhandling. Helsingfors: Humanistiska fakulteten vid Helsingfors universitet.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19636/anpassni.pdf?sequence=1>
- Nieminen, K. 2006. *Aspects of Learning Foreign Languages and Learning WITH Foreign Languages: Language Immersion and CLIL*. Development Project Report. Jyväskylä University of Applied Sciences: Teacher Education College.
http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-012014/nieminen_language_immersion_and_clil.pdf
 (Hämtad: 14.10.2015)
- Nurmela, M. 2013. *"Varför måste vi lära oss svenska?" Svensklärares argument för sitt ämne i finska gymnasier*. Pro gradu- avhandling. Vasa: Filosofiska fakultetet, svenska språket vid Vasa universitet.
<http://www.tritonia.fi/fi/e-opinnaytteet/tiivistelma/5503/%E2%80%9DVarf%C3%B6r+m%C3%A5ste+vi+l%C3%A4ra+oss+svenska%3F%E2%80%9D+Svenskl%C3%A4rares+argument+f%C3%B6r+sitt+%C3%A4mne+i+finska+gymnasier>
- Palviainen, Å. 2011. *Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser*. *Magma-studie 3/2011*. Andra upplagan. Helsingfors: Finlands svenska tankesmedja Magma.
http://www.xn--sprkfrsvaret-vcv4v.se/sf/fileadmin/PDF/Frivillig_svenska.pdf
 (Hämtad: 3.10.2015)
- Paulavaara, P. 2015. *Koululaisten kielitaito on kaventunut – ”englannista on tullut kolmas kotimainen”*. *Helsingin Sanomat*, 10.11.2015.
<http://www.hs.fi/kaupunki/a1447054232352>
 (Hämtad: 1.2.2016)
- Regeringproposition 2005/06: 2. *Bästa språket: en samlad svensk språkpolitik*.
<http://www.regeringen.se/contentassets/f3255c7087a34551858c01c256c3091c/basta-spraket---en-samlad-svensk-sprakpolitik>

(Hämtad 22.11.2015)

- Rosberg, M. 2013. *Räcker det med svenska? En enkätstudie om attityder till engelska lånord*. C-uppsats. Gävle: Akademin för utbildning och ekonomi, avdelningen för humaniora. Högskolan i Gävle.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:646698/FULLTEXT01.pdf>
- Ruokonen, P. 2014. *Att uttrycka det man (inte) kan: förekomst av kompensatoriska kommunikationsstrategier i finska gymnasisters texter*. Pro-gradu avhandling. Tammerfors: Enheten för språk, översättning och litteratur, svenska språket vid Tammerfors universitet.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95740/GRADU-1403082868.pdf?sequence=1>
- SAOL. 2013. *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*.
<http://www.svenskaakademien.se/svenska-spraket/svenska-akademiens-ordlista-saol/saol-13-pa-natet/sok-i-ordlistan>
- Savolainen, P. 2013. *LÄRARES ÅSIKTER OM ATT UNDERVISA SVENSKA I ÖSTRA FINLAND*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42500/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201311222629.pdf?sequence=1>
- Självstyrelselag för Åland (1144/1991).
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1991/19911144#L6P36>
- Språklag (423/2003). <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423>
- Statistikcentralen, 2014. *Vuoden 2013 väkiluvun kasvusta vieraskielisten osuus 90 prosenttia*.
http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001_fi.html
 (Hämtad: 28.9.2015)
- Stålhammar, M. 2003. *Engelskan i svenskan 2. Engelska lånord under 1900-talet*. Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18804/1/gupea_2077_18804_1.pdf
- Svensson, E. & Wiberg, R. 2007. *Engelskans inflytande på svenskan: En studie av gymnasieelevers samt språklärares attityder till lånord*. Högskolan i Halmstad: Sektionen för Humaniora.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:238374/FULLTEXT01.pdf>
- Tarkiainen, S. 2012. *ENGELSKANS ROLL I FINSKSPRÅKIGA ABITURIENTERS INLÄRARSVENSKA: En studie kring lexikal transfer från L2 till L3*. Pro-gradu avhandling. Joensuu: filosofiska fakulteten, svenska språket vid Östra Finlands universitet.
http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20120081/urn_nbn_fi_uef-20120081.pdf

