

Jaana Kolu, Mikko Kuronen & Åsa Palviainen (red.)

Svenskan i Finland 16



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 298

Jaana Kolu, Mikko Kuronen & Åsa Palviainen (red.)

Svenskan i Finland 16



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2016

Editors

Jaana Kolu
Mikko Kuronen
Åsa Palviainen
Department of Languages, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhonen
Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä
Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä
Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä
Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä
Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä
Epp Lauk, Department of Communication, University of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-6828-1
ISBN 978-951-39-6828-1 (PDF)
ISSN 1459-4331

ISBN 978-951-39-6827-4 (nid.)
ISSN 1459-4323

Copyright © 2016, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2016

INNEHÅLL

FÖRORD	5
<i>Jaana Kolu, Mikko Kuronen och Åsa Palviainen</i>	
MIELUUMMIN KURABYXOR KUIN GALONBYXOR TVÅSPRÅKIGA FAMILJER OCH SPRÅK I VARDAGEN	9
<i>Mari Bergroth</i>	
FLERSPRÅKIGT SAMARBETE ÖVER SPRÅKGRÄNSEN PÅ ETT TVÅSPRÅKIGT GYMNASIECAMPUS	25
<i>Katri Hansell & Nina Pilke</i>	
SKILLNADER MELLAN KÖNEN I STUDENTPROVET I MEDELLÅNG SVENSKA	42
<i>Taina Juurakko-Paavola</i>	
FINSKSPRÅKIGA GRUNDSKOLEELEVERS UTTAL AV FINLANDSSVENSKA PÅ OLIKA FÄRDIGHETSNIVÅER	58
<i>Maria Kautonen</i>	
FLERSPRÅKIGHET I EN DAGBOK SKRIVEN AV EN SVENSKSPRÅKIG ULEÅBORGARE.....	76
<i>Riitta Kosunen</i>	
GYMNASIEELEVERS ÅSIKTER OM STANDARDSPRÅK OCH VARIATION I FINLANDSSVENSKAN	92
<i>Therese Leinonen och Anna Henning-Lindblom</i>	
SYNTAKTISK KOMPLEXITET OCH KORREKTHET - EN NÄRSTUDIE AV FINSKA GYMNASISTERS SKRIVNA INLÄRARSVENSKA	108
<i>Mari Mäkilä</i>	
HUR SPRÅKLIGA RÅD MOTIVERAS OCH FÖRKLARAS I FINLANDSSVENSKA OCH SVERIGESVENSKA HANDLEDNINGSSAMTAL	124
<i>Marie Nelson & Sofie Henricson</i>	
SVENSKA KNAPPEN, FLICKOR! FÖRHANDLING AV SPRÅKPOLICYER I ETT KLASSRUM I KRONOBY KOMMUN	138
<i>Paulina Nyman-Koskinen</i>	
DEN KOMMER TIDEN SOM VI MÅSTE TA PEPPERKAKORNA UTE - MÅLSPRÅKSAVVIKANDE KONNEKTORBRUK PÅ CEFR-NIVÅERNA A1, A2 OCH B1	153
<i>Veijo Vaakanainen</i>	

INVANDRING OCH AMBIVALENT GRUPPTILLHÖRIGHET PÅ LANDSBYGDEN I SVENSKFINLAND	167
<i>Jan-Ola Östman & Lena Ekberg</i>	
HUR BESKRIVA VERBALSUBSTANTIV PÅ -ANDE/-ENDE LEXIKOGRAFISKT OCH LEXIKOLOGISKT?	185
<i>Emilia Lehkonen</i>	
DISKURSER OM UNDERVISNING FÖR HÅLLBAR UTVECKLING I SPRÅKUNDERVISNINGENS KONTEXT	188
<i>Heidi Poutanen</i>	
"LÄS TEXTEN OCH SKRIV DEN PÅ SVENSKA." EN FALLSTUDIE OM TRANSLATORISK VERKSAMHET VID KOSMETIKAFÖRETAGET DERMOSHOP	190
<i>Noora Seppälä</i>	
OM FRÄMMANDE SPRÅKS INVERKAN PÅ TALETS ACTIO OCH TALARENS ETHOS	192
<i>Marja Suurpalo</i>	

FÖRORD

Den sextonde sammankomsten för Svenskan i Finland ägde rum i Jyväskylä den 15 och 16 oktober 2015. Som värd för konferensen stod svenskämnet vid Institutionen för språk i samarbete med Språkcampuset vid Jyväskylä universitet.

Konferensen hade temat *Svenskan i Finland: Då, nu och sedan*. Vi var mycket glada att kunna presentera Patrik Hadenius, hedersdoktor vid Göteborgs universitet och chefredaktör för Språktidningen, som vår inbjudna plenarföreläsare. Han inledde konferensen med ett föredrag med titeln *Populärvetenskapen blir myndig. Språktidningen fyller 8 år i år - vad krävs för att den ska överleva också när den fyller 18 år?* Konferensen samlade cirka 90 deltagare och innehöll 28 föredrag. Föredragen rörde sig om språkbruk och -utveckling, språkinläring och -undervisning, språklig integration, språkideologier, språket i medier och språk och kultur. Föredragen utmynnade i 14 inlämnade manuskript av vilka 11 blev antagna i denna konferensvolym efter vedertagen referegranskning.

Som ett led i framtidstemat på konferensen satsade vi också extra på att bereda väg för framtidens forskare inom vårt fält. Inom ramen för detta inbjöds studenter som hade skrivit intressanta magisteravhandlingar runt om i Finland att presentera sin forskning. Vi kunde dessutom erbjuda alla studenter resestipendier för detta ändamål. I studentworkshopen deltog 9 studenter och dessa fick sedan även möjlighet att sända in en vetenskaplig artikel eller ett kort sammandrag av sina examensarbeten. Volymen innehåller två artiklar och fyra sammandrag som resultat av denna studentworkshop.

Under konferensens andra dag anordnades ett rundabordssamtal på temat *Dagens och morgondagens forskning, var är vi och vart vill vi?* Inbjudna till detta samtal var Siv Björklund, professor i svenskt språkbad vid Vasa universitet, Jan-Ola Östman, professor i nordiska språk vid Helsingfors universitet och Åsa Wengelin, docent och universitetslektor vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Som moderator fungerade Åsa Palviainen, professor i svenska språket vid Jyväskylä universitet. Live-tecknare Linda Saukko-Rauta dokumenterade samtalet och hennes bild återfinns längre ned i texten. Då många viktiga infallsvinklar lyftes fram av deltagarna görs här ett kortfattat sammandrag av diskussionen.

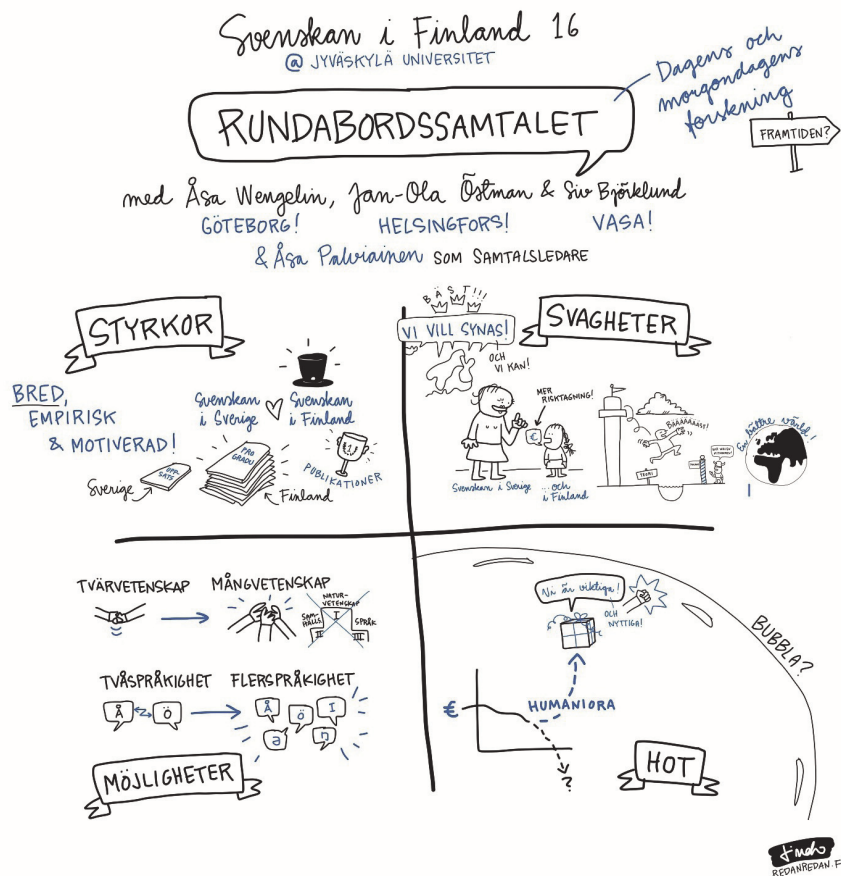
Deltagarna hade fått i uppgift på förhand att göra en sk. swot-analys av forskningsläget gällande svenskan i Finland idag. En swot-analys innebär att man urskiljer *styrkor* (strengths), *svagheter* (weaknesses), *möjligheter* (opportunities) respektive *hot* (threats). Östman valde att som styrkor lyfta fram bredden som finns i forskningen i Finland idag, att den tillämpade språkforskningen är mycket stark och att det görs ett flertal viktiga fältarbeten och datainsamlingar av olika slag. Wengelin hade noterat att den här bredden gäller såväl det metodologiska som det innehållsmässiga, men också att mängden forskning som utförs och antalet forskare som fokuserar på svenska

språket i Finland är högt jämfört med i Sverige. Genom att jämföra Svenskan i Finland-konferensen med dess systerkonferens Svenskans beskrivning kunde hon också urskilja vissa skillnader i forskningsfokus: den förra innehåller klart mer studier om två- och flerspråkighet. Björklund lyfte fram styrkan i att kunna falla tillbaka på och jämföra svenskan i Finland med den forskning som görs om svenskan i Sverige. Hon påpekade också en styrka i att det finns svenskspråkiga publiceringskanaler som är högt rankade, så som till exempel Folkmålsstudier, Svenska litteratursällskapets skrifter, Språk och stil och Nordand-tidskriften. Dessa fyller en viktig funktion inte minst för doktorander som skriver sina avhandlingar på svenska.

Relationen till Sverige och forskningen som görs där riskerar dock ibland att hämma processerna och som finländsk forskare hamnar man lätt i vad Björklund refererade till som lillasysterrollen. Detta gör det viktigt, ansåg Björklund att "sätta sig ner och fundera på vad som är speciellt för svenskan i Finland". I stället för att nischa och profilera sig vid respektive universitet – en vanlig trend i dag – kunde man diskutera detta på ett mer systematiskt sätt och identifiera det gemensamma för svenskan i Finland. I en tid då enheterna är ganska små skulle detta kunna gynna alla och också öka synligheten ur ett internationellt perspektiv. Östman spann vidare på denna tråd och pekade ut just internationaliseringen som en svag punkt, liksom bristen på teoriutveckling och kanske mod: "Vi borde dra nytta av den här speciella situationen i Finland som kanske inte finns någon annanstans. Här har vi en speciell situation som har teoretiska implikationer. Jag skulle vilja ha mera teoretisk innovation och fler stora, lite tokiga risktagningar." Wengelin lade till att vi som forskare har en tendens att tro att vi endast forskar för en skandinavisk publik, medan det potentiella genomslaget kunde vara bra mycket vidare.

Östman påpekade att Finland visserligen har en forskningsbredd men också att det finns forskningsområden som är underrepresenterade. Han nämnde namnforskning, dialektologi och språkhistoria som exempel på ämnen som kanske inte är så heta bland studenter och forskare nu men där kompetensen är viktig och efterfrågad i samhället. En aspekt som samtalsdeltagarna var överens om var att humanister överlag – och kanske språkvetare i synnerhet – är dåliga på att göra sig själva synliga, tala för sitt ämne och för sitt kunnande. Wengelin sade: "Vi kan en massa olika saker som vi kanske inte lyfter fram utan vi sitter där och konstaterar att folk inte vill ha det vi kan. Vi är inte bra på att lobba, på att paketera." Björklund kommenterade det svåra i uppdraget att tjäna samhället. Hon menade att det å ena sidan är viktigt att kommunicera utåt och lobba med politiker och beslutsfattare och vara i kontakt med medier. Å andra sidan upplevde hon att man "får man på nosen" direkt när man säger något då attityder och uppfattningar spelar in och påverkar hur budskapet tas emot. Det är svårt att kommunicera den komplexa bilden som man som forskare har och i stället blir det till slagkraftiga slogans och rubriker i tidningen följande dag: "När man berättar om någonting så kan det bli riktigt bra men det kan också bli helt tokigt."

En kommentar från publiken om utmaningarna med att samarbeta över disciplinränsor ledde in samtalet på tvärvetenskaplighet, som ofta lyfts fram som ett krav av exempelvis finansierare. Östman kommenterade det berikande med att samarbeta med andra inom andra fält men också att det tvärvetenskapliga inte heller får bli ett självändamål. Samtalsdeltagarna föredrog att tala om mångvetenskap framför tvärvetenskap och att man håller fast vid det som är ens egen expertis och identitet, i det här fallet svenska språket. Wengelin sade att mångvetenskapliga projekt inte handlar om att bli hybrid utan snarare att resultaten "kan bli lite bättre för vi bidrar alla med våra olika kompetenser".



Linda Saukko-Rautas tolkning av rundabordssamtalet.

Mot slutet av samtalet fick publiken med hjälp av sina mobiltelefoner ta ställning till om konferensen Svenskan i Finland som forum behövs och om den fungerar i sin nuvarande form. Alla svarade jakande till att konferensen behövs, men många hade också förslag på förändringar. Ett sådant var att skapa en

gemensam hemsida som konsoliderar forskare inom området svenskan i Finland. Utmaningen konstaterades då ligga i att arrangerandet av konferensen av tradition flyttar mellan universiteten och den praktiska frågan blir vem som upprätthåller en sådan permanent sida. Den nyligen införda möjligheten för magisterstuderande att presentera sin forskning i separata sessioner upplevdes som något positivt men också att man kunde överväga om längden på presentationerna kunde utökas. Ett konstruktivt förslag var att man kunde anordna student- och doktorandworkshopar, t.ex. om metodologi, i anslutning till konferensen för att utnyttja den samlade kompetensen och för att öka samhörighetskänslan doktorander emellan. Utmaningen där ansågs vara att hitta tillräckligt med tid för det, i synnerhet de år då konferensen anordnas på hösten. Konferensen anordnas med 18 månaders mellanrum – varannan gång under hösten och varannan under senvåren – och det fanns skilda åsikter om hur ofta den borde anordnas. Någon ansåg att det räcker med vartannat år då det finns så många andra specialkonferenser som konkurrerar med den. Någon annan önskade i stället att den anordnas varje år då det tilltalande med Svenskan i Finland-konferensen är att alla delar en liknande bakgrund och har liknande intressen. Det konstaterades att anledningen till att konferensen arrangeras med det intervall den görs är att den alternerar med Svenskans beskrivning vilket skapar en regelbunden rytm.

Vi är tacksamma för det ekonomiska stöd konferensen fått av följande organisationer och fonder: Institutionen för språk vid Jyväskylä universitet, Svenska kulturfonden, Svenska litteratursällskapet i Finland r.f., Svenska folkskolans vänner, Konstsamfundet och Oskar Öflunds Stiftelse. Därtill vill vi rikta ett varmt tack till våra studenter, konferenssekreterarna Eva Kottonen och Pauliina Sopenan samt den övriga personalen för ovärderlig hjälp under konferensdagarna.

Svenskan i Finland arrangeras nästa gång av Finska, finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet den 18 till 19 maj 2017 och har då temat *Finlandssvenskan i en föränderlig värld*. Som arrangörer överlämnar vi härmed stafettpinnen och önskar väl mött där. Vi önskar också alla en trevlig genomläsning av den föreliggande konferensvolymen *Svenskan i Finland 16*.

Jyväskylä i oktober 2016

Jaana Kolu, Mikko Kuronen och Åsa Palviainen

Mieluummin kurabyxor kuin galonbyxor

Tvåspråkiga familjer och språk i vardagen

Mari Bergroth

1. INLEDNING

Syftet med studien är att undersöka vad föräldrarna i nio tvåspråkiga svensk-finska familjer fäster uppmärksamhet vid när de blir ombedda att tänka på sitt barns vardag och begreppen *finska*, *svenska* (både *finlandssvenska* och *sverigesvenska*), *dialekt* och *finlandism*.

Studien är en delstudie i projektet "Språkliga uppfattningar och praktiker kring tvåspråkiga småbarn. Svensk/finska tvåspråkiga barn vid svenskspråkiga daghem i Finland" (Child2ling). Projektet genomförs vid Jyväskylän universitet och finansieras av Finlands Akademi under perioden 2013–2017. Syftet med Child2ling är att nå en djupare förståelse för hur uppfattningar och praktiker gällande språk, tvåspråkighet och tvåspråkig utveckling manifesteras och förhandlas i kommunikativa praktiker, i policydokument och i nio tvåspråkiga familjer med tvåspråkiga barn som går i tre olika svenskspråkiga daghem i Finland. De insamlade data omfattar longitudinella videoinspelade observationer vid daghem och hemma hos familjerna, intervjuer med barn, föräldrar, pedagoger och daghemsföreståndare samt skriftliga policydokument och inlägg i mediedebatter. Analysen i den här artikeln baserar sig på familjeintervjuerna som samlades in i början av projektet.

Intresset för att närmare analysera familjernas uppfattningar kring olika typer av finska och svenska samt finlandismer väcktes vid de första besöken på de daghem som skulle delta i projektet Child2ling. Vid daghemmen mötte projektforskarna barn och pedagoger som talade sverigesvenska, hade finska som sitt starkare språk eller hade dialektala drag i sitt tal. Daghemsföreståndarna dryftade i sin tur utmaningarna i att beakta alla barns individuella språkbehov. Forskarna inom projektet blev intresserade av att ta reda på hur och vad föräldrarna tänker kring olika typer av finska och svenska som de möter i sin vardag. I en intervju med föräldrarna i början av projektet ställdes en öppen fråga kring olika språkbegrepp (se närmare i avsnitt 3). Med hjälp av föräldrarnas svar identifieras i den här artikeln familjernas subjektspositioner (om subjektspositioner, se närmare i avsnitt 2). Den första forskningsfrågan handlar om vilken position familjerna tar till de fem olika språkbegreppen. Den andra frågan handlar om vilka andra språkaktörer och vilka platser som kan identifieras i svaren och vilken position föräldrarna ger till de andra språkaktörerna. I den tredje forskningsfrågan redogörs för vilka

modaliteter som uttrycks i samband med begreppen *finlandism*, *sverigesvenska* och *dialekt*.

2. TVÅSPRÅKIGA SVENSK-FINSKA FAMILJER

Enligt Finlands officiella statistik (2014) är 5,3 % av Finlands befolkning registrerad som svenskspråkig. Samtidigt visar statistiken att i 3,8 % av alla familjer i Finland är båda föräldrarna (eller den enda föräldern) svenskspråkiga medan i 3,0 % av alla finländska familjer är den ena föräldern registrerad som svenskspråkig och den andra som finskspråkig. Nästan hälften av de familjer där det finns en svenskspråkig förälder är tvåspråkiga. De statistiska uppgifterna om tvåspråkiga familjer avslöjar inte familjernas språkpolicy, faktiska språkanvändning eller språkliga identitet. Däremot indikerar statistiken, i kombination med valet av skolspråk, att det i tvåspråkiga familjer finns ett stort intresse för att ge barnen två språk genom att välja det samhälleligt svagare språket (svenska) som skolspråk. (Finnäs 2015).

Den svenska skolan i Finland spelar en central roll i att stöda den finlandssvenska identiteten (Kovero 2011), men samtidigt resulterar valet av svenska som skolspråk i att den tvåspråkiga eleven per automatik placeras i en enspråkigt svensk subjeksposition i samhällsdiskurserna (From & Sahlström 2016, 12). Under de senare åren har tvåspråkighet samt olika tvåspråkiga lösningar inom den svenska skolan i Finland debatterats livligt (se exempelvis Boyd & Palviainen 2015; From & Sahlström 2016). Debatterna berör ofta huruvida de tvåspråkiga eleverna lär sig sitt skolspråk svenska tillräckligt bra eller om skolspråket bör stödas (se exempelvis Tandefelt 2008; se även Slotte-Lüttge & Forsman 2013). Språkutvecklingen i det andra av familjens språk, finska, uppmärksammas inte i lika hög grad och de tvåspråkiga familjernas röst och behov tenderar att överröstas av de enspråkigas röst och behov (Karjalainen & Pilke 2012).

Språken i den småbarnspedagogiska verksamheten har inte diskuterats lika flitigt i media. Tvåspråkighet hos svensk-finska småbarn i Finland har undersökts i synnerhet gällande barns språkliga utveckling över tid i form av fallstudier, ofta med fokus på kodväxling i föräldra-barn-interaktion i hemmiljö (Berglund 2008; Rontu 2005). Rontu (2005, 69–70) konstaterar att tvåspråkigheten i familjen avspeglar föräldrarnas egen identitet, språkbakgrund och uppfattningar och kontakter till de olika språken. Dessa i sin tur avspeglar uppfattningarna i det omgivande samhället. Även i Finland finns det stora regionala skillnader i kontakterna mellan språken vilket måste tas i beaktande i studier av tvåspråkiga familjer (Berglund 2008, 45). I en analys av pedagogernas och familjernas samarbete för tvåspråkig barndom konstaterade Bergroth och Palviainen (2016) att de tvåspråkiga familjerna inte hade förväntningar på att finskan aktivt skulle stödas inom den svenskspråkiga småbarnspedagogiken i Finland. Detta tyder på att de tvåspråkiga familjerna både tar och ger olika positioner för olika personer och situationer gällande

olika språk. I den här artikeln diskuteras hurdana positioneringar det går att identifiera i det undersökta materialet.

Positionering av ett subjekt i förhållande till språk sammanfattar olika lingvistiska begrepp som modalitet, attityder, affekt och subjektivitet i språk och dessa aktualiseras i interaktion (Karlsson 2006; Keisanen & Kärkkäinen 2014). Det kan ändå vara problematiskt att i analysen enbart fokusera på interaktionsmönstren. Törrönen (2000, 247) påpekar nämligen att inom det samtalsanalytiska synsättet beaktas varken individens historiska berättelser som skapats av tidigare erfarenheter eller de samhälleliga berättelser och värderingar som kopplas ihop med en specifik positionering vid en viss tidpunkt. Subjektspostionerna påverkas av både de olika strukturerna i det omgivande samhället och individernas möjlighet att i viss mån välja sin position i dessa strukturer och byta sin position i olika diskurser (Saxena & Martin-Jones 2013). Davies och Harrés (1990, 46) definierar subjektspostion på följande sätt:

A subject position incorporates both a conceptual repertoire and a location for persons within the structure of rights for those that use that repertoire. Once having taken up a particular position as one's own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, storylines and concepts which are made relevant within the particular discursive practice in which they are positioned. At least a possibility of notional choice is inevitably involved because there are many and contradictory discursive practices that each person could engage in (Davies & Harré 1990, 46).

En och samma person kan exempelvis i vissa situationer ta rollen som talare av dialekt och rollen som talare av standardspråket i en annan. Kramsch (2009, 20–21) påpekar vidare att flerspråkiga individer naturligtvis kan inta flera olika positioner och se på världen via flera olika språk samtidigt, beroende på situationen. Individen kan exempelvis välja att tala standardspråk men ha förståelse för dialektalarnas synvinkel i ett samtal. Kramsch påpekar att varje språkvarietet och språkval väcker olika minnen till liv hos individen och skapar vissa förväntningar hos samtalspartnern. Flerspråkiga och flerkulturella situationer kan också öka risken för missförstånd i kommunikationen, men samtidigt öka de semiotiska resurser som finns tillgängliga. För flerspråkiga individer är det en viss utmaning att välja den mest fördelaktiga positionen för situationen. Stroud (2013, 337) konstaterar att talarens s.k. inneboende flerspråkiga praktiker omprövas kontinuerligt i nya situationer. På det här sättet kan det anses att det inte finns någon enhetlig individuell identitet, utan individens identitet, inklusive den språkliga identiteten, är splittrad i flera olika subjektspostioner. Individen ger olika personliga betydelser och innehåll för olika subjektspostioner. Synsättet medför en viss dynamik även i den språkliga identiteten hos de tvåspråkiga familjerna och aktualiserar behovet att förstå och identifiera de olika personliga berättelserna som skapats i individens förflutna för att kunna förstå hur dessa berättelser sammanvävs med de nya familjeberättelserna.

3. MATERIAL OCH METOD

I den här studien är det undersökta subjektet den svensk-finska tvåspråkiga familjen i Finland. Familjen som enhet kan bestå av både enspråkiga och tvåspråkiga familjemedlemmar och det kan finnas individuella skillnader gällande både attityder till och kompetenser i olika språk. Alla dessa individuella variabler påverkar vilken position man tar i olika språkhierarkier. Det är således möjligt, och även troligt, att familjemedlemmarna tar olika subjektpositioner gällande de efterfrågade begreppen. Trots att föräldrarna inte explicit formulerar någon kollektiv familjeposition är de i stora drag eniga gällande de olika språkens roll och synlighet i det egna barnets liv.

De nio undersökta familjerna kommer från tre olika orter i Finland och har åtminstone ett tvåspråkigt barn som deltar i svenskspråkig småbarnspedagogisk verksamhet på daghem. De undersökta orterna har varierande språkliga förhållanden. Ett av de deltagande daghemmen finns i huvudstadsregionen, där andelen svenskspråkiga är 6 %. Det andra daghemmet finns i en enspråkigt finsk kommun, där andelen registrerade svenskspråkiga är under en procent. Det tredje av daghemmen ligger i Österbotten i en kommun där andelen svenskspråkiga är 23 % (FOS 2013). Hemma hos familjerna talas både finska och svenska (se tabell 1). De flesta av föräldrarna anser sig vara tvåspråkiga i någon grad och vissa använder fler än ett språk i familjeinteraktionen (Bergroth 2015).

TABELL 1 Översikt över familjerna och längden på det analyserade intervjuvaret

	Namn och ålder	Längd (min:sek)	Mamma/pappa
Huvudstadsregionen	Alisa, 3 år 11 mån	3:52	Finska/svenska
	Amanda, 3 år 6 mån	2:30	Svenska/finska
	Anna, 2 år 10 mån	5:24	Svenska/finska
Finskspråkig ort	Tobias, 3 år 5 mån	1:56	Svenska/finska ¹
	Tindra, 4 år 1 mån	2:46	Finska/svenska
	Tove, 3 år 5 mån	5:10	Finska/svenska ²
Österbotten	Ester, 4 år 1 mån	3:26	Svenska/finska
	Eva, 4 år 11 mån	6:36	Svenska/finska
	Ella, 3 år 9 mån	3:00	Svenska/finska

¹ Pappan deltog inte i intervjun.

² Pappan deltog inte i intervjun.

Materialet för analysen baserar sig på en fråga i en halvstrukturerad intervju där de tvåspråkiga familjerna ombads att fritt beskriva hur finska, finlandssvenska, dialekt, finlandism och sverigesvenska syns i barnens vardag. I intervjusituationen deltog båda föräldrarna samtidigt, förutom i Tobias och Tindras fall där enbart mammorna hade möjlighet att närvara. Föräldrarna fick välja vilket eller vilka språk som talades under intervjun. Längden på svaren varierade från ca två minuter till över sex minuter (se tabell 1). Frågan ställdes i slutskedet av en längre intervju som varade i genomsnitt 40 minuter. Placeringen av frågan i slutet av intervjun visade sig vara något problematiskt eftersom även de tidigare frågorna tangerade språk och språkval inom familjen. Mycket av det som familjerna hade delat med sig redan tidigare upprepades inte nödvändigtvis här. Dessa tidigare intervjusvar har analyserats i andra sammanhang (Bergroth 2015; Bergroth & Palviainen 2016) och kan således användas för att komplettera helhetsbilden.

Föräldrarna fick först tala fritt om sina tankar kring de olika begreppen³ med följande inledning: *På pappret här har jag vissa begrepp. Hurdana tankar väcker dessa hos dig när du tänker på ditt barns tvåspråkighet? Ifall föräldrarna inte självmant tog fasta på alla begrepp försökte intervjuaren locka fram ytterligare kommentarer genom att ställa frågor, exempelvis "Hur är det på ert dagis, talas det dialekt..." eller "Brukar ni titta på Disney-DVD på svenska? Där talar man ju ofta sverigesvenska".* I de fall där intervjuaren lockat fram svar blir det tydligt att en intervju är en gemensam prestation mellan de intervjuade och intervjuaren (Herr & Anderson 2015). Intervjuaren, både språkvetare och tvåspråkig mamma i en tvåspråkig familj, kan ha lockat fram uppfattningar som de intervjuade tror att hon är ute efter. Föräldrarna återanvänder i viss mån intervjuarens ordval i de framlockade svaren. Föräldrarna kan exempelvis svara "...att inte är det någon ren svenska" eller "...ja, det borde vara standardsvenska" i direkt anslutning till frågor med samma ordval.

I artikeln jämförs föräldrarnas begreppsförståelse inte med de gängse språkvetenskapliga definitionerna (se t.ex. af Hällström 2012, 14–17 och Reuter 2014, 13–14). Om föräldrarna talar om finska lånord eller blandning av språk som finlandismer så räknas detta i analysen som finlandism. Detta resulterar också i att man med finlandssvenska i allmänhet hänvisar till den svenska som talas i Finland. Finlandssvenska innefattar således både den svenska som talas av de finlandssvenskar som har språket som registrerat modersmål och den svenska som används av de andraspråkstalare eller tvåspråkiga som inte har svenska som registrerat modersmål men orienterar sig till finlandssvenska. I den här artikeln representerar finlandssvenska samtidigt också det vårdade standardspråket i Finland (uttrycks i intervjuerna ofta med uttryck som *god svenska* och *högsvenska*). På samma sätt hänvisas i artikeln med sverigesvenska i allmänhet till den svenska som talas i Sverige, och som har drag som skiljer sig från svenskan i Finland.

³ Finska, finlandssvenska, sverigesvenska, dialekt och finlandism.

Familjernas intervjusvar analyseras med hjälp av tre olika aspekter som enligt Törrönen (2000, 248–250) samverkar i utformandet av subjekspositioner. Dessa är *den spatiala aspekten*, *den temporala aspekten* och *den positionella aspekten*.

I den spatiala aspekten undersöks hurdana grupperingar av människor och platser som kan identifieras i intervjusvaren. Grupperna kan vara mellan *vi* och *dem*, men Törrönen (2000, 249) påpekar att de inte nödvändigtvis behöver vara i direkt motsatsförhållande till varandra, utan det kan vara fråga om gradskillnader. Det innebär att familjerna kan identifiera sig som tillhörande i många olika grupper. Med hjälp av den spatiala analysen undersöks hur familjerna positionerar sig själva i förhållande till de olika språkbegreppen (närhet eller distans) och vilka andra språkaktörer som kan identifieras i materialet.

I den temporala aspekten undersöks hur olika värderingar kopplas samman med de undersökta språkbegreppen. Törrönen (2000, 249) menar att med analys av pragmatisk modalitet kan dessa avslöjas i de berättelser som har bildats av olika värderingar hos individen. I den här artikeln används modaliteterna *vilja*, *förpliktelse*, *förmåga* och *kompetens*. Alla dessa fyra modaliteter innehåller flera olika uttryck, t.ex. *vilja* kan innehålla uttryck både för att familjen vill använda dialekt hemma men också för att de inte vill att dialekt används på daghemmet, eller att barnen visar ovilja att använda ett visst språk. Uttryck för modaliteten *förpliktelse* innehåller exempelvis olika sätt att uttrycka skyldigheter, valbarhet eller att något är tillåtet eller inte. Modaliteten *förmåga* innehåller olika uttryck för situationsbundna resurser (fysiska, psykiska, sociala) medan modaliteten *kompetens* handlar om införskaffade kunskaper.

Den sista aspekten i Törrönens analysmodell är den positionella aspekten. I den analyseras vems identitet som förstärks eller alternativt försvagas. Det kan också vara fråga om gruppidentitet i stället för individuell identitet. Identiteterna sätts i interaktionellt förhållande till andra identiteter. I den här analysen bildar den positionella aspekten en slags sammanfattning av de tvåspråkiga familjernas identitet såsom den visar sig i analyserna och behandlas inte separat.

4. SPATIAL OCH TEMPORAL ANALYS

Familjerna fokuserade på det svenska språket i sina svar och sammanlagt 83 % av det totala antalet ord⁴ i transkriptionerna gäller familjernas reflektioner kring svenskan i någon form. Detta är naturligtvis förväntat i och med att de flesta begrepp handlar just specifikt om svenska. Trots det är det anmärkningsvärt att finska aktualiseras i en så liten grad i intervjuerna även om forskaren försökte locka fram mera kommentarer kring det. Finlandismerna väckte mest diskussion (26 % av alla ord). Det kan bero på att de finskspråkiga föräldrarna

⁴ Forskarens repliker och andra transkriptionstekniska detaljer har uteslutits ur det totala antalet ord.

inte var bekanta med begreppet från förr. Forskaren och den andra föräldern förklarade begreppet, vilket ofta ledde till en längre sekvens där begreppet diskuterades. Forskaren använde ordet *kurabyxor* som exempel, eftersom det ofta är bekant för småbarnsföräldrar och även de finskspråkiga föräldrarna har lätt att se sambandet med den finska motsvarigheten. Begreppet sverigesvenska väckte näst mest diskussion (23 % av alla ord), och dialekterna kom på tredje plats. De svenska dialekterna väckte mera diskussion än de finska dialekterna (14 % jämfört med 8 % av alla ord).

Den spatiala aspekten finns sammanfattad i tabell 2. Tabellen innehåller de personer och platser som familjerna förknippar med de olika språkbegreppen.

TABELL 2 Personer och platser kopplade till de olika begreppen

	Finlandism	Svsv.	Dialekt	Fisv.	Finska
Person	Dagispersonal Den egna umgänges- kretsen Arbetsgemenskapen Svenskspråkiga bekanta Finskspråkiga (allmänt), svenskspråkiga (allmänt),	Dagispersonal med finska som förstaspråk Dagisbarn Namngivna sverigesvenska personer, Arbetslivet	Familjedag- vårdare, svenskspråkiga släktingar, finskspråkiga släktingar	Dagis- personal Släktingar	Släktingar Barnets kompisar
Plats	Metro/tåg i Helsingfors, Svenskspråkig ort, Finskspråkig ort	Sverige, Ute på staden, Restaurang, Barndom i Sverige TV/dator/ DVD	Åbolands skärgård, Österbotten, Östnyland, den egna kommunen (finska och svenska)	Finland, Den egna kommunen, En annan namngiven tvåspråkig kommun TV/DVD	Finsk- språkig kommun, TV/DVD

Tabellen visar att familjerna i en stor del av sina svar lokaliserar sin vardag till stadsmiljön i Finland, och detta gäller även då de talar om sverigesvenskan. Det är nämligen sverigesvenska som i olika former kommer nära familjen, exempelvis till hemmet via tv eller besök. Det är endast föräldrarnas kontakter inom arbetslivet, eller den ena förälderns barndom i Sverige som för diskussionen och positionerna konkret till Sverige som land. Allt som oftast möter familjerna och barnen sverigesvenska i sina kontakter i Finland.

I samband med dialekt rör sig intervjuvaren mellan många olika orter, både finskspråkiga och svenskspråkiga. Det som skiljer sig från fallet med sverigesvenskan är således att det är familjen som flyttar på sig, besöker olika orter, i stället för att det skulle vara dialekten som kommer till hemmet i någon form. Språkbruket hos dialekttalarna kontrasteras ofta med det egna

språkbruket eller med språkbruket i den egna kommunen. Ofta bildas en kategori där *vi* förknippas med stadsmål, medan dialekt förknippas med *de andra*.

De personer eller platser som lyfts fram i diskussionen finns på det egna daghemmet, något som är naturligt med tanke på intervjutemat. Man rör sig också ute i staden, leker på gården med andra barn och umgås med andra föräldrar, med släktingar på olika orter och med kolleger.

Gällande den temporala aspekten diskuteras nedan hur modaliteterna *vilja*, *förpliktelse*, *förmåga* och *kompetens* förknippas med begreppen *finlandism*, *sverigesvenska* och *dialekt*. Det finns komplexa samband mellan de olika modaliteterna men vissa av dem är mera framträdande än de andra i samband med ett visst begrepp.

4.1 Finlandismer

Familjerna diskuterar finlandismerna huvudsakligen genom modaliteten *förpliktelse*. Det innebär att de uttryck som excerperats ur intervjuerna visar olika grad av skyldigheter och förpliktelser. Finlandismerna upplevs som ett naturligt fenomen som hör till svenskan i Finland, men samtidigt upplevs de vara någonting som i princip borde undvikas och kontrolleras.

- 1) Så det är som naturligt, det är lite sån här ja det hör till, vi hör inte ens det.⁵
- 2) Kun antaa sen sallia ihan arkisena ilmiönä.
Om man tillåter dem som en helt vardaglig företeelse.
- 3) Ei saa häiritä.
Det får inte störa.

I exemplen 1–3 diskuteras naturligheten och det att man inte själv ens alltid hör finlandismerna i sitt språkbruk, eller lägger märke till dem i andras språkbruk. Familjerna anser att finlandismerna kan accepteras och tillåtas, men enbart som ett vardagligt fenomen. Det var även av intresse att få veta hur familjerna förhöll sig till finlandismer på daghemmet, eftersom finlandismer lyfts fram i samband med pedagogernas roll som goda språkliga modeller (Gammelgård 2015; Södergård & Tjärü 2007). Finlandismerna i samband med pedagogernas språkbruk på daghemmet präglades också av modaliteten *förpliktelse*. Föräldrarna, både de finskspråkiga och de svenskspråkiga, var eniga om att pedagogerna bör undvika överdriven användning av finlandismer, men samtidigt fanns det inga belägg för något absolut förbud mot att använda finlandismer. Föräldrarnas svar var förstående och accepterande.

⁵ Transkriptionsnyckel finns i slutet av artikeln

- 4) Kuhan ei lähde lapasesta, että kai se vaan on että arkikieli tuppaa hakee tol-lasia ratkasuja sitten --- ettei se ikään kuin vaaranna sitä varsinaista kie-lenoppimista.
Bara man inte tappar kontrollen över användningen. Jag antar att det bara är så att vardagsspråket söker sådana här lösningar. --- så att den inte liksom äventyrar den egentliga språkinläringen.
- 5) Hyvin yrittävät välttää.
De försöker undvika användningen väl.
- 6) Finlandismer använder jag nog rätt så mycket. Mycket mera än här på dagis. Prova lite att använda rätta med det där, korrekta ord och det där.

I exemplen 4–6 reflekterar föräldrarna över bruket av finlandismer hemma och på daghemmet. I exempel 4 anser pappan i fråga att finlandismerna är acceptabla så länge de inte förhindrar språkinläringen. I exempel 5 och 6 konstaterar föräldrarna att daghemmen är medvetna om finlandismer och arbetar medvetet för att undvika användningen av dem. Enligt föräldrarna lyckas daghemmen väl i det här uppdraget, och mamman i exempel 6 konstaterar att även om hon själv försöker komma ihåg att använda korrekta ord i stället för olika finlandismer hemma verkar daghemmet lyckas bättre med uppdraget än hon själv.

Det finns också uttryck för modaliteten *vilja* i föräldrarnas svar. Föräldrarna uttryckte, dock implicit med hjälp av kroppsspråk och tonläge, att det inte är önskvärt att man går för långt i undvikandet av finlandismer.

- 7) De hör till den lokala kulturen så för mig är det inte så farligt speciellt när dom är små. Dom hinner lära sig vad som helst för högsvenska ännu i fram-tiden.
- 8) Galonbyxor var det. Jag behövde inte fråga när hon visa sen, så jag *yes!* nu vet jag vad det är.

Föräldern i exempel 7 anser att finlandismerna hör till den lokala kulturen och att det därför inte är nödvändigt att fästa alltför stor uppmärksamhet vid dem när barnen är små. I exempel 8 är föräldern irriterad över att pedagogerna i daghemmet använder ord som inte är bekanta för henne, trots att hon är tvåspråkig. De flesta familjer ersätter ordet *kurabyxor* just med *galonbyxor* så som i exempel 8. Alternativet *regnkläder* nämns inte i intervjuerna.

Svaren visar således att det är en svår balansgång mellan att acceptera, att föredra eller att undvika finlandismer. Det dras dock en tydlig gräns mellan finlandismer och språkblandning. Språkblandning är inte accepterat eller önskat.

- 9) Et ei oo sillai, et jopa Anderski puhuu suomee että kokonaan ruotsia, ei se rupee sitä sotkeen, et se on sikäli minusta tosi hyvä.
Så att det inte är på det sättet att även Anders talar finska samt helt svenska, han börjar inte blanda, så det är enligt mig på det viset riktigt bra.

I exempel 9 konstaterar föräldern att trots att finlandismer i och för sig är okej (se exempel 4 av samma förälder) så är det viktigt att barnen lär sig tala ett språk åt gången och att de inte blandar språken hur som helst.

I de flesta familjer är de finskspråkiga föräldrarna inte sedan tidigare bekanta med finlandismer på samma sätt som de svenskspråkiga föräldrarna är. När dessa föräldrar förstår innebörden av begreppet är förhållningssättet till stor del accepterande, så som i exempel 4. Vissa av föräldrarna lyfter fram de finskspråkigas egna upplevelser av finlandismer. Finlandismerna förknippas av dessa föräldrar ofta med roande episoder eller med en lätt förundran över användningen av finska ord i helt svenska kontexter.

- 10) Suomenkieliset kuulee kun ruotsinkieliset, mä muistan aina kun nuorempa-na, mä muistan kun oli paljon pelikaudelta kavereita, jotka oli ruotsinkielisiä ja sit ku ne sano yhtä-äkkiä just näin, näitä näin hö hehe me naurettiin niille ((lätsas skratta stort))
De finskspråkiga hör när de svenskspråkiga, jag kommer alltid ihåg när jag var yngre, jag kommer ihåg att jag hade många vänner under spelsäsongen som var svenskspråkiga och sen när de plötsligt sa just så här, sådana här. Hö hehe, vi skrattade åt dem.
- 11) Muksuna mentiin ostamaan kioskilta femmalla karkkia ... ja sitten ((finskspråkig ort i Finland)) menit pyytää femmalla jotain, ni mitä?
När vi som barn gick till kiosken för att köpa godis med en femma... och sen gick du ((på en finskspråkig ort i Finland)) och bad efter att få något med en femma, så va?

I exempel 10 berättar den finskspråkiga pappan om sina ungdomsminnen och hur roande det var då hans svenskspråkiga bekanta använde finlandismer eller lånord från finskan. I exempel 11 berättar en österbottnisk pappa om nära kontakter mellan språken. Det är inte enbart svenskan som enligt honom får influenser av finskan, utan det lånas flitigt ord från svenskan till finskan i de miljöer där språken lever sida vid sida. De här språkmötena sker ofta obemärkt tills man, så som han i exempel 11, besöker någon finskspråkig ort där invånarna inte är vana vid svenska lånord, så som *femman* för en fem marks slant.

4.2 Sverigesvenska

Sverigesvenska konstateras av en av föräldrarna vara ett annorlunda språk jämfört med svenskan i Finland. I intervjuerna diskuteras sverigesvenska huvudsakligen genom modaliteten *kompetens*.

- 12) Vaikee ymmärtää, ei pysy perässä.
Svårt att förstå, hänger inte med.
- 13) Dom (=barnen) kanske väljer nog också mera finska när dom tittar för att just om det är liksom sverigesvenska så är det svårt att uppfatta.

De flesta familjer reflekterar över att det är svårare att förstå sverigesvenska än att förstå finlandssvenska. Kommentaren gäller både de vuxna och barnen. I exempel 12 berättar den finskspråkiga föräldern om sina spontana tankar kring

sverigesvenska. Flera av familjerna påpekar att barnen föredrar att se på barnprogram på finska eller på finlandssvenska hellre än på sverigesvenska, eftersom sverigesvenska är svårare att uppfatta (se ex. 13). Ibland väljer familjerna medvetet sverigesvenskt tal i barnprogram för att öva svenska, även om barnen själva alltid väljer finska framför sverigesvenska. Kompetenserna verkar dock i viss mån vara situationsbundna:

- 14) Tuolla tarhassa on lapsia, joku perhe aina siis sillä lailla ruotsista, nii kyllä-hän se murre tai se puhetapa tulee sit sieltä, mutta mä luulen ettei se lapsille oo mikään hirveen suuri kynnyks, ja eihän, se on vaan rikkaus sekin. *Där i barnträdgården finns det barn, så att någon familj alltid är från Sverige, så visst kommer det därifrån den där dialekten eller det där sättet att tala, men jag tror att det inte är någon jättehög tröskel för barnen, och inte, det är ju bara en rikedom det också.*
- 15) Med Alisa har vi inte ännu kommit så långt med men Daniel så talar vi ibland om det sjungande rikssvenska språket och skojar kanske till och med om det.

I exempel 14 berättar mamman att barnen inte har svårt att umgås med de barn som talar sverigesvenska på daghemmet. I den gemensamma miljön spelar inte språkvarianten någon större roll. I exempel 15 reflekterar pappan över att han inte ännu har hunnit diskutera skillnaderna mellan finlandssvenska och sverigesvenska med den treåriga dottern Alisa, medan han har gjort det med den några år äldre storebrodern. Sverigesvenskan kan användas som ett sätt att skoja inom familjen.

Föräldrarna kommer i kontakt med sverigesvenskan närmast via sina arbetskontakter. Detta gäller både de finskspråkiga och de svenskspråkiga föräldrarna. Enbart en förälder har tillbringat sin barndom i Sverige innan han kom till Finland, och har, enligt sin egen utsago, varit tvungen att lära sig finlandssvenska.

Modaliteten *vilja* används inte i samband med sverigesvenska så att föräldrarna vill använda eller ha flera kontakter på sverigesvenska, eller att de vill att sverigesvenska skulle användas/diskuteras mera i barnets vardag. Däremot finns det kritiska röster kring den sverigesvenska som talas av finskspråkiga, i de fall då språket inte låter autentiskt. Sverigesvenska med finsk brytning är med andra ord inte något som uppskattas av föräldrarna.

- 16) Det fåniga är ju att det är så många som talar rikssvenska där på dagiset, dålig rikssvenska --- det är inge fel med rikssvenska, svenskar är ju trevliga och allt är bra men att sen just den här rikssvenskan som talas nu där på dagiset när det är en som har finska som modersmål. Så talar ju liksom, det vet inte hur jag skulle säga att, att det låter ju int' bra.
- 17) No ei ei se mut se ei oo huonosti puhumista, jos puhuu kummalla kummalla tota tavalla puhuu.
Nä, nej nej men det är inte att tala dåligt om man talar vilket som, vilket som helst sätt.

I exemplen 16 och 17 förhåller sig föräldrarna kritiskt till språkbruket på daghemmet. De försöker formulera sig diplomatiskt och konstaterar att det inte i sig är något fel att tala sverigesvenska på daghemmet, men att när uttalet inte är tillräckligt bra så är det inte önskvärt. Bland pedagogerna i de undersökta daghemmen finns inga andraspråkstalare av finlandssvenska, så det är svårt att kunna avgöra om det är just kombinationen av finskt modersmål och sverigesvenskt uttal, eller om det är fråga om att man inte föredrar att ha en andraspråkstalare som språklig modell för barnen. Detta antyds i exempel 17 där föräldern konstaterar att det inte är själva varianten av svenska som avgör om det är dålig svenska, utan att det är någonting annat.

4.3 Dialekt

Om finlandismer förknippas starkast med modaliteten *förpliktelse* och sverigesvenska med modaliteten *kompetens*, stiger modaliteten *vilja* fram i samband med dialekt. Dialekt är enligt föräldrarnas svar något positivt och familjerna klagar ofta över att de inte själva har *kompetens* att använda dialekt inom familjen.

- 18) Dialekter så... det har vi nog inte, så hemskt, vi talar inte (=dialekt)).
- 19) Det är just det här med dialekter, om nu ((ortnamn))-svenska är en dialekt, att det blir kanske vissa sådana (=ord)).

Exempel 18 är en av de många kommentarerna kring det faktum att det är synd att det inte talas dialekt i familjen. I exempel 19 försöker föräldern fundera om den svenska som talas i den ifrågavarande staden kan räknas som dialekt eller inte. Förälderns ordval *om nu --- är dialekt*, visar att hon inte helt positionerar sig som dialekttalare utan närmast som talare av stadsmål. Enligt henne kan det finnas vissa ord som familjen använder som kan anses vara dialekt.

- 20) Eval oli yhes vaihees, että se sano jotain murre sanoja, että se oli perhepäivähoitajalta kuullu jotain ja sit se niinku jotenkin niitä kotona. Se oli sellanen lyhyt kausi kun se vähän niitä murre sanoja.
Eva hade i ett skede, att hon sa vissa dialektala ord, så att hon hade hört nåt hos dagmamman och så hon på ett sätt hemma. Det var en sån där kort period då hon lite med de där dialektala orden.

I exempel 20 berättar en förälder hur barnet hade snappat upp dialektala ord från dagvårdaren. Även detta visar att dialekt är ett främmande element hos de undersökta familjerna. Trots att dialekt är ett främmande element, i likhet med sverigesvenskan, så kommer det tydligt fram att man vill ha dialekter och även lära sig mera om dem.

- 21) Et se on ehdottomasti rikkaus ihan hyvä sit kun sillä tasolla että pystyy erottaa ja hahmottaa.

Att det absolut är en rikedom helt bra sen när man på den nivå att man kan särskilja och gestalta.

- 22) Det är ju inget illa med det. Det är riktigt bra om man får att det hörs varifrån man är.
- 23) Ois kiva kuulla joskus joku hyvä ohjelmasarja vaikka murteista tai sitten hyvä esitelmä, et ois kiva käydä niitä läpi analyttisemmin.
Det skulle vara roligt att nån gång få höra en bra programserie fast om dialekter, eller ett bra föredrag, det skulle vara roligt att gå igenom dem mer analytiskt.

I exempel 21 uttrycker föräldern sin acceptans för dialekter, speciellt när ens språkkunskaper är så bra att man kan reflektera över skillnaderna i olika varianter eller dialekter. I exempel 22 konstaterar föräldern att det är bra att det hörs varifrån man härstammar. Kommentaren blir intressant då man jämför den med en tidigare kommentar kring sverigesvenskan (exempel 16) där samma förälder ansåg att det inte lät bra när en finskspråkig talar (dålig) sverigesvenska. På samma sätt är det intressant att jämföra pappan i exempel 23 där han konstaterar att han gärna vill lära sig mera om dialekter, närma sig dem analytiskt, men i samband med sverigesvenskan konstaterar han uppgivet att det är så svårt att följa med och förstå (exempel 12).

Det är endast i den familj där den ena föräldern anser sig tala dialekt där synen på dialekt är mera restriktiv.

- 24) Mun mielestä se pitäis olla ihan standardia niinku sillä tavalla että että, tai ainakin sinnepäin, ettei tuu oikein murreta, se on siltikin, murteet on, että kaikki ei välttämättä ymmärrä sittenkään jos oikeen murteella rupee väentämään.
Jag anser att det borde vara helt standard på det sättet att, eller åtminstone ditåt, att det inte blir riktig stark dialekt, för det är, dialekterna är, att alla nödvändigtvis inte ändå förstår om man börjar riktigt dra på dialekt.

I exempel 24 reflekterar pappan situationen på daghemmet och språkbruket där. Han anser att alltför stark dialekt borde undvikas, eftersom det inte är begripligt för alla. Det finns även vissa andra situationer där föräldrarna hänvisar till samtal mellan två svenskspråkiga dialektalare som kan vara svåra att förstå om man inte har starka språkkunskaper i svenska. De finska dialekterna problematiseras inte i intervjuerna och ingen av familjerna anser sig tala någon tydlig finsk dialekt. Det finns inte heller uttryck för svårigheter i att förstå finska dialekter.

- 25) Hon talar ju sen sen nog redan lite sån här finska som man talar här i trakten, att dom brukar nog skratta åt henne.

I en av familjerna reflekterar den finskspråkiga mamman över barnens finska dialekt. Familjen har flyttat från en annan ort och föräldern berättar att släktingarna reagerat på den finska som barnet talar.

5. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Syftet med den här artikeln har varit att redogöra för nio tvåspråkiga familjers subjektspositioner gällande fem olika begrepp som beskriver språk. Intervjumaterialet har analyserats med hjälp av Törrönens (2000) analysmodell för subjektspositioner.

Den position som de intervjuade familjerna intar är tvåspråkiga familjer i en stadsmiljö i Finland. I familjerna talas både svenska och finska stadsmål. Vidare kan det konstateras att familjerna accepterar och uppskattar sina finlandismer, men vill gärna hålla dem under kontroll. Sverigesvenska är ett främmande element i de flesta familjer, men möten med legitima användare av sverigesvenska upplevs som en rikedom. Dessa möten kan dock medföra vissa språkliga utmaningar. Det finns inga entydiga önskemål om att inkludera sverigesvenskan mera aktivt i vardagslivet. På liknande sätt uppskattas dialekter och de olika talarna av svenska dialekter, men de flesta familjer anser inte att de talar dialekt.

Även om finskan är en viktig del av de tvåspråkiga familjernas identitet, lyfts inte finskan fram i samma omfattning som svenskan. Det skapas inte lika tydliga gränser mellan dialekt och stadsmål i finskan som det görs i svenskan. Enligt svaren verkar den talade finskan till sin natur vara mera öppen för influenser från många olika dialekter, och öppen för naturliga språkmöten med svenskan. I de fall då valet faller mellan sverigesvenska och finska, verkar både barnen och föräldrarna föredra användningen av finska.

Det finns inga entydiga motpoler för den tvåspråkiga familjeidentiteten. Det finns en del diskussion om enspråkiga sverigesvenskar med brister i kunskaper om svenskan i Finland, och det finns också diskussion om pedagogernas språkkunskaper, men i allmänhet jämför familjerna inte sin position med exempelvis enspråkigt finska eller svenska familjer, eller andra flerspråkiga familjer med andra språkkombinationer än den svensk-finska.

En mera djupgående analys av familjernas subjektspositioner kan ge en behövlig utgångspunkt för att bredda diskussionen kring de tvåspråkiga familjernas och barnens dubbla kulturella identitet (se From & Sahlström 2016) och vidga den samhällliga diskussionen utanför den svenska skolans premisser. Analys av subjektspositioner ger en god utgångspunkt till analyser av språkbruk, språkval och språkideologier i tvåspråkiga familjer.

LITTERATUR

- af Hällström-Reijonen, C. 2012. Finlandismer och språkvård från 1800-talet till i dag. Nordica Helsingiensia 28. Helsingfors universitet.
- Berglund, R. 2008. Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling. Acta Wasaensia 190. Vasa universitet.

- Bergroth, M. & Åsa P. 2016. The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: collaboration between bilingual families and pedagogical practitioners, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19:6. S. 649–667.
DOI: 10.1080/13670050.2016.1184614
- Bergroth, M. 2015. Kaksisuuntaista kieleen sosiaalistumista kaksikielisissä perheissä. I: T. Jakonen m.fl. (red.), *Kielen oppimisen virtauksia*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 73. Jyväskylä, Finland: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. S. 126–141
- Boyd, S. & Å. Palviainen 2015. Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. I: M. Halonen m.fl. (red.), *Language policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons*. Bristol, UK: Multilingual Matters. S. 57–89.
- Davies, B. & H. Rom 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20:1, S. 43–63.
- Finlands officiella statistik (FOS). 2013. Population Structure. Appendix table 1. Population According to Language 1980–2013. Helsinki: Statistikcentralen Tillgängligt:
http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tau_001_en.html
- Finlands officiella statistik 2014. Familjer [e-publikation]. Årsöversikt 2014. Helsinki: Statistikcentralen. Tillgängligt:
http://www.stat.fi/til/perh/2014/02/perh_2014_02_2015-1127_tie_001_sv.html
- Finnäs, F. 2015. Tvåspråkiga familjer och deras betydelse för demografin. I: M. Tandefelt (red.): *Gruppspråk, samspråk, två språk*. *Svenskan i Finland – i dag och i går I:2*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 799, S. 201–220.
- From, T. & F. Sahlström 2016. Shared places, separate spaces: constructing cultural spaces through two national languages in Finland. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, S. 1–14.
- Gammelgård, L. 2015. Tänk språk! Språkstrategi för småbarnspedagogiken. Svenska kulturfonden. Helsingfors.
- Herr, K. & Anderson, G. 2015. *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Los Angeles, London: Sage Publications Inc.
- Karjalainen, K. & Pilke, N. 2012. Samlokalisering, samarbete eller kanske sammansmältning. Analys av begreppet 'tvåspråkig skola' i den dagstidning. I: N. Nissilä m.fl. (red.) *Vakki publikationer I*. Vasa. S. 58–69.
- Karlsson, S. 2006. Positioneringsfraser i interaktion. Syntax, prosodi och funktion. Göteborgsstudier i nordistisk språkvetenskap 5. Göteborgs universitet.
- Keisanen, T. & Kärkkäinen, E. 2014. Stance. I: K. Schneider & A. Barron (red.) *Pragmatics of Discourse*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, S. 295–322.
- Kovero, C. 2011. Språk, identitet och skola II. Rapporter och utredningar 2011:6. Utbildningsstyrelsen: Helsingfors.

- Kramsch, C. 2009. *The multilingual subject*. Oxford: Oxford university press.
- Reuter, M. 2014. *Så här ska det låta. Om finlandssvenska och språkriktighet*. Vasa: Scriptum.
- Rontu, H. 2005. *Språkdominans i tidig tvåspråkighet. Barnets kodväxling i kontext*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Saxena, M. & Martin-Jones, M. 2013. *Multilingual resources in classroom interaction: Ethnographic and discourse analytic perspectives*. I: *Language and Education* 27:4. S. 285–297.
- Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. 2013. *Skolspråk och lärande. Guider och handböcker 2013:5*. Utbildningsstyrelsen: Helsingfors.
- Stroud, C. 2013. *Halvspråkighet och rinkebysvenska som ideologiska begrepp*. I: K. Hyltenstam m.fl. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 313–342.
- Södergård, M. & Tjåru, S. 2007. *Vilka finlandismer möter barnen på dagis?* *Språkbruk* 3/2007. Tillgängligt:
<http://www.sprakbruk.fi/index.php?mid=2&pid=13&aid=2216>
- Tandefelt, M. 2008. *Finlandssvensk skola och språkpolitik*. I: G. Oker-Blom m.fl. (red.), *Rum för språkutveckling*. Utbildningsstyrelsen, Helsingfors, S. 65–75.
- Törrönen, J. 2000. *Subjektiaseman käsité empiirisessä sosiaalitutkimuksessa*. *Sosiologia* 3/2000, S. 243–255.

TRANSKRIFTIONSNYCKEL

---	borttaget tal
(())	transkriberarens kommentar
(=)	transkriberarens förtydligande
<i>Kursiv</i>	översättning från finska till svenska

Flerspråkigt samarbete över språkgränsen på ett tvåspråkigt gymnasiecampus

Katri Hansell & Nina Pilke

1. INLEDNING

Temat för denna artikel är samarbete över språkgränsen i en utbildningskontext. Kontexten i artikeln utgörs av ett tvåspråkigt gymnasiecampus i Vasa, Campus Lykeion. Som koncept representerar Campus Lykeion samlokalisering av skolor och detta förverkligades från och med början av 2012, när två svenskspråkiga skolenheter flyttade in i samma byggnad som en finskspråkig skolenhet (se *Lukiokampus Vaasa – Gymnasiecampus Vasa* 2012). Under de första verksamhetsåren har Campus Lykeion utarbetat en egen strategi som kallas *Vasamodellen*. Det mest centrala i denna modell är att 1) kunna erbjuda språköverskridande lärmiljöer där lärande sker naturligt på båda nationalspråken, 2) fostra till tolerans och respekt för olika språk och kulturtillhörighet samtidigt som man poängterar betydelsen av den egna identiteten, 3) utveckla kommunikativa färdigheter och satsa på social kompetens och 4) ha en positiv inställning till två- och flerspråkighet. (Se Campus Lykeion 2014; Knookala 2012.)

Tvåspråkig undervisning i olika former har behandlats i samhällsdebatten i Finland under de senaste åren. I den livliga debatten som gäller såväl etablerade program som språkbad som vaga begrepp såsom 'tvåspråkig skola' betonas både det kollektiva och det individuella perspektivet (se t.ex. Sundman 2013, Karjalainen & Pilke 2012, Boyd & Palviainen 2015). Enligt Slotte-Lüttge m.fl. (2010, 49) är de språkliga regionala och lokala förhållandena avgörande för i vilken konstellation en samlokalisering kan genomföras. På finskdominerade orter där andelen tvåspråkiga elever är hög kan s.k. svenska rum ur policyperspektiv upprätthållas bäst genom planerat separerande på språklig grund. Genom en samlokalisering kan man trots medveten indelning på språklig grund på olika sätt bygga upp en kontaktyta över språkgränsen. Ur individsynvinkel ger en sådan kontaktyta mervärde i form av tolerans, ömsesidig förståelse och även språkets betydelse för den egna gruppens identitet kan bli tydligare. (Slotte-Lüttge m.fl. 2010, 46-48) Det är detta mervärde Campus Lykeion lyfter fram i sin strategi.

Möjligheterna och begränsningarna för samlokalisering och samarbete över språkgränsen hänger även samman med utbildningsnivån. Inom grundläggande utbildning ses ett starkt skolspråk som grund för elevernas lärande (Slotte-Lüttge m.fl. 2010, 13), medan Helsingfors universitets juristutbildning i Vasa är ett exempel på tvåspråkig högre utbildning som ger en tvåspråkig expertkompetens på arbetsmarknaden efter examinationen (se

Keränen 2012; Bergström 2012). Gymnasieutbildning på andra stadiet är en allmänbildande utbildning som ger grund för fortsatta studier på tredje stadiet. Möjligheten att få uppleva studie- och arbetslivsrelaterad två- och flerspråkighet kan i denna kontext ses som ett motiverat inslag i studierna. I vår artikel presenterar och diskuterar vi ett exempel på ett dylikt inslag.

2. SYFTE

De allmänna ramarna för samarbetet på Campus Lykeion är klara i fråga om vision, målsättningar och gemensamma strukturer, t.ex. samma periodisering. Det arbete som gäller gemensamma kurser är under det fjärde verksamhetsåret (2015-2016) ännu i en utvecklingsfas och söker sina ramar och former. Enkätundersökningar riktade till såväl lärarkåren som gymnasierna visar att principerna för användning av två språk i praktiken ännu inte har hunnit etableras eller inte är tydligt kommunicerade. (Se Pilke & Vik 2013, 2015.) Tvåspråkiga lösningar inom utbildningen utgör alltid ett visst hot mot minoritetens utbildning på eget språk. Därför är språklig medvetenhet, strategiarbete och uppföljning av effekter i samband med tvåspråkiga lösningar ytterst viktigt. (Jfr Sundman 2013, 66f.; Pilke & Vik 2015.)

Syftet med vår studie är att beskriva interaktionen i två språkligt blandade studentgrupper under lektionstid på det tvåspråkiga gymnasiecampuset Campus Lykeion. Vi söker svar på två forskningsfrågor: 1) Vilka språk används i interaktionen när gymnastier från Vasa gymnasium (VG) och Vaasan Lyseo (VLL) samarbetar i smågrupper? 2) Hur används de olika språken i interaktionen på grupp- och individnivå?

Vi söker svar på forskningsfrågorna genom att analysera val av diskussionspråk på individnivå i utvalda gruppdiskussioner under en både innehållsrikt och tidsmässigt avgränsad utvecklingsuppgift. Med stöd av tidigare forskning antar vi att flera språk används i interaktionen när gruppmedlemmarna utför uppgiften och att det finns skillnader både mellan gruppernas och mellan individernas språkanvändning. Skillnaderna kan antas bero på deltagarnas olika språkfärdigheter, men även på deras vilja att hålla fast vid det egna skolspråket eller beredskap att använda andra språk i den kontextbundna interaktionen. Därmed antar vi att olika interaktionella mönster och individuella språkliga roller aktualiseras i grupperna.

Tidigare studier i språkligt blandade undervisningsgruppers interaktion inom klasstandem på Campus Lykeion har visat att informanterna främst använder svenska och finska. Av andra språk används endast engelska och då främst i enstaka ord, uttryck och talesätt (Karjalainen m.fl. 2015). Klasstandem är en modell för undervisningen i det andra inhemska språket. Två studerande med finska respektive svenska som skolspråk bildar ett tandempar och lär sig varandras språk via interaktion i ömsesidigt samarbete. I klasstandem är målet uttryckligen att studerandena ska lära sig varandras språk. (T.ex. Karjalainen & Pörn 2015.) Därför är det av värde att granska hur de inhemska språken

respektive engelskan som lingua franca används inom ämnesundervisningen där språkinlärning inte är ett explicit uttalat mål. Vi antar att de inhemska språken blandas mer i en språkligt blandad grupp där det inte finns en systematik för när man byter språk, och att även engelska används i interaktionen i grupperna. Engelskan kan användas både som inslag i svenskan eller finskan men också som ett innehållsbärande språk i sig och som ett stödsspråk om gruppmedlemmarna inte förstår varandras skolspråk. Inslag av engelska i modersmålet är ett typiskt drag för våra informanternas åldersgrupp. Enligt Leppänen et al. (2009, 116–127) anger ungdomar att kodväxling mellan modersmålet och engelska är ett ofta förekommande drag speciellt i muntlig kommunikation och att de förhåller sig positivt till att blanda språken. Även om ungdomar utgör en heterogen grupp med olika identiteter beroende på regionala och sociala förhållanden samt intresseorienterade inriktningar, kan val av engelska som uttrycksmedel ses som ett gemensamt drag. Enligt Kotsinas (1994, 68) används inte endast enstaka ord eller uttryck utan även längre sekvenser på engelska (t.ex. musiktexter) som ett medvetet stilmedel.

Icke-professionell tolkning är ett vanligt fenomen i olika flerspråkiga kontexter. De kan vara institutionaliserade som när t.ex. poliser tolkar i yrkesrollen och icke-institutionaliserade som när t.ex. invandrabarn tolkar för familjemedlemmar inom sjukvården (Pilke, Kolehmainen & Penttilä 2015). Överskridning av språkgränsen i dylika situationer förutsätter enligt Kolehmainen, Koskinen och Riionheimo (2015) translatorisk verksamhet, något som kan anses vara en förmåga hos flerspråkiga personer. I Pilkes och Viks (2015, 283) enkätundersökning har 51 % av gymnasisterna på Campus Lykeion angett sig vara två- eller flerspråkiga. Utgående från detta antar vi att även translatorisk verksamhet kan förekomma i gruppdiskussionerna.

3. SAMARBETE ÖVER SPRÅKGRÄNSEN PÅ CAMPUS LYKEION

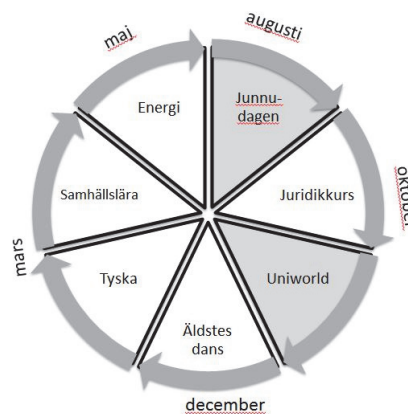
Samarbetet över språkgränsen på Campus Lykeion omfattar såväl kursbundna som icke-kursbundna former. Tablå 1 visar att en form av det kursbundna samarbetet över språkgränsen är klasstandem, som ordnas inom undervisning i det andra inhemska språket. Samarbetet omfattar även den möjligheten att enskilda studenter avlägger kurser i det andra gymnasiet. Det ordnas också temadagar, t.ex. Uniworld på FN-dagen som lyfter fram Campus Lykeion som en mångkulturell och flerspråkig lärandemiljö. Olika former av språkberikande undervisning är ett begrepp under utveckling. Det som på Lykeion kallas "bilingual class" kan innebära allt från samarbete under en lektion till en hel kurs. En lärare kan hålla hela undervisningen eller alternativt kan två eller flera lärare samarbeta. Finska och svenska kan användas parallellt, som t.ex. på den fritt valbara juridikkursen där en av kursens tre lärare håller sin andel på svenska och de två andra på finska (Syrjälä 2015). Språken kan också användas diagonalt i tid och rum som t.ex. i fråga om äldstes dans som är en kurs där

andra årets gymnasister övar gamla danser inför festdagen äldstes dans där de firar att de blivit de äldsta i skolan och där läraren byter språk flexibelt under en och samma lektion (Takaveräjä 2015). Utöver (del)kurser omfattar den språkberikande verksamheten även gemensamma projektartade evenemang (t.ex. initieringsrit för nya gymnasister som kallas junnudagen, konsert, skidresa, teater) som i tablå 1 har klassificerats som icke-kursbundet samarbete.

TABLÅ 1 Samarbete över språkgränsen

SAMARBETE ÖVER SPRÅKGRÄNSEN	
Kursbundet samarbete	Icke-kursbundet samarbete
<ul style="list-style-type: none"> • Klasstandem • Individuella studier i det andra gymnasiet • Temadagar • Språkberikande undervisning¹ 	<ul style="list-style-type: none"> • Evenemang, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> Junnudagen Skidresa Teaterföreställning Valpanel

Ur metodologisk och pedagogisk synvinkel är Campus Lykeions mest systematiskt utvecklade och uppföljda exempel på samarbete över språkgränsen *klasstandem*, som sedan 2012 har utvecklats som ett aktionsforskningsorienterat samarbete där forskare från Åbo Akademi och Vasa universitet samarbetat med finsklärare från VG och svensklärare från VLL (Karjalainen & Pörn 2015; Löf m.fl. 2016). Inom campusets andra undervisningsrelaterade samarbetsformer har forskarteamet BiLingCo (*Fackspecifik kommunikation i tvåspråkiga kontexter*) vid Vasa universitet genomfört materialinsamling och pilotstudier under läsåret 2014–2015 (augusti 2014–maj 2015). Figur 1 visar de två temadagarna och fem kurserna som ingår i projektportföljen.



FIGUR 1 Temadagar (grå färg) och språkberikande undervisning (vit färg) läsåret 2014–2015 i BiLingCos projektportfölj

¹ Vårt förslag för begreppet 'bilingual class'.

I denna artikel sätter vi fokus på ett tvåspråkigt delmoment i företagsamhet på tre lektioner som integrerats i en kurs i samhällslära. I vår studie fokuserar vi på de två lektionerna där informanterna engagerar sig i grupparbete i språkligt blandade grupper.

4. MATERIAL OCH METOD

Materialet har samlats in inom ramen för en kurs i samhällslära på vårterminen 2015. En VLL-lärare och en VG-lärare samarbetade sammanlagt under tre lektioner inom delmomentet affärsidé, företagskultur, affärsplan som ingår i helheten *Arbetsliv och företagsamhet*. Delmomentet placerades mitt i kursen och för övrigt hade lärarna sina egna lektioner i separata enspråkiga grupper. Lärarna samarbetade över språkgränsen för första gången och de hade 25 (VG) respektive 20 (VLL) deltagare på sina kurser i samhällslära. Det gemensamma delmomentet för de 45 gymnasisterna gick ut på att de fick delta i en innovationstävling som organiserades i samarbete med företaget *Gambit*. Under den första lektionen berättade företagets vd Tim Wallin om entreprenörskap och företagande samt om företaget *Gambit* som arbetar med mobilappar och webblösningar och har kontor i Vasa och Helsingfors. I sin presentation använde Wallin muntligt svenska och finska samt i vissa fraser även engelska, medan hans bildspel var på engelska. I slutet av lektionen delade lärarna in kursdeltagarna i tio språkligt blandade grupper på 4-5 personer med uppgiften att tillsammans planera en teknisk innovation som de skulle presentera. Grupperna fick veta att Wallin kommer att kommentera innovationerna och också tillsammans med lärarna välja en vinnare. I detta skede informerades kursdeltagarna ännu inte om priset, som var ett företagsbesök på *Gambit* och synlighet för den vinnande idén. Mottagaren för slutprodukten kan således anses vara i första hand Tim Wallin som representant för företagsvärlden, inte lärarna.

Under den första lektionen en fredag hade grupperna 17 minuter på sig att komma igång med planeringen. I början av följande vecka användes en lektion (60 minuter) på måndag till planering och de flesta grupperna satt då framför en dator och planerade sina presentationer. På fredag samma vecka under den tredje och sista gemensamma lektionen presenterade grupperna sina innovationer 5 minuter per grupp och den vinnande gruppen utsågs. Kommentarer som Wallin gav på sista lektionen innefattade allt från presentatörernas klädsel till idéns innovationsgrad och praktiska genomförbarhet.

I vår studie ingår två fokusgrupper med 4 respektive 5 medlemmar och det primära materialet utgörs av audio- och videoinspelningar på totalt 167 minuter, vilket omfattar initierings- och planeringsfasen under de två första gemensamma lektionerna. De nio informanterna i våra fokusgrupper har också svarat på ett kort frågeformulär som kartlägger deras språkliga bakgrund och språkfärdighet på skalan *inga kunskaper-försvarliga-nöjaktiga-goda-utmärkta-modersmålsnivå*.

Svaren använder vi som bakgrundsinformation när vi diskuterar informanternas språkanvändning i kapitel 5. Vi använder genomgående fingerade namn på informanterna.

Grupp 1 består av fyra medlemmar, tre är flickor och en pojke. Tablå 2 visar att de fyra informanterna i grupp 1 har svenska (båda VG-studenterna), kurdiska (VLL-student) och spanska (VLL-student) som modersmål. Två informanter i grupp 1 bedömer sina färdigheter vara på modersmålsnivå gällande alla tre kompetenser i skolspråket svenska (Elsa) respektive finska (Maricela). De två andra bedömer sina färdigheter i skolspråket (svenska för Noel och finska för Helat) som utmärkta då det gäller skriftlig språkanvändning och annars på modersmålsnivå. Det är värt att påpeka att det inte verkar finnas någon skillnad i självbedömningen gällande färdigheter i skolspråket mellan de som har skolspråket som modersmål och de som har ett annat modersmål. Elsa och Maricela bedömer sina färdigheter i det andra inhemska språket som svagare än de andra, från nöjaktiga till goda. Noel bedömer sina färdigheter som lika starka i båda språken och Helat har bedömt sina färdigheter vara goda inom alla tre delområdena.

TABLÅ 2 Språklig bakgrund i fokusgrupp 1

SKOLA	Vasa gymnasium		Vaasan lyseon lukio	
Informant	Elsa	Noel	Helat	Maricela
Modersmål	svenska	svenska	kurdiska	spanska
Färdigheter i skolspråket	svenska		finska	
tala	monivå	monivå	monivå	monivå
skriva	monivå	utmärkta	utmärkta	monivå
lyssna	monivå	monivå	monivå	monivå
Färdigheter i det andra inhemska språket	finska		svenska	
tala	nöjaktiga	monivå	goda	nöjaktiga
skriva	nöjaktiga	utmärkta	goda	försvarliga
lyssna	nöjaktiga	monivå	goda	goda

Grupp 2 består av fem medlemmar, tre flickor och en pojke, som alla har svenska eller finska som modersmål, se tablå 3. Tre av informanterna i grupp 2, Lasse, Robin och Nita, har bedömt sina språkfärdigheter i skolspråket vara på modersmålsnivå inom alla delområden medan en av dem har angett sina skriftliga färdigheter vara goda (Elisa) och en utmärkta (Pia). Gällande det andra inhemska språket har fyra av informanterna ansett sina färdigheter vara goda, utmärkta eller på modersmålsnivå, bortsett från Nita som har svarat att hennes muntliga färdigheter i svenska är nöjaktiga.

TABLÅ 3 Språklig bakgrund i fokusgrupp 2

SKOLA	Vasa gymnasium			Vaasan lyseon lukio	
Informant	Elisa	Lasse	Robin	Nita	Piia
Modersmål	svenska	svenska	svenska	finska	finska
Färdigheter i skolspråket	svenska			finska	
tala	monivå	monivå	monivå	monivå	monivå
skriva	goda	monivå	monivå	monivå	utmärkta
lyssna	monivå	monivå	monivå	monivå	monivå
Färdigheter i det andra inhemska språket	finska			svenska	
tala	utmärkta	utmärkta	goda	nöjaktiga	utmärkta
skriva	goda	utmärkta	goda	goda	utmärkta
lyssna	monivå	monivå	goda	utmärkta	monivå

Allmänt kan man konstatera att de flesta informanterna bedömer sina skriftliga färdigheter i det andra inhemska språket som det svagaste delområdet, medan muntlig språkanvändning och speciellt förståelse bedöms vara t.o.m. på modersmålsnivå.

Analyserna i denna artikel är kvalitativa. Video- och audiomaterialet har transkriberats för analysen (transkriptionsnyckel i bilaga), varefter vi har kodat förekomsten av olika språk i materialet. Vi beskriver den kollektiva interaktionen i båda fokusgrupperna genom att granska diskussionerna som helheter, vilka består av de olika gruppmedlemmarnas talturer (t.ex. Lindström 2008: 54f.). Vi analyserar vårt material induktivt genom att studera hur olika språk används i gruppdiskussionerna. Utgående från kodningen granskar vi närmare de olika språken i interaktionen med fokus på för vilka ändamål språken används (topikalisering av innehåll, praktikaliteter och språk) och hurdana enheter de olika språken förekommer i (enstaka ord och uttryck, större helheter eller hela talturer). Inom grupperna sätter vi även fokus på de olika individernas deltagande i interaktion. Utgående från kodningen granskar vi närmare vilka språk gruppmedlemmarna använder samt för vilka ändamål och i hurdana enheter de gör det. Därigenom beskriver vi hurdana mönster som förekommer i deras språkanvändning i den aktuella kontexten och gruppdynamiken. Vi tar också hänsyn till explicita topikaliseringar av språk, språkfärdigheter och språkval.

5. INTERAKTIONEN I TVÅ FOKUSGRUPPER

I detta kapitel beskriver vi interaktionen i de två fokusgrupperna. Vi diskuterar först hur olika språkrelaterade aspekter, såsom språkval, språkets form samt informanternas egna och andra gruppmedlemmars språkfärdigheter och tillhörighet till någon språkgrupp aktualiseras i gruppernas interaktion. Därefter beskriver vi mönster i gruppernas interaktion och i gruppmedlemmarnas individuella språkanvändning. I exemplen markerar vi engelska inslag med *kursiv*, svenska inslag med **fetstil** och finska inslag med normalt typsnitt. De

finska och engelska inslagen i exemplen har översatts till svenska. Översättningarna ges inom <vinkelparenteser>. Översättningen återger innehållet i talturerna medan stilistiska drag såsom talspråk inte återges i detalj.

5.1 Diskussion om språk, språkfärdigheter och -tillhörighet

Eftersom lärarna inte har gett instruktioner för vilka språk som ska användas och hur, förhandlar informanterna sig fram till den språkliga praxisen i grupperna. Förhandlingen sker delvis explicit, såsom i exempel 1 och delvis implicit genom de egna språkvalen i interaktionen och genom hur de andra i gruppen reagerar på dem. Den explicita förhandlingen gäller främst den gemensamma slutprodukten för grupparbetet, en Powerpointpresentation och dess muntliga framförande, såsom i exempel 1. De egna och andras språkval i interaktionen under gruppdiskussionerna kommenteras inte explicit.

Ex. 1: På två språk eller på engelska G1

- 1 M: niin tehäänkö me (.) se powerpointti ö kahella eri kielellä
<så gör vi (.) den där powerpointen på två olika språk>
- 2 N: |siis
|<alltså>
- 3 M: |vai englanniksi
|<eller på engelska>
- 4 N: niin siis mut mä aattelin just kysyy sitä et esitetäänks me
<ja alltså men jag tänkte just fråga att ska vi presentera>
- 5 se ryhmänä vai vai mä vois in pitää sen (.) mulle se on ihan sama
<det som grupp eller eller jag kan hålla den (.) för mig spelar
det ingen roll>
- 6 M: niinku sä kuiteski voit puhuu |ruotsii sekä
<ja just då du kan tala |både svenska och>
- 7 N: |mä voin puhuu molemmilla kielillä
|<jag kan tala båda språken>
- 8 E: |**aj ska du både svenska å finska**
[...]
- 9 N: elikkäs kakskielinen powerpointti
<alltså en tvåspråkig powerpoint>
- 10 M: elikkä kirjotetaan ruotsiks ja suomeks melkein kaikki
<alltså vi skriver nästan allt på svenska och på finska>
- 11 E: **ska vi ha både på båda språken**
- 12 N: niin mut siis mä aattelin että vois olla niin et tehdään
<ja men alltså jag tänkte att vi skulle kunna göra det så att>
- 13 puolet ruottiks ja puolet suomeks ja sitten ne osat jotka
<hälften på svenska och hälften på finska och sen de delar som>
- 14 lukee ruottiks niin voi sanoo suomeks (.) ja toisinpäin
<står på svenska kan vi säga på finska (.) och andra vägen>
- 15 M: |true
|<sant>
- 16 N: |**alltså att man laga på finska å svenska**

I exempel 1 diskuterar grupp 1 språkvalen i en presentation som de ska göra. Alternativen som lyfts fram i början av diskussionen är att ha en tvåspråkig (svenska-finska) presentation eller en presentation på engelska. Både Noel (N) och Maricela (M) hänvisar till Noels tvåspråkighet och att han kan använda både svenska och finska i presentationen. Under den delen av diskussionen som p.g.a. utrymmesbrist utelämnats i exemplet upprepar Noel på svenska att

han inte har några problem att hålla presentationen på båda språken och Maricela påpekar att det i så fall är viktigt att använda båda språken någorlunda jämnt vilket hon upplevt att gästföreläsaren på föregående lektion inte gjort. I slutet av exemplet försäkras Elsa (E) sig om att hon förstått rätt att de ska använda båda språken och gruppen bestämmer sig för en tvåspråkig presentation där Noel talar svenska då bilderna är på finska och tvärtom. Exempel 1 visar att kodväxling och språkbyte hos tvåspråkiga personer ses som en fördel och tecken på deras kompetens att hålla båda språken igång samtidigt (jfr Arnfast & Jørgensen 2003: 26; Norrby & Håkansson 2010: 125f.).

Båda fokusgrupperna gör sina presentationer tvåspråkigt svenska-finska. Då de skriver presentationerna topikaliserar de även språkets form och diskuterar bl.a. stavning, särskrivning och sammansatta ord, såsom i exempel 2 där Elisa (El) som skriver topikaliserar sina färdigheter i finska då hon upplever att hon inte kan skriva eller ens tala finska. Piia (P) hjälper henne och ber också om hjälp av Rasmus (R) för att kunna ge motsvarande ord även på svenska, varefter Elisa ännu kontrollerar om hon förstått rätt:

Ex. 2: Jag kan inte ens säga, hur ska jag skriva G2

- 1 El: okei (.) moti: (.) alltså ja kan int finska
 2 P: hahhaa
 3 R: (mitä så kirjotat siihen)
 <vad skriver du där>
 4 El: moti: mo- moti: ((skrattar))
 5 P: mitä så yrität kirjoittaa
 <vad försöker du skriva>
 6 El: motiv- en mä osaa ees sanoo sitä ((skrattar)) (.) miten mä
 <motiv- jag kan inte ens säga det ((skrattar)) (.) hur ska jag>
 7 kirjotan sen?
 <skriva det>
 8 P: motivoivaa
 <motiverande>
 9 El: moti-voi-vaa ai näin (.) okei (.) minne se hävis noni ((skrattar))
 <moti-ve-rande aj så här (.) okej (.) vart försvann det dåså>
 10 P: sano se ruottiks, mitä se meinaa
 <säg på svenska vad det betyder>
 11 R: **motivera**
 12 El: aa
 13 P: nii motivoi (xxx)
 <ja motiverar (xxx)>
 14 R: emm
 15 El: ai näin vaa (.) **typ** motivoi sinua treenaamaan tai jotain
 <aj såhär bara (.) **typ** motiverar dig att träna eller nåt>

Även informanternas språkfärdigheter och språkgruppsstillhörighet, dvs. hur de identifierar sig själva med tanke på språket, diskuteras i fokusgrupperna. I exempel 1 betonar Noel sin tvåspråkighet och att han kan båda språken. Noels tvåspråkighet aktualiseras också genom att han ägnar sig åt translatorisk verksamhet (se kapitel 2). Han sammanfattar ofta antingen sina egna eller andra gruppmedlemmars talturer på det andra språket, såsom i ex. 1 där han i sin nästista taltur förklarar på finska hur de kan använda både svenska och finska och i sin sista taltur sammanfattar på svenska att de kan använda båda språken. I exempel 3 betonar Piia däremot sin tillhörighet till den finska språkgruppen:

Ex. 3: Jag är finsk G2

- 1 P: laita meiän nimet siihen
<sätt våra namn där>
- 2 El: minne
<var>
- 3 P: siihen
<där>
- 4 El: oho nyt tää lähtee jonneki oho (.) ei vitsi (.) onks se yhellä iillä
<ojdå nu far det här nånstans ojdå (.) oj nej (.) är det med ett i>
- 5 P: kahella
<med två>
- 6 El: okei
<okej>
- 7 P: mä olen suomalainen ((skrattar))
<jag är finsk>

I exempel 3 ber finskspråkiga Piia den svenskspråkiga Elisa att skriva ner alla gruppmedlemmarnas namn i presentationen. Elisa frågar först var hon ska skriva och kommenterar sedan något skrivtekniskt. Därefter frågar hon om hur man skriver Piias namn, med ett eller två *i*. Piia svarar att det är två *i* och poängterar ännu att hon är finsk, därav två *i* i namnet.

5.2 Språkanvändningen på grupp- och individnivå

I grupp 1 används alla tre språken, finska, svenska och engelska, för att förhandla om innehållet. Finskan fungerar som ett gemensamt språk för informanterna från den finska skolan, som båda har andra modersmål än finska eller svenska. Svenskan fungerar som ett gemensamt språk för informanterna från den svenska skolan. Det förekommer också translaterisk verksamhet mellan finska och svenska i grupp 1 där Noel ofta sammanfattar på svenska det som sagts på finska. Att någon i gruppen tar en translaterisk roll under ett samtal kan vara antingen förutbestämd (t.ex. ordföranden för tvåspråkiga möten) eller uppstå ad hoc, såsom i Noels fall där gruppen inte har några förutbestämda språkliga riktlinjer. Translaterisk verksamhet kan inriktas på såväl eget som andras tal, och båda aktualiseras i vårt material. (Jfr Koskela 2015; Wilton 2009, 100; Auer 1998, 4–5)

Då man granskar språkanvändningen i grupp 1 på individnivå kommer det fram tydliga skillnader mellan gruppmedlemmar. Elsa (E) (ex. 4) använder enbart svenska för att förhandla om innehållet i uppgiften. Hon använder finska och engelska i enstaka ord och uttryck som egentligen inte innehåller någon ny information. Helats (H) (ex. 5a–b) språkanvändning liknar Elsas, med den skillnaden att hon använder finska när hon framför innehållet medan engelska och svenska förekommer endast i enstaka ord och uttryck.

Ex. 4: Elsa

- 1 E: du är så rolig (.) ja ja *anyway* men okej men vi skriver nu hej här
<hursomhelst>
- 2 som rubrik och så lagar vi rubriken sist

Ex. 5: Helat

- a H: oi (vitsi **vad**) **mycket** se kirjoittaa ruotsiks

- <oj (nej vad) mycket hon skriver på svenska>
 b H: ei kato oh my god
 <nej titta oj herregud>

Maricela (M) (ex. 6) använder finska och engelska och är den enda som använder engelska för innehållsförmedling. Hon upplever engelska enligt egna ord som ett språk som "alla kan" och som hon därför väljer att använda då hon inte kan så bra svenska och uppfattar Elsas färdigheter i finska som bristfälliga. Utöver uppgiften diskuterar Maricela länge privata angelägenheter med Helat på finska. Detta stöder tolkningen att användningen av engelska beror på hennes uppfattning om gruppens gemensamma språk och andras språkfärdigheter, inte på att hon själv skulle ha bristfälliga färdigheter i sitt skolspråk finska.