- Topling. 2010-2013. *Topling- Inlärningsgångar i andraspråket*.
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/topling/se>
 (Hämtad: 3.2.2016)
- Tuokko, E. 2011. *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Utbildningsstyrelsen.
http://www.oph.fi/download/116603_miten_ruotsia_osataan_peruskoulussa.pdf
- Tuovinen, M. 2011. *ENGELSKA LÅNORD I SVENSKA UNGDOMARS DISKUSSIONER PÅ NÄTFORUMET UNGDOMAR.SE*. Pro-gradu avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37061/URN:NBN:fi:jyu-2011121111782.pdf?sequence=1>
- Undervisningsministeriet. 2010. *Ylioppilastutkinnon koevalinnat*.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/lukiokoulutus/liitteet/ylioppilastutkinnon_valinnat.pdf
 (Hämtad 3.10.2015)
- Utbildningsstyrelsen. 2014. *Årsbok för utbildningsstatistik 2014*. Tammerfors: Suomen yliopistopaino Oy.
http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja2014.pdf
 (Hämtad 3.10.2015)

Muntliga källor:

- Osara, P. 2015. E-post diskussion den 22 september 2015.
- Palviainen, Å. 2015. E-post diskussion den 29 maj 2015.

Bilaga 3:

Hej alla,

jag heter Heidi Penttinen och studerar svenska vid Jyväskylä universitet. Det är mitt sista år och jag har precis börjat skriva min magisteravhandling. En del av avhandlingen är att jag ska göra en enkätundersökning som jag skickar till svensklärare i Finland. Det är just därför du har fått detta meddelande :-)

En del av min avhandling kommer att handla om svensklärarnas attityder till engelskans påverkan i det svenska språket i Finland. **Detta ämne har inte forskats tidigare i Finland och därför är varje svar viktigt.** Det spelar ingen roll om du är man eller kvinna, studerande eller icke-studerande - jag är väldigt tacksam för varje svar jag får.

Man svarar på enkäten **anonymt** och **alla svar används bara för denna avhandling**. Enkäten börjar med bakgrundsinformation. Jag frågar t.ex. hur länge du har undervisat i svenska osv. Denna del följs av flervalsuppgifter. Du har även en chans att kommentera dina svar - om du vill. Du kan svara på varje fråga antingen på finska eller på svenska. Exakta instruktioner till hur man svarar finns på enkäten.

Det tar **5-10 minuter att svara på enkäten och man gör det på nätet**. Var så snäll och svara på enkäten **senast den 10 november kl. 18.00**. Efter denna tidpunkt går det inte längre att svara på den. När avhandlingen är publicerad kommer jag att skicka länken till denna adress så att alla som är intresserade kan läsa mer om resultat.

Länken till enkäten: <https://www.webropolsurveys.com/S/F6A2681F35D4DCC1.par>

Tack för besväret!

Med vänlig hälsning

Heidi Penttinen

heidi.k.penttinen@student.jyu.fi

2. Det var mycket **fun because Oss var många** (t.ex. mycket trevligt eftersom många av oss var där).

- i. Extremt allvarligt
- ii. Mycket allvarligt
- iii. Ganska allvarligt
- iv. Allvarligt
- v. Inte speciellt allvarligt
- vi. Inte alls allvarligt

3. Jag **går** (sve. åker, reser) till Sverige med min kompis Kaisa.

- i. Extremt allvarligt
- ii. Mycket allvarligt
- iii. Ganska allvarligt
- iv. Allvarligt
- v. Inte speciellt allvarligt
- vi. Inte alls allvarligt

4. För två år sedan var jag och min lillasyster i ett **hotel** (sve. hotell) med vår kusin.

- i. Extremt allvarligt
- ii. Mycket allvarligt
- iii. Ganska allvarligt
- iv. Allvarligt
- v. Inte speciellt allvarligt
- vi. Inte alls allvarligt

5. Vad som gjorde det ännu bättre var att Sverige hade sagt de **vill** (sve. ska, kommer att) vinna, men det var Finland som vann.