Ex. 6: Maricela

- 1 M: *I'm thinking too many languages hard to- wait this (.) paper wrap*
 <jag tänker för många språk svårt att- vänta detta (.) omslagspapper>
 2 *business it's that the thing is se että se tekee bisnestä*
 <business det är grejen att att den gör business>
 3 *muiden yhteistyötä muiden niinku esimerkiks kenkäkauppojen [...]*
 <med andra samarbetar med andra liksom exempelvis skoaffärer>

Noel (N) (ex. 7) använder både svenska och finska för att förhandla om innehållet i uppgiften och han utför även translatorisk verksamhet där han återger eller sammanfattar något som sagts på det ena språket även på det andra språket. Från situationen i exempel 7 kan dras paralleller till Rodriguez' (2006) teori om flerspråkiga samhällen, som betonar att då två- och flerspråkiga individer fungerar som språkförmedlare mellan olika språkgrupper främjas samhällelig flerspråkighet. När Noel återger på svenska vad han just sagt på finska (en form av icke-professionell tolkning) möjliggör han deltagande och delaktighet för Elsa vars färdigheter i finska är tämligen svaga (se tablå 2). Han använder också enstaka ord och uttryck på engelska.

Ex. 7: Noel

- 1 N: *se siis takasvieminenhän ois helpoo koska sä voit vaan viedä sinne*
 <det alltså att returnera är ju lätt eftersom du kan bara ta dit>
 2 *liikkeeseen whatever jos sä oot tilannu (sieltä) netin kautta jotain*
 <till affären eller vad som helst om du har beställt (där) på nätet något>
 4 M: *mm (.) |totta*
 <mm (.) |sant>
 5 N: *|alltså att de e lätt att föra tillbaks sen alltså fast du*
 6 *beställer bara via hem så kan du fara dit*
 7 E *mm-m*

Interaktionen i grupp 1 kan sammanfattas som interaktion på tre språk där två av gruppmedlemmarna kommunicerar tämligen enspråkigt, Elsa på svenska och Helat på finska, och de två andra tvåspråkigt, Noel svenska-finska och Maricela finska-engelska.

Även i grupp 2 används såväl svenska och finska som engelska. Till skillnad från grupp 1 är det dock enbart de inhemska språken som används för att förhandla om innehållet medan engelska förekommer i enstaka ord, uttryck

och produktnamn. Det huvudsakliga diskussionsspråket i grupp 2 är svenska, vilket beror på att tre av gruppmedlemmarna går i den svenska skolan och en av de två informanterna från den finska skolan är frånvarande den andra lektionen som omfattar största delen av grupparbetet. Därmed har hennes deltagande i interaktionen inte tagits med i granskningen på individnivå. I grupp 2 använder informanterna från den svenska skolan svenska och finska, medan informanterna från den finska skolan använder finska.

Granskningen av interaktionen i grupp 2 på individnivå visar att det finns skillnader också inom denna grupp. Svenskspråkiga Elisa (El) använder både svenska och finska för att förhandla om innehållet i uppgiften och även enstaka ord och uttryck på engelska. Hon använder för det mesta hela talturer på svenska (ex. 8a) eller finska (ex. 8b) men det finns också talturer med två eller tre språk (ex. 8c). Eftersom Elisa är den gruppmedlem som skriver ner deras presentation på dator är det också hon som oftast explicit topikaliserar språket, exempelvis skrivsättet.

Ex. 8 Elisa

- a El: emmä tiiä keksikää jotain
 <inte vet jag kom på något>
 b El: **men alltså ska vi ta bort de hä**
 C El: ö: (.) **men int- alltså näkee kan man säg** näkee *all right*
 <ser ser okej>

Svenskspråkiga Lasse (L) använder tämligen enspråkigt svenska (ex. 9a). Han har dock några relativt korta talturer på finska (ex. 9b), samt enstaka finska ord och uttryck i de för övrigt svenska talturerna (ex. 9c).

Ex. 9 Lasse

- a L: **hur tjänar de bättre då**
 b L: niin hyöty
 <ja nytta>
 c L: **båda de där sa att man sku ha nån sån där** sykejuttu
 <pulsgrej>

Finskspråkiga Piia (P) (ex. 10) använder endast finska för att förhandla om innehållet. Därtill använder hon engelska i namn och enstaka ord och uttryck.

Ex. 10 Piia

- P: periaattees toi *gym buddy* sehän vois olla se koko nimi
 <i princip det där *gymkompis* det sku kunna vara hela det där namnet>

Svenskspråkiga Robin (R) (ex. 11) är den i grupp 2 och i hela materialet som mest blandar språken genom att konsekvent använda finska ord och uttryck i sina talturer där svenska fungerar som huvudsakliga språket (jfr Henricson 2015).

Ex. 11 Robin

- 1 R: **hej man behöver int** ladata **vet du** puhelimeen (**man har**) **vet du** heti
 <ladda till telefonen genast>
 2 puhelimessa **de där** (.) jumalauta (.) **du far dit på aerobic så vet du**
 <i telefonen tammefan>
 3 **de e redan** puhelimessa
 <på telefonen>

Interaktionen i grupp 2 kan sammanfattas som främst tvåspråkig svenska-finska med engelska endast i enstaka ord och uttryck, speciellt då gruppen diskuterar produktnamn. Två av gruppmedlemmarna kommunicerar övervägande på sitt modersmål, Lasse på svenska och Piia på finska. De två andra, Elisa och Robin, har mer tvåspråkiga mönster i sin språkanvändning. De använder dock två språk på mycket olika sätt i sin kommunikation. Elisa använder ofta enspråkiga talturer på svenska eller finska medan Robin konsekvent blandar svenska och finska i sina talturer. Svenska används i grupp 2 i större utsträckning än finska, vilket kan förklaras med obalansen mellan språkgrupperna då Nitas frånvaro leder till att Piia är den enda finskspråkiga med tre svenskspråkiga samarbetspartner.

6. DISKUSSION

Vår studie är en första uppföljning av de modeller för språkberikande undervisning som på det tvåspråkiga gymnasiecampuset i Vasa kallas "bilingual classes". Under läsåret 2014–2015 har några lärare i olika ämnen prövat olika former av samarbete över språkgränsen som ett första steg i att utveckla fungerande pedagogiska modeller för språkberikande undervisning i språkligt blandade grupper. I vår studie har vi närmare granskat två gruppers samarbete och interaktion under två lektioner där gymnasister från den finska och den svenska skolan delats in i språkligt blandade grupper under en kurs i samhällslära.

Lärarna för den aktuella kursen har inte gett några riktlinjer för studerandenas språkval och lektionernas språkliga praxis utan gruppmedlemmarna har själva avgjort vilket eller vilka språk de använder i interaktionen inom gruppen och i den presentation som de tillsammans skapat. Detta visar sig leda till olika språkliga mönster i de två grupperna och också för de individuella informanterna. På gruppnivå finns det skillnader i interaktionsmönstren i de två grupperna. I den ena gruppen används såväl finska, svenska som engelska för att förhandla fram innehållet i presentationen. Den andra gruppens interaktionsmönster kan beskrivas som tvåspråkigt svenska-finska, så att svenska används i något större omfattning. I båda grupperna topikaliseras språkvalet för presentationen och de bestämmer sig för att göra den tvåspråkig. Informanterna topikaliserar även sina egna språkfärdigheter (t.ex. tvåspråkig) och tillhörighet till en viss språkgrupp (t.ex. finskspråkig). Språkvalen kan tolkas som dels pragmatiska, dvs. målet var att samarbetet och interaktionen i gruppen ska fungera så smidigt som möjligt, dels baserar de sig på den individuella språkfärdigheten. Därmed inverkar deltagarnas färdigheter i språk direkt på hurdana interaktionsmönster som skapas på gruppnivå.

På individnivå kan man konstatera att de informanter som bedömer sina färdigheter i båda inhemska språken som starka även använder båda språken. Det förekommer också translatorisk verksamhet för att underlätta interaktionen

mellan gruppmedlemmarna. De informanter som uppfattar sina färdigheter i det andra inhemska språket som svagare använder mer enspråkiga strategier, där enstaka ord och uttryck på det andra inhemska språket eller på engelska förekommer sporadiskt. En av informanterna använder också relativt mycket engelska i sina talturer. Det att lärarna inte explicit uttrycker någon strategi eller ger instruktioner för språklig praxis i tvåspråkiga grupper leder således till olika pragmatiska lösningar bland grupperna och de individuella kursdeltagarna. De mönster som beskrivs i denna studie kan anses fungera för de ämnesmässiga målsättningarna för undervisningen. Om målet däremot är att utveckla modeller för tvåspråkigt samarbete där man integrerar språk- och ämnesundervisningen och som gagnar lärandet av både innehåll och språk, behövs det mer systematisk fokus på språket och dess form (jfr t.ex. Lyster 1992) och uttalade riktlinjer för studerandenas språkanvändning. Forskningsresultat i klasstandem på samma campus visar att gymnasiesterna följer språkliga riktlinjer noggrant då dessa är tydligt uttalade och motiverade (Karjalainen et al. 2015). Det finns alltså ett behov för systematisk språkpedagogisk planering för att göra samarbetet över språkgränsen ömsesidig och på det sättet gagna båda språkgruppernas lärande samtidigt som man garanterar att samarbetet inte blir enspråkigt på bekostnad av ett av eller t.o.m. båda de inhemska språken. Såsom Martin-Beltrán (2010) konstaterar, skapar det att gruppmedlemmarna utnyttjar sina två- och flerspråkiga kompetenser i två- och flerspråkiga grupper möjligheter till att mångsidigt utveckla deltagarnas språkliga färdigheter simultant i flera språk. För att ta vara på och fördjupa diskussionerna som kan potentiellt leda till språklärande behöver de dock även stöd av läraren (Martin-Beltrán 2010).

Eftersom den studie som vi presenterat är den första av sitt slag och baserar sig på ett begränsat material, ska dess resultat inte generaliseras. Det finns många möjligheter för fortsatta studier. Möjliga forskningsfrågor är: Vilka funktioner har de olika språken i undervisningen och interaktionen? Hurdant samband finns det mellan lärarens instruktioner och gruppmedlemmarnas språkanvändning och interaktion? Hurdant samband finns det mellan gruppmedlemmarnas samarbete och interaktion och den gemensamma presentationen eller annan slutprodukt, både innehållsligt och språkligt? Vilken är lärarnas roll i språkberikande undervisning i språkligt blandade grupper – ansvarar ämneslärare enbart för ämnesundervisningen (substans) eller även för språket och språkpedagogiken?

LITTERATUR

- Auer, P. 1998. Introduction: Bilingual conversation revisited. I: Auer (red.) *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge. S. 1–24.
- Arnfast J. S. & Jørgensen, J.N. 2003. Code-switching as a communication, learning, and social negotiation strategy in first-year learners of Danish. *International Journal of Applied Linguistics* 13:1. S. 23–53.

- Bergström, M. 2012. Juridikstudenters skriftliga ämnesspecifika kommunikation på två språk. I: Björklund m.fl. (red.) *Svenskan i Finland* 13. Vaasa: Vaasan yliopisto. S. 40–50
- Boyd, S. & Palviainen, Å. 2015. Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. I: Halonen m.fl. (red.) *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters. S. 57–89.
- Campus Lykeion 2014. *Vasamodellen – Aktivt samarbete över språkgränsen inom andra stadiets utbildning i Vasa*. Vasa: Campus Lykeion. Opublicerat strategidokument.
- Henricson, S. 2015. Svenska och finska i samma samtal. I: Tandefelt (red.) *Gruppspråk, samspråk, två språk. Svenskan i Finland – I dag och i går*. Svenska litteratursällskapet i Finland. S. 127–142.
- Karjalainen, K., Engberg, C., Pörn, M. & Korhonen, A. 2015. Koodinvaihdot kolmanteen kieleen suomen ja ruotsin kielten luokkatandem-opiskelussa. I: Rellstab & Siponkoski (red.) *Rajojen dynamiikkaa, Gränsernas dynamik, Borders under Negotiation, Grenzen und ihre Dynamik*. VAKKI Publications 4. S. 127–136.
- Karjalainen, K. & Pilke, N. 2012. Samlokalisering, samarbete eller kanske sammansmältning? Analys av begreppet 'tvåspråkig skola' i en dagstidning. I: Nissilä & Siponkoski (red.) *Kielet liikkeessä, Språk i rörelse, Languages in Motion, Sprachen in Bewegung*. Vakki Publications 1. S. 58–69.
- Karjalainen, K. & Pörn, M. 2015. Luokkatandem kieltenopetuksen mallina. I: Mustaparta (red.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus.
- Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F. & Björkskog, L. 2013. Classroom tandem – Outlining a model for language learning and instruction. I: Multilingualism and multilingual education in Nordic countries. *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)*, 6(1). S. 165–184.
- Keränen, M. 2012. "Jurister är också lingvister." *Helsingfors universitets tvåspråkiga juristutbildning i Vasa ur expertperspektiv*. Opublicerad avhandling pro gradu. Tritonia.
- Knookala, C. 2012. *Vaasa tarvitsee kaksikielisyyttä*. [Citerat 1.1.2016]. Tillgänglig: <http://www.pohjalainen.fi/mielipide/yleis%C3%B6lt%C3%A4/vaasa-tarvitsee-kaksikielisyytta-1.1175175>.
- Kolehmainen, L, Koskinen, K. & Riionheimo, H. 2015. Arjen näkymätön kääntäminen. Translatorisen toiminnan jatkumot. *Virittäjä* 3/2015. S. 372–400.
- Koskela, M. 2015. Kielitietoisuus ja kielikäsitys tilanteisen kääntämisen käytänteitä ohjaavina tekijöinä. *Virittäjä* 3/2015. S. 413–421.
- Kotsinas U.-B. 1994. *Ungdomsspråk. Ord och stil*, 25. Språkvårdssamfundets skrifter. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Virkkula, T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lähdesmäki, S. & Jousmäki, H. 2009. *Kansallinen kyselytutkimus englannin*

- kielestä Suomessa. Käyttö, merkitys ja asenteet.* Jyväskylä Studies in Humanities 132. University of Jyväskylä.
- Lindström, J. 2008. *Tur och Ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik.* Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Lyster, R. 1992. Analytic language teaching in immersion. I: Laurén (red.) *En modell för språk i daghem och skola – Språkbadsdidaktik i Kanada, Katalonien och Finland. Language acquisition at kindergarden and school – Immersion didactics in Canada, Catalonia and Finland.* Vasa universitet. S. 117–122.
- Lukiokampus Vaasa – Gymnasiecampus Vasa* (2012). Opublicerad Powerpointpresentation, e-post från Tomas Brännkärr till Nina Pilke 17.10.2012.
- Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen, A. & Engberg, C. 2016. *Klasstandem – En resa över språkgränsen. Luokkatandem – Matka yli kielirajan.* Dokumentation från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi 7/2016.
- Martin-Beltrán, M. 2010. The Two-Way Language Bridge: Co-Constructing Bilingual Language Learning Opportunities. *The Modern Language Journal* 94:2. S. 254–277.
- Norrby, C. & Håkansson, G. 2010. *Språkinlärning och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige.* Lund: Studentlitteratur.
- Pilke, N., Kolehmainen, L. & Penttilä, E. 2015. Luonnollinen kääntäminen, kielenvälitys vai ad hoc -tulkkaus? Terminologinen näkökulma käännöstieteen reuna-alueille. *Virittäjä* 3/2015. S. 318–341.
- Pilke, N. & Vik, G.-V. 2015. Parallellspråkighet och diagonal språkanvändning på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. I: Forsskahl m.fl. (red.) *Svenskan i Finland* 15. Tampere: Tampere University Press. S. 280–300.
- Pilke, N. & Vik, G.-V. 2013. Kaksi kieltä saman katon alla. Kielistrategien näkökulma kaksikieliseen lukiokampukseen. I: Eronen & Rodi-Risberg (red.) *Haasteena näkökulma, Perspektivet som utmaning, Point of view as challenge, Perspektivität als Herausforderung.* Vakki Publications 2. S. 292–302.
- Rodriguez, C.M. 2006. Language and Participation. *California Law Review* 94: 3. S. 687–767.
- Slotte-Lüttge, A., Sahlström, F., Hummelstedt, I., Rusk, F. & Grönberg, L. 2010. *Ökad språklig medvetenhet, både mer och mindre finska. En fallstudie av en samlokalisering av en svensk- och finskspråkig skola i Finland.* [Citerat 20.12.2015]. Tillgänglig: http://www.abo.fi/fakultet/media/27445/okad_sprakligmedvetenhetbademerochmindrefinska.pdf. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi & Beteendevetenskapliga institutionen vid Helsingfors universitet.
- Sundman, M. 2013. *Toåspråkiga skolor. En analys av föredelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk.* Magma-studie 4. Helsingfors: Tankesmedjan Magma.
- Syrjälä, S. 2015. *Opettaminen kahdella kielellä kaksikielisessä ryhmässä – Tutkimuskohteena Helsingin yliopiston järjestämä kaksikielinen juridiikan lukiokurssi Näkökulmia oikeuteen.* Opublicerad avhandling pro gradu. Tritonia.
- Takaveräjä, N. 2015. *Språklig affördans på Campus Lykeion ur studerandenas synvinkel.* Opublicerad avhandling pro gradu. Tritonia.

Wilton, A. 2009. Interactional translation. I: Bührig m.fl. (red.) *Translational action and intercultural communication*. Manchester: St. Jerome. S. 84–113.

TRANSKRIPTIONSNYCKEL

(.) paus
| överlappning börjar
(xxx) icke-hörbart
((text)) icke-verbal aktivitet
: förlängt ljud
text- avbrott
[...] utelämnning av en del av transkript

<text> översättning från andra språk till svenska

Skillnader mellan könen i studentprovet i medellång svenska

Taina Juurakko-Paavola

1. INLEDNING

Skillnader mellan flickor och pojkar i skolframgången har studerats till exempel i PISA-utvärderingar. Enligt de nyaste PISA-resultaten (OKM 2013) fanns det inte stora skillnader i resultaten i matematik mellan 15-åriga flickor och pojkar i Finland, men i läsning var flickorna mycket bättre än pojkarna. Skillnaden var också betydligt större än år 2000 och år 2009 då de tidigare PISA-utvärderingarna utfördes. I naturvetenskap uppnådde flickorna också ett högre medelvärde än pojkarna. Samma tendens bekräftas av Kupiainens (2015a) resultat: hennes studie av vitsorden i högstadiets avgångsbetyg hos 13400 grundskoleelever i huvudstadsregionen våren 2014 visar att flickornas medelvärden var högre i alla ämnen än pojkarnas. I lång engelska var flickornas medelvärde 8,2 och pojkarnas 7,9. Som störst var skillnaden mellan flickor och pojkar i medellång svenska: medelvärdena var 7,9 respektive 7,05. I lång svenska har skillnaderna mellan könen i grundskolans nionde klass utretts i en nationell utvärdering (Hildén & Rautopuro 2014, 76–77). Flickorna uppnådde läroplanens mål utmärkt i hör- och läsförståelse, medan pojkarnas färdigheter betecknades som bra. Också i skriftlig och muntlig framställning var flickorna som grupp bättre än pojkarna.

När det gäller vitsorden i gymnasiet avgångsbetyg, finns det också tidigare forskningsresultat om skillnader mellan flickor och pojkar. Enligt Kupiainen (2015b) uppvisade pojkarna ett högre medelvärde för lång engelska och historia än flickorna, annars gällde det motsatta. I medellång svenska var skillnaden mellan könen också i det här samplet (2061 gymnasister) störst: medelvärdena var 7,33 respektive 6,57. Enligt resultaten i studentexamen åren 2012–2014 har flickorna i medeltal fått bättre vitsord än pojkarna i nästan alla ämnen. Ett undantag utgör lång engelska, där pojkarna varje gång har fått något bättre resultat än flickorna och detsamma gäller också lång svenska. I lång matematik och kemi är flickornas och pojkarnas medelvärden minst lika höga varje gång, och vid några provtillfällen har pojkarna lyckats något bättre än flickorna. I lång tyska och lång ryska har flickorna och pojkarna klarat sig ungefär lika bra. Men i alla andra ämnen där det finns flera hundra deltagare har flickornas medelvärde varje gång varit högre än pojkarnas medelvärde. (Studentexamensnämnden 2015.)

Tidigare studier om inlärningsresultaten i svenska har oftast visat skillnader mellan könen. I grundskolans nionde klass var flickorna bättre än pojkarna i alla delområden. I skriftlig framställning nådde 64 % av flickorna och 39 % av pojkarna upp till nivå A1.3. I muntlig färdighet fanns det ännu större könsskillnader, för bara var fjärde pojke kom minst upp till nivå A1.3, medan

40 % av flickorna visade minst så bra muntliga färdigheter. I prov som testade receptiva färdigheter (hör- och läsförståelseprov samt strukturprov) hade flickorna också ett högre medelvärde än pojkarna, och störst var skillnaden i strukturprovet. (Tuokko 2011, 30–33.) Flickorna hade också i medeltal en högre motivation att lära sig svenska än pojkarna: flickorna tyckte speciellt att de kan ha nytta av ämnet (Tuokko 2011, 36–37). Beträffande motivation gällde detsamma yrkesstudenter, men bland dem fanns det könsskillnader bara i behärsknigen av läsförståelse och skriftlig framställning (Kantelinen 2011, 50, 55). Vid yrkeshögskolor uppvisade kvinnorna däremot genomgående såväl bättre språkfärdighet i svenska som högre motivation gentemot att studera svenska. Av kvinnorna ansåg sig vara på nivå B1 sex av tio, medan bara 44,5 % av männen bedömde sina färdigheter motsvara nivå B1. Största delen av männen (56–68 %) hade negativt orienterad motivation. Av kvinnorna valde däremot 50–57 % de alternativ som betecknade positiv motivation. (Juurakko-Paavola 2005, 238; Juurakko-Paavola 2011, 67, 72.)

Syftet med den här studien är att utreda hur flickorna och pojkarna skiljer sig från varandra i studentexamen i medellång svenska. De centrala frågorna är följande: Finns det skillnader mellan könen när det gäller deltagande i studentprovet i medellång svenska och jämfört med deltagande i studentprovet i finska som modersmål och engelska? Finns det skillnader mellan könen i språkfärdigheter i fråga om olika delområden som testas i studentexamen och när det gäller vilken CEFR-nivå dessa färdigheter motsvarar? Finns det skillnader mellan könen i fördelningen av vitsorden i medellång svenska och jämfört med fördelningarna av vitsorden i finska som modersmål och engelska? Om det finns skillnader, hur skulle man kunna förnya undervisningen så att könsskillnaderna skulle kunna bli mindre?

2. MATERIAL OCH METOD

Som material för denna studie har allmänna statistiska data om studentproven använts (Studentexamensnämnden 2015): antalet deltagare, andelen olika vitsord och poänggränser i olika prov. Dessa data möjliggör också jämförelser mellan svenska, finska som modersmål och engelska. För att få en närmare bild har dessutom detaljerade statistiska data om studentproven i medellång svenska från hösten 2010 till våren 2014 använts. Detta material har jag haft tillgång till som dåvarande ordförande för svenska sektionen i studentexamensnämnden. Materialet omfattar dessa år, eftersom denna artikel bara utgör en liten del av en mer omfattande studie om hur finskspråkiga gymnasister kan svenska i studentexamen.

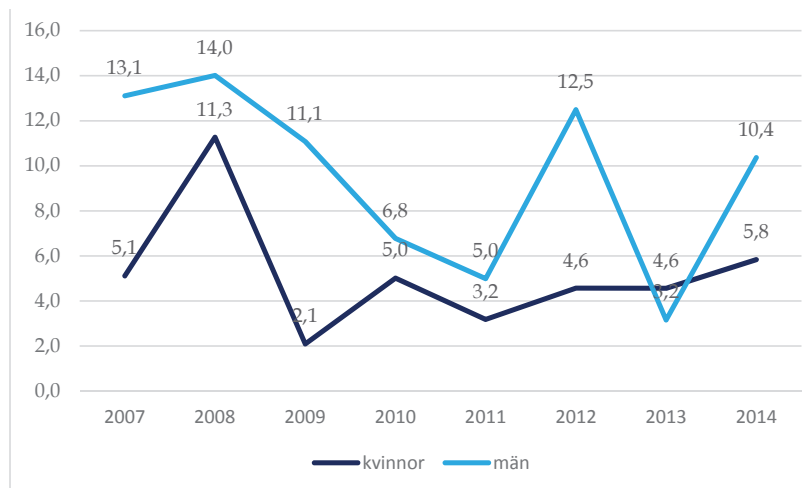
Studentproven i medellång svenska består av fyra delprov som mäter behärskning av följande delområden i språkfärdighet: hörförståelse, läsförståelse, ordförråd och grammatik samt skriftlig framställning. I hör- och läsförståelseprovet finns det typiskt 25 flervalsfrågor med tre alternativ och 5 öppna frågor. Behärsknigen av ordförråd och grammatik testas vanligtvis med

25 flervalsfrågor med tre alternativ och en dialoguppgift där examinanderna fyller i några repliker i en vardaglig dialog. I skriftlig framställning producerar examinanderna två texter: en kortare text med 50–70 ord och en längre text med 100–130 ord. I båda fallen har examinanderna två alternativ att välja emellan. (Studentexamensnämnden 2011.)

Jag har analyserat statistiska data som gäller behärsningen av dessa olika delområden och fördelningen av vitsorden. Dessutom har jag gjort beräkningar manuellt för att komma åt eventuella skillnader mellan flickor och pojkar. Ytterligare har jag utfört statistiska test (t-test eller χ^2 -test) för att kunna visa om resultaten kan generaliseras eller inte. Antalet statistiska test är så stort att det är omöjligt att rapportera resultaten av testen detaljerat i denna artikel. Därför anges det bara vilket test jag har använt i olika sammanhang och om resultaten är statistiskt signifikanta eller inte.

3. DELTAGANDE I STUDENTPROVET

Sedan våren 2004 är det inte längre obligatoriskt att delta i provet i svenska i studentexamen. Antalet deltagare har genomgående sjunkit därefter: år 2006 var det ännu sammanlagt 26717 examinander som deltog i provet, medan antalet deltagare år 2014 var sammanlagt 15422 (Studentexamensnämnden 2015). Det som man speciellt lägger märke till är att antalet manliga examinander har sjunkit så kraftigt år efter år. Figur 1 åskådliggör hur många procentenheter mindre antalet kvinnliga och manliga deltagare har blivit under åren 2006–2014.

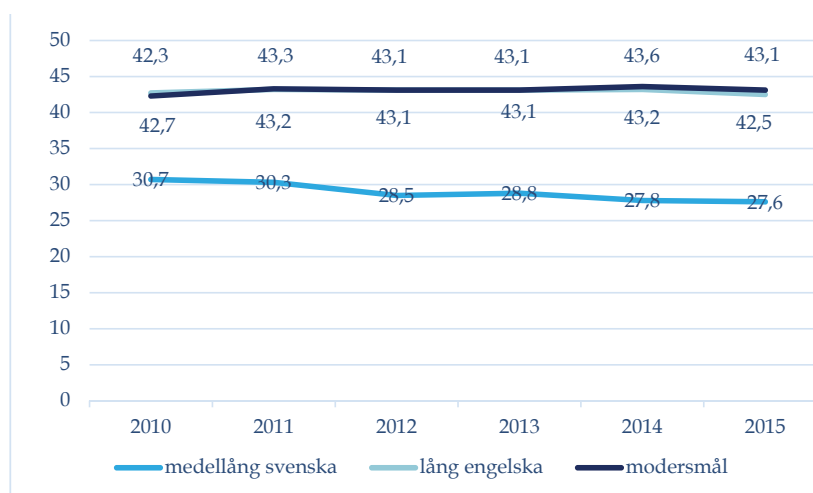


FIGUR 1 Procentuell sjunkning av antalet deltagare i studentprovet i medellång svenska från år 2006 till år 2014

Det har också funnits stor variation mellan åren i pojkarnas försjunkande intresse: år 2013 sjönk deras antal bara 3,2 %, medan antalet blev över 10 %

lägre både år 2012 och år 2014. Våren 2014 deltog 69 % av flickorna och 36 % av pojkarna i provet i svenska (MTV 2014).

Figur 2 åskådliggör samma tendens åren 2010–2014 ur en annan synvinkel: samtidigt som den procentuella andelen manliga deltagare i proven i lång engelska och modersmålet har varit ganska stabil, har den procentuella andelen manliga deltagare sjunkit i medellång svenska. Dessa siffror berättar dock inte direkt hur många procent av alla pojkarna deltar i provet utan bara om deras procentuella andel av alla deltagare. Modersmålet är dock det enda ämnet som är obligatoriskt för alla, men eftersom studenterna kan delta i proven i olika ämnen vid olika provtillfällen kan man inte heller här dra för långtgående slutsatser.

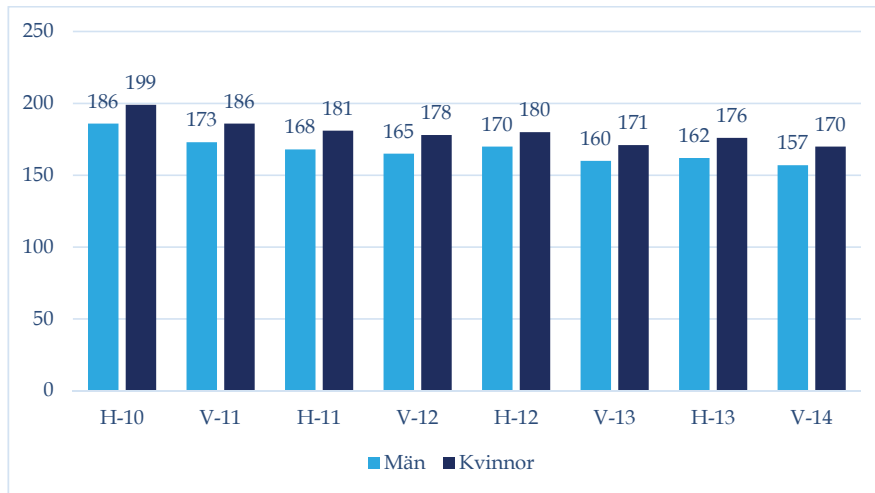


FIGUR 2 Andelen manliga deltagare i studentproven i medellång svenska, lång engelska och modersmål

Dessa jämförelser visar att skillnaderna mellan könen i deltagarantalet i svenska inte beror på att det skulle finnas motsvarande skillnader mellan hela årskullar som har deltagit i studentprovet ett visst år. Svenskan tycks alltså utgöra ett undantag i detta avseende.

4. FÄRDIGHETER I SVENSKA

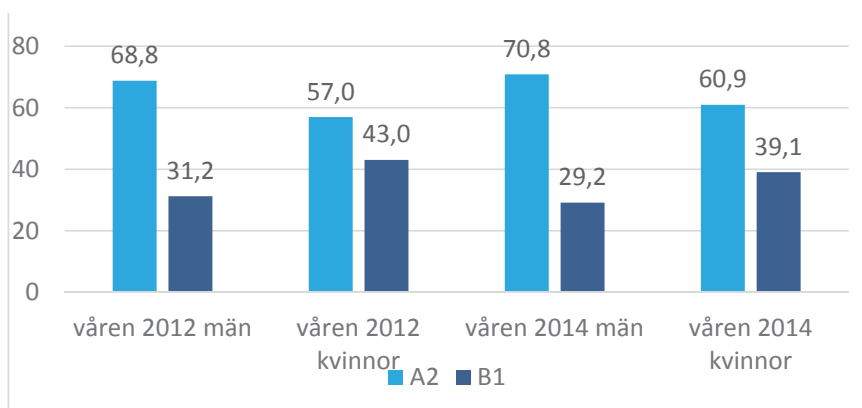
För att ta reda på om det finns några skillnader mellan flickor och pojkar i deras färdigheter i svenska har jag för det första analyserat medelvärden av poängen i studentproven från hösten 2010 till våren 2014. Medelvärden berättar inte direkt om färdigheter, men de avslöjar tendensen om det finns könsskillnader eller inte. Flickornas medelvärden har varierat mellan 170 och 199 och de har alltid varit högre än pojkarnas som i medeltal har fått 157–186 poäng. Medelvärden framgår av figur 3.



FIGUR 3 Medelvärde av poängen vs. kön i medellång svenska hösten 2010–våren 2014

Skillnaden mellan kvinnliga och manliga studenter har varierat mellan 10 och 14 poäng. Skillnaderna är statistiskt signifikanta (t-test, $p=0,000$ i alla fall). Medelvärdena har ändå varit så nära varandra att de har motsvarat vitsordet cum laude approbatur hos båda könen vid varje provtillfälle.

Mera om studenternas färdigheter berättar dock en jämförelse mellan det totala antalet poäng och nivåbeskrivningarna i den europeiska referensramen. En sådan länkning har gjorts två gånger: våren 2012 (se närmare Juurakko-Paavola & Takala 2013; Juurakko-Paavola 2015a) och våren 2014 (se närmare Juurakko-Paavola & Takala under utg.). Enligt dessa resultat når tre av tio manliga studenter upp till CEFR-nivå B1, medan fyra av tio kvinnliga studenter når denna nivå som har definierats som målnivån för studierna på gymnasiet (EVK 2003; LOPS 2003).



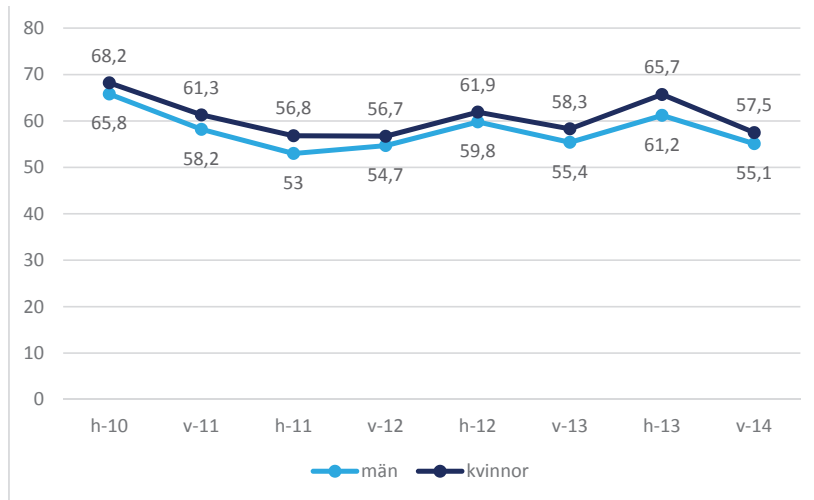
FIGUR 4 Andelen kvinnliga och manliga studenter på CEFR-nivåer A2 och B1 i studentexamen i medellång svenska våren 2012 och våren 2014

Om man dessutom tar hänsyn till att det överhuvudtaget bara var 36 % av de manliga och 69 % av de kvinnliga examinanderna som deltog i provet i svenska våren 2014 (MTV 2014), kan man anta, att bara var tionde manlig student och var fjärde kvinnlig student visar färdigheter på CEFR-nivå B1 efter gymnasiet.

När det gäller behärsknigen av olika delområden i språkfärdigheter som testas i studentexamen, finns det genomgående skillnader mellan könen: kvinnorna behärskar alla delområden bättre än männen och skillnaderna är statistiskt signifikanta (t-test, $p=0,000$ i alla fall). Däremot är delområdenas svårighetshierarki densamma hos båda könen. Förutom ett undantag (våren 2012) är ordningen alltid densamma: lättast är läsförståelse och näst lättast hörförståelse. Därefter kommer delprovet i skriftlig framställning. Svårast visar sig oftast delprovet som mäter behärskning av ordförrådet och grammatiken vara. En jämförelse mellan medelvärden från våren 2012 samt 2014 och resultat i länknigen tyder på att färdigheter i läsförståelse snarast motsvarar CEFR-nivå B1- och färdigheter i hörförståelse CEFR-nivå A2+. I skriftlig framställning är examinandernas färdigheter i medeltal på nivå A2. Ordförråd och grammatik behärskas på CEFR-nivå A2-. Dessa jämförelser med CEFR-nivåer baserar sig på analyser som gjorts i samband med länkingsprocessen (Juurakko-Paavola & Takala 2013; Juurakko-Paavola 2015a; Juurakko-Paavola & Takala under utg.).

I figur 5 kan man se korrekthetsprocent för hörförståelseprovet vid olika provtillfällen från hösten 2010 till våren 2014. Denna procentsiffra har beräknats så att det först har utretts hur många poäng de kvinnliga och manliga examinanderna i medeltal har fått för flervalssuppgifter och öppna svar. Sedan har dessa medelvärden räknats ihop. Därefter har korrekthetsprocent beräknats för att jämförelser mellan olika delområden och olika provtillfällen skulle vara möjliga, eftersom antalet maximumpoäng varierar något i olika delprov och vid olika provtillfällen. Korrekthetsprocenten säger dock inte direkt något om hurdana färdigheter examinanderna har visat i provet, utan skillnader i korrekthetsprocent mellan olika prov kan också åtminstone delvis bero på att provets svårighetsgrad har varierat. Provmakarna strävar efter att skapa uppgifter av vilka hälften skulle motsvara LOPS-målnivå B1.2 och en fjärdedel skulle vara svårare eller lättare än denna målnivå för studierna på gymnasiet. Detta är emellertid en svår uppgift, eftersom proven inte kan piloteras, utan de behandlas bara i provmakargruppen och i språkutskottet (se närmare Juurakko-Paavola 2015b).

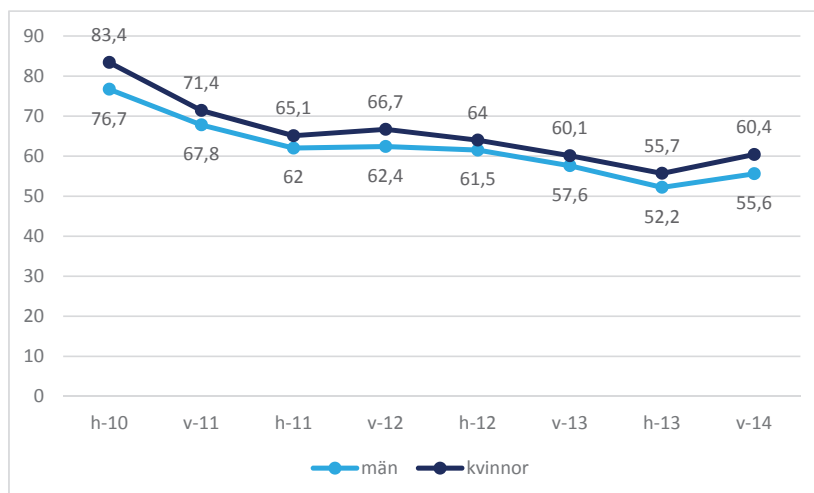
Korrekthetsprocenten för hörförståelseprovet har varit något större hos flickorna än hos pojkarna (figur 5): flickornas medelvärde har varit 56,7–68,2 %, medan pojkarna i medeltal har fått 53–65,8 % av poängen. Proven från hösten 2010 och hösten 2013 tycks ha varit betydligt lättare än de andra proven för båda könen.



FIGUR 5 Korrekthetsprocent för hörförståelseprovet vs. kön hösten 2010-våren 2014

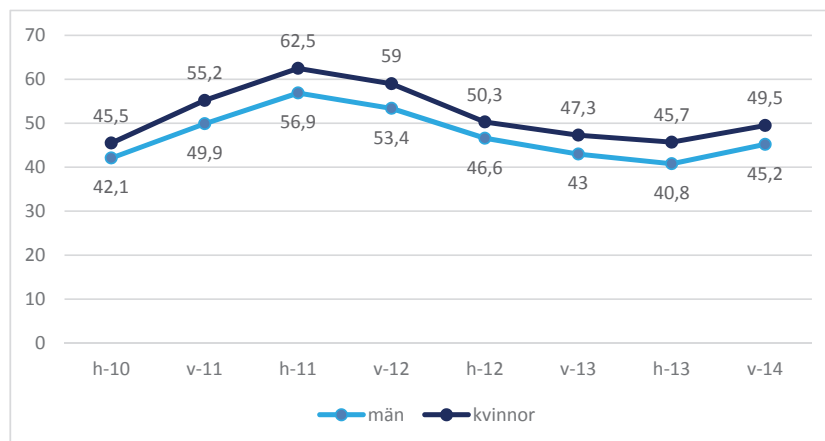
Tendensen är densamma både när det gäller flervalsuppgifter och öppna svar. Skillnaderna är genomgående statistiskt signifikanta (t-test, $p=0,000$).

I figur 6 åskådliggörs skillnaderna mellan könen i läsförståelseprovet. Här kan man se samma tendens som i hörförståelseprovet: kvinnornas medelvärde är högre än männens vid varje provtillfälle och de procentuella skillnaderna varierar vid olika provtillfällen. Kvinnorna har i medeltal fått 55,7-83,4 % av svaren rätt, medan männen har lyckats svara rätt i 52,2-76,7 % av fallen. Skillnaderna mellan könen är genomgående statistiskt signifikanta (t-test, $p=0,000$).



FIGUR 6 Korrekthetsprocent för läsförståelseprovet vs. kön hösten 2010-våren 2014

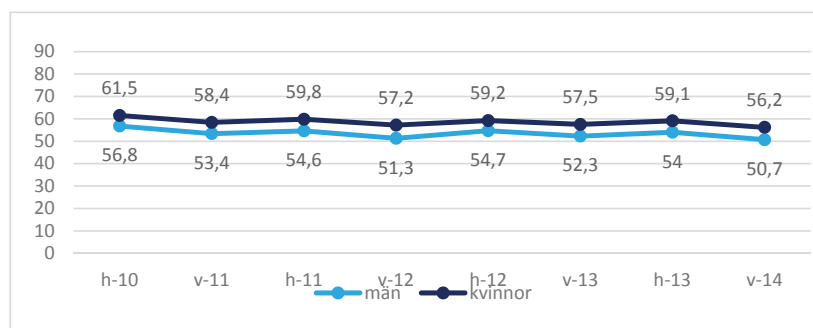
Som störst är de procentuella skillnaderna mellan könen dock oftast i provet som mäter behärskning av ordförråd och grammatik, i det så kallade strukturprovet (figur 7). Detta delområde är också procentuellt sett det delområde som examinanderna oftast behärskar svagast. Korrekthetsprocenten hos kvinnliga deltagare har legat mellan 45,5 och 62,5, hos manliga deltagare har den varierat mellan 40,8 och 56,9.



FIGUR 7 Korrekthetsprocent för strukturprovet vs. kön hösten 2010–våren 2014

Även om skillnaderna procentuellt sett är statistiskt signifikanta (t-test, $p=0,000$), är de nästan obetydliga i praktiken, för skillnaden mellan könen är alltid under 1 poäng både när det gäller flervalssuppgifter och dialoguppgiften.

Störst är könsskillnaderna dock oftast i skriftlig framställning: kvinnorna har fått i medeltal fem poäng högre resultat än männen (figur 8). En jämförelse mellan medelvärden och bedömningsskalan som används i studentprovet (Studentexamensnämnden 2011) visar att männen i medeltal har fått poäng i kategorin 17-19/34-38, medan kvinnorna oftast har nått upp till kategorin 21-23/42-46 i minst någondera av sina texter. Skillnaderna mellan könen är statistiskt signifikanta (t-test, $p=0,000$).

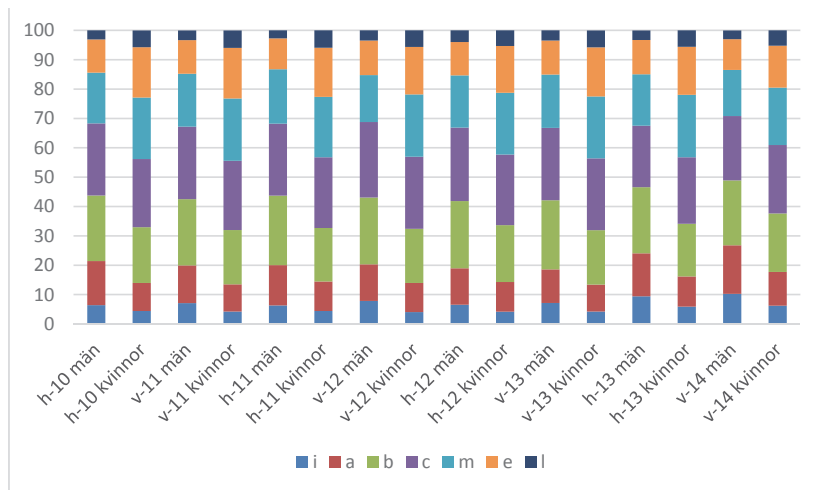


FIGUR 8 Medelvärdet av poäng i skriftlig framställning vs. kön hösten 2010–våren 2014

Männens medelvärde har varierat från 51 till 57, medan kvinnornas medelvärde har varit mellan 56 och 61,5. Bådas medelvärden kan anses motsvara CEFR-nivå A2, närmare sagt en hög A2-nivå (Juurakko-Paavola & Takala under utg.).

5. VITSORD¹ I SVENSKA

Vitsorden i studentexamen har getts relativt fram till våren 2014 enligt följande rekommendation: 5 % laudatur, 15 % eximia cum laude approbatur, 20 % magna cum laude approbatur, 24 % cum laude approbatur, 11 % lubenter approbatur, 10 % approbatur och 5 % improbatur. I medellång svenska har man följt denna rekommendation ganska noggrant när det gäller alla examinanderna, men det finns dock skillnader mellan könen i vitsordsfördelningen (figur 9): de kvinnliga examinanderna har i medeltal fått något högre vitsord än de manliga.



FIGUR 9 Fördelningen av vitsorden från improbatur till laudatur i medellång svenska vs. kön hösten 2010–våren 2014

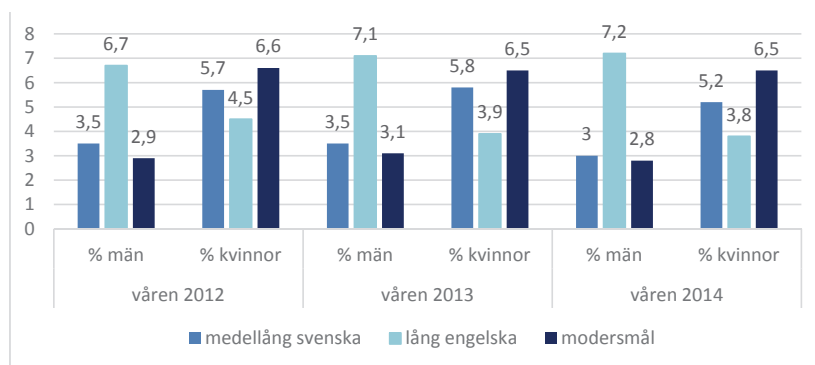
Ca 20 % av kvinnorna har fått vitsordet laudatur eller eximia, medan knappt 15 % av männen har fått något av de här två högsta vitsorden. Beträffande de två lägsta vitsorden är situationen den motsatta: ca 20–25 % av männen har fått någotdera av dessa vitsord och en betydligt mindre andel av kvinnorna, ca 15 %, har visat så svaga färdigheter i svenska. De här skillnaderna i fördelningen av vitsorden är statistiskt signifikanta (varje vitsord har testats skilt, χ^2 -test, $p=0,000$).

Enligt länkningarna mellan vitsorden i studentexamen och referensramens nivåbeskrivningar (Juurakko-Paavola & Takala 2013; Juurakko-Paavola &

¹ I Sverige använder man ordet betyg i detta sammanhang.

Takala under utg.) verkar de tre högsta vitsorden motsvara färdigheter på CEFR-nivå B1 och vitsorden approbatur, lubenter approbatur och cum laude approbatur färdigheter på CEFR-nivå A2. Vitsordet improbatur för sin del innebär oftast att examinanden inte har nått upp till nivå A2. Det måste dock betonas här att det inte finns något direkt samband mellan vitsorden i studentprovet och nivåbeskrivningarna i CEFR, speciellt när det gäller vitsordet cum laude approbatur (några examinander kan vara på nivå A2, andra på nivå B1). Dessa länkningsresultat kan inte generaliseras än, utan det behövs ännu mer forskning om sambandet mellan dessa två. (Juurakko-Paavola & Takala under utg.)

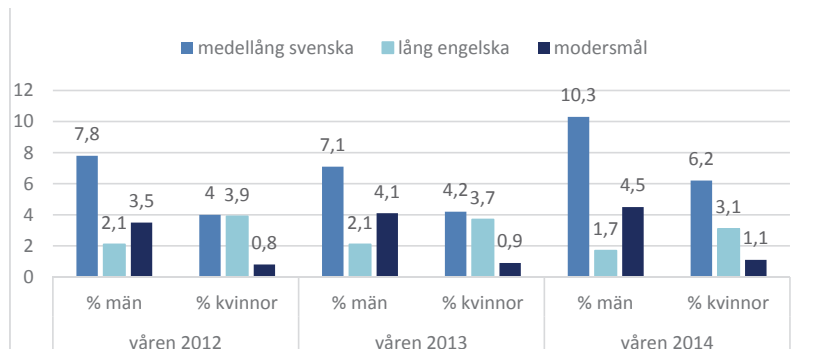
Figur 10 visar om det finns likadana skillnader mellan könen i vitsorden i lång engelska och modersmålet. I figur 10 presenteras bara andelen laudatur på vårarna 2012–2014, eftersom största delen av examinanderna deltar i provet i modersmålet vid vårens provtillfälle. Svenskan och modersmålet följer samma mönster: andelen kvinnor som har fått laudatur har varit betydligt högre (5,2–6,6 %) än motsvarande andel män (2,8–3,5 %).



FIGUR 10 Andelen laudatur i medellång svenska, lång engelska och modersmål vs. kön

Engelskan utgör däremot ett undantag, för i engelskan har en avsevärt högre andel av männen fått laudatur än av kvinnorna varje gång. Av de manliga deltagarna har ca 7 % fått det bästa vitsordet, medan bara ca 4 % av kvinnorna har nått så bra resultat i proven.

Samma fråga kan studeras ur en annan synvinkel: hur stora andelar visar män och kvinnor när det gäller vitsordet improbatur i dessa tre ämnen (figur 11)? Tendensen är motsatt jämfört med andelen laudatur: i svenska (7–10 %) och modersmålet (3,5–4,5 %) är männens andel i denna vitsordskategori betydligt högre än kvinnornas (i svenska 3–4 %, i modersmålet 1 %), medan det i engelskan förhåller sig motsatt. I engelskan blir bara ca 2 % av männen underkända, medan ca 4 % av kvinnorna inte når upp till ett godkänt vitsord.



FIGUR 11 Andelen improbaturn i medellång svenska, lång engelska och modersmål vs. kön

Störst är skillnaderna mellan könen dock i svenska. Här uppstår frågan varför det är just svenskan där männen presterar så svagt. Deras framgång i engelskan skulle kunna leda till att de klarar sig fint också i svenskan.

6. DISKUSSION

Som man kunde anta utgående från tidigare resultat som gäller skillnader mellan könen i behärskningen av svenska, finns det skillnader mellan kvinnliga och manliga examinander också i studentexamen. För det första finns det en avsevärd skillnad i andelen kvinnor och män som deltar i provet: bara en tredjedel av pojkarna deltar i provet, medan över 60 % av flickorna fortfarande avlägger provet i svenska. Denna tendens har konsekvenser för högskolor, för det blir speciellt de mansdominerande utbildningsprogram där många studerande sedan har svårigheter med att avlägga kurser i svenska på den lagenliga nivån B1. Det att en så stor del av pojkarna inte väljer svenska i studentexamen inverkar troligen också på hur pojkarna förhåller sig till studier i svenska på gymnasiet: om de inte har som avsikt att avlägga studentprovet i svenska, har de inte heller så stor motivation att lära sig svenska. De satsar möjligtvis inte heller så mycket på sina studier i svenska under gymnasietiden som de skulle göra om de deltog i studentprovet.

Vad kunde man göra för att öka antalet manliga deltagare i studentprovet i svenska? En möjlig lösning är att sprida mer information om svenska i högskolestudier: i studiehandledning borde vikten av studier i svenska som motsvarar vitsordet 8 betonas. Vid högskolor finns det oftast bara en enda och ofta mycket intensiv kurs i svenska, och om någon student efter gymnasiet har vitsordet 5 blir det säkert mycket jobbigt att komma upp till den nivå som förutsätts vid högskolestudier. Man borde alltså kunna locka gymnasister att fundera på studier i svenska på längre sikt.

För det andra finns det skillnader i behärskningen av de olika delområdena till kvinnornas fördel. Inte ens de män som deltar i provet i

svenska tycks alltså uppnå samma färdigheter som kvinnorna i medeltal. Vad kunde man göra för att förnya svenskundervisningen så att speciellt männen skulle få bättre färdigheter? Redan Tuokko (2009) påpekade att speciellt pojkarna borde iakttas i grundskolor. I gymnasier finns det också behov av att främja kvinnornas färdigheter, för det är bara 40 % av dem som når upp till målnivån för studierna.

Med tanke på de fortsatta studierna vid högskolor borde det satsas mera på de muntliga färdigheterna. Detta skulle kanske kunna vara något som får pojkarna att bli mera intresserade av svenskan: språket ska från början användas muntligt och muntliga övningar ska göras varje lektion. Denna önskan om mera muntliga övningar har kommit fram också i gymnasisternas egna svar (Green-Vänttinen m. fl. 2010, 60–62): hela 38 % av gymnasisterna ansåg att de lär sig svenska bäst genom att tala. I samband med muntliga färdigheter skulle man kunna först satsa på helfrasinläring. Som Sundman (2011b, 335) skriver ger dessa helsekvenser eleven möjlighet till kommunikation med hjälp av färdiga, användbara och ganska korrekta uttryck. Dessa helsekvenser kan också bidra till att eleven lär sig grammatiska strukturer.

Alla behöver få känslan att kunna göra något med språket för att få motivation att lära sig språket, och det muntliga kan därför också bidra till högre motivation. Några gymnasielärare anser att muntlig färdighet inte behöver testas (se Hakola 2013) eller att det inte finns tid till muntliga övningar eftersom den muntliga färdigheten inte testas i studentexamen, men språkfärdighet är en helhet, och enligt min egen erfarenhet som svensklärare vid yrkeshögskolan bidrar nog alla övningar till en bättre helhetsbehärskning av språket. Dessutom ska testning av muntlig färdighet ingå i studentexamen från och med år 2018.

Digitalisering av svenskundervisning kan eventuellt också vara en väg till att locka speciellt pojkarna att lära sig mera svenska. Pihkala-Posti (2015) har sett den tendensen bland pojkar som lär sig tyska. Det finns många olika applikationer som kan användas vid språkundervisningen (se närmare t.ex. Salonen 2015; von Zansen 2015; Östring 2015). I och med att de nya läroplanerna för grundskolan (POPS 2014) och gymnasiet (LOPS 2015) träder i kraft och att studentproven blir digitala stegvis från och med hösten 2016, kommer det säkert att ställas ännu större krav också i svenskundervisningen på att använda mera digitalt material och olika applikationer. Detta ger också eleverna möjligheten att göra mera själva med språket och komma bort från den lärobokorienterade undervisningen till användningen av mera autentiskt och aktuellt läromaterial (se också Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011, 68).

Det viktiga i svenskundervisningen skulle vara att våga fokusera på de centrala punkterna, både när det gäller ordförrådet och grammatiken. Detta har framhävts redan tidigare av Sundman (2011a) (se också Green-Vänttinen m.fl. 2010; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011; Nyqvist 2013), men situationen har nog inte blivit bättre under de senaste åren. Sundman (2011a) har presenterat följande lista över basstrukturer som man borde lära sig i grundskolan: substantiv (böjning och vissa fall av speciesbruk), personliga

pronomen, verb (tempusformer, bruket av infinitiv i vissa strukturer) och ordföljd (skillnaden mellan påståenden och frågor). En jämförelse mellan denna lista och de strukturer som nämns av Juurakko-Paavola och Salminen (2015) visar att det finns stora likheter. Efter gymnasiet borde man dock redan också kunna ordföljden i bisatsen. I dagens läge kan de svagaste abiturienterna nästan inga av dessa ovannämnda strukturer, inte ens när de bara ska välja rätt alternativ för att inte tala om att de själva skulle kunna producera dessa strukturer.

Nyckelordet är troligen motivation: de tidigare resultaten har visat att det finns ett klart samband mellan färdigheter och motivation. Det är visserligen svårt att visa hur svag motivation leder till svaga inlärningsresultat eller tvärtom. Troligen är det fråga om en komplicerad process där båda faktorerna påverkar varandra. De nyaste forskningarna om motivation i andraspråksinläring visar att elevernas motivation inte är någon stabil företeelse, utan dess grad kan variera beroende på olika faktorer (Dörnyei & Kubanyiova 2014; Larsen-Freeman 2015; Waninge 2015). Något som har visats ha ett samband med motivationens styrka är känslan av att lyckas och nyttoaspekten – man måste få den känslan att man har lärt sig något och att man kan göra något med språket. Detta kom fram också i studien om framgångsrika gymnasister i svenskstudier av Green-Vänttinen m.fl. (2010). Det behövs troligen närmare studier om vad som skulle få pojkarna att bli motiverade att lära sig svenska.

I andraspråksinläring finns det många faktorer som påverkar inläringen. Bland annat kan nämnas personlighet, attityd, motivation, inlärningsstilar och inlärningsstrategier (Larsen-Freeman & Long 1991; Skehan 1998; Juurakko & Airola 2002; Dörnyei & Ryan 2015). Oftast nämns kön inte bland dessa faktorer, utan det finns bara några enskilda studier om skillnader mellan könen i språkinläring. Mot denna bakgrund kan man vänta sig att flickorna och pojkarna borde ha lika bra förutsättningar att lära sig främmande språk. Det är alltså inte fråga om att pojkarna inte skulle kunna lära sig svenska lika bra som flickorna utan troligen mera om det faktum att de saknar motivation för att göra det eller att undervisningen inte motsvarar deras behov. Som det påpekas i OECD-rapporten (2015, 15) överhuvudtaget om skillnader mellan flickor och pojkar, behövs det sådana åtgärder som hjälper både flickor och pojkar att utnyttja all den potential de har. Det är inte bara lärare utan också föräldrar, beslutsfattare och opinionsbildare som alla tillsammans ska bidra till detta. Speciellt när det gäller svenskan i Finland har de tre sistnämnda grupperna en avgörande betydelse: det behövs också åtgärder hos dessa grupper för att inlärningsresultaten i svenska ska kunna bli bättre hos både flickorna och pojkarna.

LITTERATUR

- Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. 2014. *Motivating Learners, Motivating Teachers. Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. 2015. *The Psychology of the Language Learner revisited*. New York: Routledge.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys 2003. Kielen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Porvoo: WSOY.
- Green-Vänttinen M., Korkman C. & Lehti-Eklund, H. (red.) 2010. *Svenska i finska gymnasier. Finska, finskugriska och nordiska institutionen*, Helsingfors universitet.
- Hakola, O. 2013. LukSus-hanke 2011-2013 – Tavoittet, toteutus, alustavat tulokset. (26.1.2016) Tillgänglig: <http://www.slideshare.net/IirisNii/hakolalukSus-seminaari-tavoitteettoteutus-alustavat-tulokset-30112013>
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014. Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Juurakko, T. & Airola, A. 2002. Tehokkaampaan kielenoppimiseen. Julkaisu A:17. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Juurakko-Paavola, T. 2005. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen kirjallinen taito. I: T. Juurakko-Paavola (red.) *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytännöt*. HAMKin julkaisuja 1/2005. S. 199–270.
- Juurakko-Paavola, T. 2011. Yrkeshögskolestudenters kunskaper i och motivation för att studera svenska. I: T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (red.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. HAMKin julkaisuja 11/2011. S. 61–80.
- Juurakko-Paavola, T. 2015a. Vad berättar studentexamen om examinandernas kunskaper i svenska? I: Forsskåhl, M. m.fl. (red.) *Svenskan i Finland 15*. Tammerfors: Tampere University Press. S. 117–137.
- Juurakko-Paavola, T. 2015b. Yo-koe - näin se laaditaan. I: *Tempus* 6/2015. S. 14–15.
- Juurakko-Paavola, T. & Salminen, K. 2015. Kirjoitussuoritusten arvostelusta ja tyypillisistä virheistä. I: *Poppis* 1/2015. S. 14–15.
- Juurakko-Paavola, T. & Takala, S. 2013. Ylioppilastutkinnon kielikokeiden tulosten sijoittaminen Lukion opetussuunnitelman perusteiden taitotasolle. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.
- Juurakko-Paavola, T. & Takala, S. (under utg.). Kohti taitotasoperustaista kriteeriviitteistä arviointia ylioppilastutkinnon kielikokeissa. I: Oppilasarvioinnin kriteeriperustaisuus puntarissa - Forum Criteriorum -seminaarin (29.9.-30.9.2015, Helsinki) artikkelijulkaisu.

- Kantelinen, R. 2011. Kan yrkesstuderande svenska och vill de alls lära sig det? I: T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (red.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. HAMKin julkaisuja 11/2011. S. 41-60.
- Kupiainen, S. 2015a. Perusopetuksen päättöarvosanat ja toisen asteen valinta. (26.1.2016) Tillgänglig:
<http://www.mv.helsinki.fi/home/hotulain/Tilasto/Arviointiluento%2013.4%20PerusO.pdf>
- Kupiainen, S. 2015b. Lukioarvosanat ja ylioppilastutkinto. (26.1.2016) Tillgänglig:
<http://www.mv.helsinki.fi/home/hotulain/Tilasto/Arviointiluento%2013.4.pdf>
- Larsen-Freeman, D. 2015. Ten 'Lessons' from Complex Dynamic Systems Theory. I: Dörnyei, Z. m. fl. (red.) *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters. S. 11-19.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Hongkong: Longman.
- Lehti-Eklund, H. & Green-Vänttinen, M. 2011. *Svenska i finska grundskolor. Finska, finskugriska och nordiska institutionen*, Helsingfors universitet.
- LOPS 2003 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS 2015 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- MTV 2014. Missä kirjoitettiin eniten ruotsia? (31.10.2015) Tillgänglig:
<http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/missa-kirjoitettiin-eniten-ruotsia/3414580>
- Nyqvist, E.-L. 2013. Species och artikelbruk i finskspråkiga grundskolelevers inlärsarsvenska. En longitudinell undersökning i årskurserna 7-9. Turun yliopisto, Kieli- ja käännöstieteiden laitos, Pohjoismaiset kielet.
- OECD 2015. *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. PISA, OECD Publishing. (26.1.2016) Tillgänglig:
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- OKM 2013. PISA 12. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20.
- Pihkala-Posti, L. 2015. Pelillisyyttä kielenoppimiseen! I: *Kieli, kasvatus ja yhteiskunta - lokakuu 2015*. (26.1.2016) Tillgänglig:
<http://www.kieliverkosto.fi/article/pelillisyytta-kielenoppimiseen/>
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Salonen, T. 2015. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö kielten opetuksen ja oppimisen tukena. I: Hilden, R. & Härmälä, M. (red.) *Hyvästä paremmaksi - Kehittämisisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Helsinki: Opetushallitus. S. 78-87.

- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Studentexamensnämnden 2011. Proven i det andra inhemska språket och i främmande språk. Föreskrifter. (26.1.2016) Tillgänglig:
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohdaiset/sv_foreskrifter_sprakproven.pdf
- Studentexamensnämnden 2015. Statistik. (26.1.2016) Tillgänglig:
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat
- Sundman, M. 2011a. Vilken grammatik krävs för kommunikativ kompetens i svenska? Föredrag vid seminariet På väg mot kommunikativ kompetens: tillägnandet av svenskans struktur hos finska inlärare 11.2.2011 vid Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Sundman, M. 2011b. Helsekvenser i finska grundskoleelevers skrivande. I: Edlund, A.-C. & Mellenius, I. (red.) *Svenskans beskrivning 31*. Umeå: Umeå universitet. S. 327–336.
- Tuokko, E. 2009. Miten ruotsia osataan peruskouluissa. Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Opetushallitus.
- Tuokko, E. 2011. Hur behärskar elever svenska in den finska grundläggande utbildningen? I: T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (red.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. HAMKin julkaisuja 11/2011. S. 23–40.
- Waninge, F. 2015. Motivation, Emotion and Cognition: Attractor States in the Classroom. I: Dörnyei, Z. m. fl. (red.) *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters. S. 195–213.
- von Zansen, A. 2015. Pelillisuus & mobiilioppiminen kielten opetuksessa. I: *Kieli, kasvatus ja yhteiskunta – lokakuu 2015*. (26.1.2016) Tillgänglig:
<http://www.kieliverkosto.fi/article/pelillisuus-mobiilioppiminen-kielten-opetuksessa/>
- Östring, H. 2015. Elektricitet i luften – Sähköä kieltenopetukseen. I: *Poppis 2/2015*. S. 14–15.

Finskspråkiga grundskoleelevers uttal av finlandssvenska på olika färdighetsnivåer

Maria Kautonen

1. INLEDNING

Muntliga språkfärdigheter och S2-uttal (andra- och främmandespråksuttal) intresserar allt fler forskare, och med hjälp av forskningen försöker man bl.a. förutsäga de problem som inlärare har med S2-uttal. Fokus har legat på inläringen av engelska, men även gällande engelska finns det luckor i forskningen (Derwing och Munro 2005). Det finns t.ex. mer forskning om äldre inlärare än om yngre (se t.ex. Derwing och Munro 2015) och analys av spontant tal i stället för styrda talsatser är ovanligt, särskilt i studier om prosodi (Gut 2007). Trots det ökade intresset för muntlig språkfärdighet är forskning som kombinerar uttal och värdering av muntlig kompetens sällsynt, och man har bara i liten utsträckning undersökt hur uttal påverkar bedömning av muntlig färdighet (Kang 2013). Kang har undersökt engelskt uttal hos 120 talare med 21 olika S1 (förstaspråk) på färdighetsnivåerna B1–C2 av den europeiska referensramen (CEFR, Council of Europe 2001). Resultaten visar att uttalsfel förorsakade 70 % av variationen mellan nivåerna. Betoning och tonhöjd (f_0) var de viktigaste faktorerna följda av flyt, segmentella fel och intonationsmönster. Därtill har Barker m.fl. (2012) undersökt hurdana rytmiska aspekter det finns i olika S1-talares ($n=12$) engelska på CEFR-nivåerna B1 och B2. Studien visar att endast vissa talargrupper närmade sig den infödda modellen i segmentlängder när färdighetsnivån blev högre.

Finlandssvenskt uttal är endast lite utforskat både som inlärares S1 och S2 (Kautonen, Kuronen och Ullakonoja 2016). Därför vet vi inte så mycket om finskspråkiga talares inläring av finlandssvenskt uttal, och studier med tydligt beaktande av inlärares muntliga färdighetsnivå och skillnaderna mellan talarnas uttal på olika färdighetsnivåer saknas nästan helt. Hildén (2000) har kartlagt finska gymnasisters muntliga kompetens på olika färdighetsnivåer och hur olika drag (t.ex. flyt, språklig korrekthet och interaktion) uppträdde på nivåerna. På de högsta nivåerna hade studenter tydlig och stark röst, snabbast taltempo och minst antal fonologiska fel. Uttalet föreföll dock inte vara tätt relaterat till färdighetsnivåutdelningen (Hildén 2000: 248).

Syftet med denna artikel är att redogöra för finskspråkiga grundskoleelevers uttal av finlandssvenska på olika färdighetsnivåer av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) på nionde klass i slutet av grundskolan. Med yngre talare ger denna studie en annan bild av inlärares språkfärdigheter än studier med avancerade och mer utvalda universitetsstudenter som är en vanlig informantgrupp i uttalsstudier.

Även om färdighetsbedömningen baserar sig på övergripande muntlig förmåga, ger nivåbedömningen en antydning om vad som ska finnas och inte behöver finnas i uttalet på en viss färdighetsnivå. Därtill fyller studien flera viktiga kunskapsluckor (jfr Kautonen m.fl. 2016) genom att besvara följande frågor: i) Vilka fonetiska drag är typiska för finskspråkiga grundskoleelevers S2-uttal av finlandssvenska baserat på en perceptorisk analys av fonetiker; Vad kan inlärare och vad kan de inte? ii) Vilka fonetiska drag är typiska för S2-uttal på olika färdighetsnivåer? iii) Hur utvecklas uttalets målspråklikhet när färdighetsnivån är högre?

Det muntliga prov som avses bli en del av studentskrivningarna i Finland senast 2019 (von Zansen 2015) medför ett ökat behov av kunskaper om S2-uttalsinläring och -undervisning efter grundskolan. För att kunna värdera inlärares muntliga kompetens måste man dock veta vad som ska finnas i ett bra uttal. Tydliga instruktioner för lärarna är viktiga också för att kunna försäkra att värderingarna är enhetliga t.ex. i olika skolor. Beskrivningarna om uttal är dock ospecifika i den europeiska referensramen (Council of Europe 2001; Skolverket 2009) och GLGU (2014) som används i finländska skolor. Vad betyder det att inlärares uttal *är i stort sett tillräckligt tydligt för att man ska förstå, även om det finns en tydlig brytning och samtalspartnern ibland kan behöva be om upprepning* (Skolverket 2009: 113) eller att inlärare *kan tillämpa några grundregler i uttalet* (fi. *Oppilas osaa soveltaa joitakin ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa*, GLGU 2014: 333)? Dessa drag anges vara typiska för uttalet på nivån A2, som är den nivå av muntlig kompetens som elever i lång lärokurs i svenska ska uppnå för att få betyget 8 (vilket motsvarar goda kunskaper) på nionde klass i slutet av grundskolan. Den här studien avser att bidra till ökad kunskap om förhållandet mellan bedömning och uttal. Vidare är det viktigt att veta vilka svårigheter inlärare har för att man ska kunna förbättra uttalsundervisningen så att eleverna kan uppnå den färdighetsnivå som förväntas av dem.

2. TIDIGARE STUDIER OM FINSKSPRÅKIGA INLÄRARES UTTAL AV SVENSKA

S2-uttalsinläringen påverkas av flera olika faktorer, varav relationen mellan språkinlärares S1 och S2 spelar en stor roll (t.ex. Piske m.fl. 2001). Utgångspunkten i de flesta modeller ligger i kontrastiv analys av ljudsystemen i språken (KA; Fisiak 1973; Lado 1957; Sajavaara 2006; Wardhaugh 1970). Också i Speech Learning Model (SLM; Flege 1995), Perceptual Assimilation Model (PAM; Best 1995) och Native Language Magnet (NLM; Kuhl och Iverson 1995) anses de ljud som saknas i talares S1 vara de svåraste att lära sig. De (finlands)svenska drag som inte finns i finskspråkiga talares S1 förefaller också enligt empiriska studier vara de besvärligaste för inlärare. Därtill förutsäger studierna i finskspråkiga talares perception av svenska ett antal problem som förekommer i uttalet (Kautonen m.fl. 2016).

Tidigare studier om finskspråkiga talares uttal av svenska behandlar först och främst finskspråkiga invandrare i Sverige som lärt sig sverigesvenskt uttal. De vanligaste feluttalen som finskspråkiga talare har i sverigesvenska segment gäller tonande klusiler som uttalas som tonlösa, avsaknad av aspiration i /p t k/ och reducerade konsonantkluster (Bannert 1980; 2004; Cunningham-Andersson 1986). Johansson (1973) rapporterar om svårigheter med [y:], [e:], [o:], [a:] samt [h]. Tonande klusiler orsakar problem även i finskspråkiga talares S2-finlandssvenska enligt Nygård (1977) och Hildén (2000). Nygårds (1977) auditiva analys av finskspråkiga studenters uttal vid en svenskspråkig högskola visar ett antal fel med stämton i finlandssvenska klusiler i synnerhet i mediala och finala positioner. Hildén (2000) undersökte finskspråkiga gymnasisters (n=29) prestationer i ett muntligt test. Dessa abiturienters feluttal gällde på segmentell nivå i huvudsak tonande klusiler, sibilanter och vokaler /u/ och [œ].

Vad gäller prosodin har accentinläringen visat sig orsaka problem för finskspråkiga talare av sverigesvenska (Hackman 1976; Kuronen 2015; Kuronen, Ullakonoja och Kautonen u.u.). Bannert (1980; 2004) nämner därtill att finnar ofta har problem med ordbetoning och satsrytm i svenska, och Cunningham-Andersson och Engstrand (1989) upptäckte bl.a. överdrivna längdkontraster och för tvärt fallande f0 i tvåstaviga ord. Enligt Hildén (2000) hade finnar i sitt uttal av finlandssvenska finskaktig prosodi med felaktiga segmentlängder samt ord- och satsbetoning som låg närmare finska än finlandssvenska.

Trots svenskans ställning i Finland har finskspråkiga talares inläring av den varietet av svenska som talas i Finland undersökts endast i en mycket begränsad omfattning; ovan nämns i stort sett alla undersökningar som jag kommit på. Finskspråkiga talares uttal av engelska har däremot studerats med flera olika metoder och informantgrupper, och också de undersökta uttalsdragen är flera (Kautonen m.fl. 2016). P.g.a. bristen på tidigare kunskap behövs en holistisk kartläggning av finskspråkiga talares uttal av finlandssvenska. Det bör t.ex. utredas vilka av de vanliga svårigheterna med sverigesvenskt uttal som också gäller finlandssvenska som målspråk. Syftet med denna artikel är att angripa dessa frågor och utreda vilka som är de mest framträdande uttalsdragen i finskspråkiga talares S2-finlandssvenska.

3. MATERIAL OCH METODER

3.1 Forskningsmaterial

Materialet för undersökningen är språktestmaterial från utvärdering av finska grundskoleelevers inlärningsresultat i lärokurs i lång svenska i årskurs 9. Testet gjordes av Utbildningsstyrelsen (Hildén och Rautopuro 2014). I utvärderingen

undersöktes elever från finländska skolor i främmande språk och i det andra inhemska språket svenska år 2013. Testprestationerna spelades in i skolorna under varierande förhållanden och med olika apparater, vilket gör att också ljudmaterialet varierar i kvalitet. För undersökningen separerade jag ljudet från videomaterialet.

Informanterna i studien är finskspråkiga elever i slutet av grundskolan på nionde klass. De har finska som modersmål och hemspråk, och de har inte varit med i specialundervisning eller intensifierat stöd. Materialet omfattar 71 elever som valdes slumpmässigt, både flickor och pojkar. Två av dessa föll bort vid analysen eftersom de inte ansågs sikta på finlandssvenskt uttal, och den enda eleven på den högsta nivån B2 eller högre uteslöts likaså. Informanterna (n=68) kommer från 22 olika skolor i Södra Finland (n=47), Sydvästra Finland (n=12) och Västra och Inre Finland (n=9). Majoriteten av eleverna har börjat läsa engelska som första främmande språk, medan sex elever har svenska som första främmande språk i skolan.

Den muntliga delen av testet bestod av en monolog och tre dialogövningar. Eleverna var parvis i testsituationen. Endast monologövningen analyseras i studien, eftersom instruktionerna var identiska för alla i den och produktionen inte var lika rollbunden som i dialogerna. I monologuppgiften ombads eleverna berätta om sig själva med hjälp av tips på finska, t.ex. om familjemedlemmar och sommarplaner (Hildén och Rautopuro 2014: 58). Monologerna i materialet är i genomsnitt 42 sek. långa, och materialet omfattar sammanlagt ca 50 min. Genomsnittligt var monologerna lika långa på alla nivåer; 46 sek. på nivån A1, 40 sek. på nivån A2 och 43 sek. på nivån B1.

Elevernas prestationer i alla uppgifter värderades separat och tilldelades olika nivåer i GLGU (2014) av lärare i skolorna enligt Utbildningsstyrelsens instruktioner. En tiondel av alla testprestationer valdes också slumpmässigt till kontroll vid Utbildningsstyrelsen (Hildén och Rautopuro 2014: 176). GLGUs nivåindelning har den europeiska referensramen som utgångspunkt men har indelat dess nivåer A1 till A1.1, A1.2 och A1.3, A2 till A2.1 och A2.2, B1 till B1.1 och B1.2 samt resten av nivåerna till B2 eller högre. I denna artikel används de mer allmänna nivåerna av referensramen, eftersom den mer detaljerade nivåindelningen är för findelad för studiens syfte. För att försäkra att färdighetsnivåutdelningen är tillförlitlig ombads en utomstående expertbedömare som har lång erfarenhet av färdighetsnivåvärdering och är bekant med GLGUs nivåskala att kontrollera nivåutdelningen. I analysen används ett genomsnitt av lärarens och expertbedömarens nivåutdelningar, där prestationer i mitten av två nivåer har tilldelats den lägre nivån. Eleverna i studien representerar nivåerna A1 (n=14), A2 (n=25) och B1 (n=29). Det fanns endast en elev på den högsta nivån, B2 eller högre, och den nivån beaktas därför inte i studien.

3.2 Analyismetoder

Materialet analyserades perceptoriskt av fyra lyssnare som har omfattande kunskaper om svenskt uttal. Före den auditiva analysen annoterades prestationerna och rösterna i talproven stärktes med Audacity (Audacity Team 2015). Lyssningstester används ofta för att undersöka främmande accent i talet och de kan genomföras med olika typer av lyssnargrupper (Toivola 2011). Fördelen med lyssningstester är att man kan hitta uttalsdrag som är perceptoriskt viktiga och skiljer språkinlärare från infödda talare. T.ex. Gut (2007) konstaterar att studier ofta fokuserar endast på en aspekt av uttalet, vilket undviks här genom att expertlyssnarna värderar uttalet holistiskt. Akustiska mätningar kan visa skillnader mellan olika uttalsdrag hos talare, men vilka som är de mest avgörande för en främmande accent framgår inte direkt av mätningarna.

Toivola (2011) uppger att infödda talare relativt lätt kan skilja en inlärare från en infödd talare baserat på ett kort talprov. Toivola fann inte heller stora skillnader mellan värderingar gjorda av lärare i finska som andraspråk och av infödda talare av finska. Frågan om hur bra infödda talare kan uppmärksamma endast vissa drag i talet och inte låta de andra dragen påverka värderingarna har dock inte kartlagts noga (Toivola 2011: 15). Lyssnarna i denna studie har lärarbehörighet i svenska och/eller har undervisat i svenska. De flesta lyssnare har även erfarenhet av bedömning av uttal, även om de inte är särskilt insatta i att värdera nivån för muntlig färdighet. Dessa expertlyssnare kan antas kunna värdera uttalet och separera olika uttalsdrag med större noggrannhet än naiva lyssnare.

Expertlyssnarna lyssnade på prestationerna i slumpmässig ordning utan att känna till de tilldelade färdighetsnivåerna. Lyssnandet skedde i ensamhet och gjordes enligt instruktionerna 3-5 gånger per monolog. Lyssnarna i) kommenterade elevernas uttal angående färdigheter och brister på segmentell och prosodisk nivå, ii) gav betyg för uttalets målspråkslikhet på skalan 1-5 (1=*inte alls målspråkligt*, 5= *helt målspråkligt*) och iii) värderade elevernas uttalsmål. Om eleverna hade finlandssvenska eller sverigesvenska som inlärningsmål framgår inte av utvärderingsrapporten. Därför ombads lyssnarna ta ställning till vilken varietet eleverna hade som mål. Elever som värderades sikta på sverigesvenskt uttal av minst två lyssnare uteslöts ur analysen (n=2). Majoriteten av eleverna ansågs ha finlandssvenska som mål, och utöver de två uteslutna eleverna fick endast tre elever en enskild värdering av sverigesvenskt uttal. Med finlandssvenska avses i studien de varieteter av svenska som talas i Finland. Det finlandssvenska standardspråk som ofta anges som modell för finlandssvenskt uttal har beskrivits t.ex. av Kuronen och Leinonen (2010) och Reuter (2015). Finlandssvenska skiljer sig från sverigesvenska t.ex. genom att en betonad stavelse kan uttalas som kort och en obetonad stavelse som lång i finlandssvenska (se t.ex. Kuronen & Leinonen 2010). Dock kan finlandssvenska

dialekter ha annorlunda kvantitetsmönster (se t.ex. Kim 2008; Kuronen & Leinonen 2010, 79-82; Leinonen 2015, 79-85).

Eftersom lyssnarna var experter på bedömning av svenskt uttal, användes inget gemensamt övningslyssnande och bedömarna gavs inga färdiga modeller om vad som ska räknas som helt/delvis/inte alls målspråkslikt. Vad lyssnarna baserat sina uttalsvärderingar på kan därför variera. Enigheten mellan lyssnarnas värderingar av uttalets målspråkslikhet mättes med Cronbachs alfa. Lyssnarvärderingarnas tillförlitlighet kunde också ha testats med att ha infödda svensktalare med i materialet, men det föll utanför ramarna av studien och dess syften. Statistisk signifikans mellan genomsnitt av värderingarna på de olika nivåerna mättes med Kruskal Wallis, därför att värdena enligt Kolmogorov Smirnov inte var normalfördelade (sig. 0.037) (Pallant 2005, 57).

I analysfasen kategoriserades de fyra lyssnarnas iakttagelser om färdigheter och brister i segment och prosodi med hjälp av programmen Excel och SPSS. Kategorierna utvecklades på basis av värderingarna, och de innehöll kommentarer om segment och prosodi generellt men också kommentarer om enskilda ljud och prosodiska drag. Det högsta möjliga antalet iakttagelser är 272 för en kategori (68 elever, 4 lyssnare).

4. RESULTAT

4.1 Uttalets målspråkslikhet

Uttalets målspråkslikhet värderades på skalan 1-5 från *inte alls målspråkslikt* till *helt målspråkslikt*. Cronbachs alfa 0.802 visar att lyssnarnas enighet var bättre än slumpen och värderingarna relativt enhetliga (Pallant 2005, 92; 2013, 104). Genomsnittet av värderingarna hos alla fyra lyssnare var högre på de högre färdighetsnivåerna, vilket betyder att uttalet ansågs vara mer målspråkslikt på de högre nivåerna. På nivån A1 var genomsnittet av värderingarna 2,19, på nivån A2 2,68 och på nivån B1 3,01, där en högre siffra anger ett mer målspråkslikt uttal (tabell 1). Skillnaderna är statistiskt signifikanta (sig. 0,001) (Pallant 2005, 295). Typvärdet, m.a.o. det mest frekventa värdet, var 2 på nivån A1 och 3 på de två andra nivåerna. Endast en lyssnare använde alternativet *inte alls målspråkslikt* mycket ofta (21 gånger), och en lyssnare två gånger. Värderingar av *helt målspråkslikt* uttal var också få, endast fem stycken sammantaget. Trots att skillnaderna mellan de olika nivåerna inte var stora visar korrelationen 0,438 mellan färdighetsnivån och uttalsvärderingarna en medelstark korrelation. I det följande avsnittet kommenteras närmare hur de olika uttalsdragen uppträdde på färdighetsnivåerna och vilka drag baserat på värderingarna som kan antas bidra till ett mer målspråkslikt uttal.

TABELL 1 Antalet och genomsnittet av lyssnarvärderingarna av uttalets målspråkslikhet på skalan 1-5 (1= *inte alls målspråkslikt*, 5= *helt målspråkslikt*).

Betyg för uttalet		Lyssnare 1	Lyssnare 2	Lyssnare 3	Lyssnare 4	Genomsnitt
Nivån A1	1	-	2	-	5	
	2	13	8	5	6	
	3	1	3	4	1	
	4	-	1	1	2	
	5	-	-	-	-	
	genomsnitt av värderingarna	2,07	2,21	2,60	2,00	2,19
Nivån A2	1	-	-	-	11	
	2	12	10	2	8	
	3	10	12	12	2	
	4	3	3	10	2	
	5	-	-	-	2	
	genomsnitt av värderingarna	2,64	2,72	3,32	2,04	2,68
Nivån B1	1	-	-	-	5	
	2	8	6	2	10	
	3	17	14	12	7	
	4	4	8	14	5	
	5	-	1	-	2	
	genomsnitt av värderingarna	2,86	3,14	3,43	2,62	3,01

4.2 Segmentuttalet på olika färdighetsnivåer

De fyra lyssnarna ansåg att eleverna (n=68) behärskade segmentuttalet relativt bra. I beskrivningarna nämndes bl.a. att eleverna *verkade behärska segment överhuvudtaget bra/ofta bra*. Tonande klusiler uttalades ofta åtminstone delvis korrekt ordinitialt (t.ex. *gammal, bor*) och ordmedialt (t.ex. *lillebror*). I vokalerna gällde iakttagelserna nästan enbart korrekt realisation av /ɔ/-/u/ och /e/-/æ/, t.ex. [bu:] för ordet *bo* och [sværje] för *Sverige*. Vad gäller konsonanterna kommenterades mest korrekt uttal av [j] trots skriftformen, t.ex. i *gymnasiet* och *göra*. Korrekt uttal av /ʃ/, /tʃ/, /u/ och [œ] som inte finns i finska nämndes också. Iakttagelserna om färdigheterna visas i tabell 2.

TABELL 2 Elevernas färdigheter i segment enligt expertlyssnarna.

	Iakttagelser i materialet		A1 (n=14)			A2 (n=25)			B1 (n=29)		
	n	%	n (antalet iakttagelser)	andelen iakttagelser på nivån	antalet iakttagelser per elev	n	andelen iakttagelser på nivån	antalet iakttagelser per elev	n	andelen iakttagelser på nivån	antalet iakttagelser per elev
Segment överhuvudtaget	172	38,1 %	32	38,6 %	2,3	61	37,2 %	2,4	79	38,5 %	2,7
Tonande klusiler	121	26,8 %	26	31,3 %	1,9	42	25,6 %	1,7	53	25,9 %	1,8
Vokaler	64	14,2 %	13	15,7 %	0,9	25	15,2 %	1,0	26	12,7 %	0,9
Konsonanter	27	6,0 %	6	7,2 %	0,4	11	6,7 %	0,4	10	4,9 %	0,3
/j/	16	3,5 %	2	2,4 %	0,1	5	3,0 %	0,2	9	4,4 %	0,3
/u/	16	3,5 %	0	0,0 %	0,0	4	2,4 %	0,2	12	5,9 %	0,4
er > /ær/	14	3,1 %	1	1,2 %	0,1	6	3,7 %	0,2	7	3,4 %	0,2
/tʃ/	11	2,4 %	3	3,6 %	0,2	4	2,4 %	0,2	4	2,0 %	0,1
/f/	4	0,9 %	0	0,0 %	0,0	3	1,8 %	0,1	1	0,5 %	0,0
är > /e(:)/	2	0,4 %	0	0,0 %	0,0	0	0,0 %	0,0	2	1,0 %	0,1
[œ]	2	0,4 %	0	0,0 %	0,0	1	0,6 %	0,0	1	0,5 %	0,0
Övrigt	3	0,7 %	0	0,0 %	0,0	2	1,2 %	0,1	1	0,5 %	0,0
	452	100,0 %	83	100,0 %	5,9	164	100,0 %	6,6	205	100,0 %	7,1

Tabell 2 visar att andelen iakttagelser om korrekt segmentuttal var en aning högre på de högre nivåerna. På nivån A1 värderades elevernas segmentuttal vara bra relativt ofta. Eleverna uttalade tonande klusiler och vokaler korrekt i viss mån. Korrekt produktion av [j] och [tʃ] förekom också på denna nivå, t.ex. i *sjutton* och *tjugofyra*. I elevernas uttal på nivån A2 märktes inga stora skillnader i segment jämfört med nivån A1. Det förekom dock iakttagelser om korrekt /u/ och [œ] i ord som *hund* och *hörs*. På nivån B1 var andelen iakttagelser om korrekt segmentuttal något högre än på de lägre nivåerna. Iakttagelserna gällde huvudsakligen tonande klusiler, vokaler, [u], [j] och [tʃ] t.ex. i *studerar*, *kanske* och *köpa*. Korrekt uttal av bokstavskombinationen *e+r* som [ær] och ordet *är* som [e(:)] noterades oftare än på de lägre nivåerna. Skriftformen störde uttalet inte i lika hög grad som på de lägre nivåerna och det förekom t.ex. korrekt uttal av [j] i ord som *gymnastik* och *göra*.

De brister som eleverna hade i segment sammanfattas i tabell 3.

TABELL 3 Elevernas brister i segment enligt expertlyssnarna.

	Iakttagelser i materialet		A1 (n=14)			A2 (n=25)			B1 (n=29)		
	n	%	n	andelen iakttagelser på nivån	antalet iakttagelser per elev	n	andelen iakttagelser på nivån	antalet iakttagelser per elev	n	andelen iakttagelser på nivån	antalet iakttagelser per elev
Vokaler	95	20,7 %	20	21,1 %	1,4	39	23,2 %	1,6	36	18,4 %	1,2
Tonande klusiler	86	18,7 %	15	15,8 %	1,1	32	19,0 %	1,3	39	19,9 %	1,3
är > /e(:)/	80	17,4 %	24	25,3 %	1,7	28	16,7 %	1,1	28	14,3 %	1,0
/u/	77	16,8 %	7	7,4 %	0,5	32	19,0 %	1,3	38	19,4 %	1,3
er > /ær/	36	7,8 %	7	7,4 %	0,5	13	7