- i. Extremt allvarligt
- ii. Mycket allvarligt
- iii. Ganska allvarligt
- iv. Allvarligt
- v. Inte speciellt allvarligt

vi. Inte alls allvarligt

6. Jag köpte en **t-shirt** (sve. t-tröja).

- i. Extremt allvarligt
- ii. Mycket allvarligt
- iii. Ganska allvarligt
- iv. Allvarligt
- v. Inte speciellt allvarligt
- vi. Inte alls allvarligt

7. Jag hade rolig **timme** där. (sve. roligt där)

- i. Extremt allvarligt
- ii. Mycket allvarligt
- iii. Ganska allvarligt
- iv. Allvarligt
- v. Inte speciellt allvarligt
- vi. Inte alls allvarligt

8. Jag blev så glad och då var Jag (sve. jag) inte trött.

- i. Extremt allvarligt
- ii. Mycket allvarligt
- iii. Ganska allvarligt
- iv. Allvarligt
- v. Inte speciellt allvarligt
- vi. Inte alls allvarligt

Eventuella kommentarer gällande dessa åtta exempel:

Hur enig/oenig är du gällande följande påståenden?

1. Det finns för många engelska ord i det svenska språket i Finland idag.

- i. Helt enig
 - ii. Ganska enig
 - iii. Varken enig eller oenig
 - iv. Ganska oenig
 - v. Helt oenig.
2. Det borde skapas nya svenska ord som ersätter de engelska orden som kommer in i svenskan i Finland. (t.ex. feedback → återkoppling)

- i. Helt enig
- ii. Ganska enig
- iii. Varken enig eller oenig
- iv. Ganska oenig
- v. Helt oenig

3. Elever kan ha nytta av engelska i inläring av svenska i Finland.

- i. Helt enig
- ii. Ganska enig
- iii. Varken enig eller oenig
- iv. Ganska oenig
- v. Helt oenig

Eventuella kommentarer gällande dessa tre påståenden:

Vad är din åsikt gällande följande frågor?

1. Hur förhåller du dig till att man försöker undvika att använda engelska ord i det svenska skriftspråket i Finland?
 - i. Mycket positiv
 - ii. Ganska positiv
 - iii. Varken positiv eller negativ
 - iv. Ganska negativ
 - v. Mycket negativ

2. Hur vill du att ord från engelska böjs i svenska gällande skriftspråket? (mer än ett svar kan markeras)
 - i. Efter svenskt mönster (t.ex. en hackare, eng. a hacker)
 - ii. Efter engelskt mönster (t.ex. cool, eng. cool)
 - iii. Det beror på de enskilda orden

3. Använder du själv engelska uttryck när du **pratar** svenska?
 - i. Mycket ofta
 - ii. Ofta
 - iii. Ibland
 - iv. Sällan
 - v. Aldrig

4. Använder du själv engelska uttryck när du **skriver formella texter** på svenska?
 - i. Mycket ofta
 - ii. Ofta
 - iii. Ibland
 - iv. Sällan
 - v. Aldrig

5. Använder du själv engelska uttryck när du **skriver informella** texter på svenska?
 - i. Mycket ofta
 - ii. Ofta
 - iii. Ibland
 - iv. Sällan
 - v. Aldrig

6. Gör du jämförelser mellan engelska och svenska när du till exempel undervisar i grammatik?
 - i. Mycket ofta
 - ii. Ofta
 - iii. Ibland
 - iv. Sällan

v. Aldrig

7. Rättar du engelska ord i det dina elever har skrivit?

- i. Mycket ofta
- ii. Ofta
- iii. Ibland
- iv. Sällan
- v. Aldrig

Eventuella kommentarer gällande dessa sju frågor:

Vilket av de två orden föredrar du att använda i skrift? Båda svaren kan markeras om du föredrar båda.

- | | |
|----------------|-----------------|
| 1. e-mail | e-post |
| 2. airbag | krockkudde |
| 3. laptop | bärbar dator |
| 4. snowboard | snöbräda |
| 5. trailer | förhandstitt |
| 6. fejka | låtsa |
| 7. bodyguard | livvakt |
| 8. cheerleader | hejklacksledare |
| 9. feedback | återkoppling |

Har du ytterligare synpunkter på engelska i svenskan i Finland så skriv dem gärna här: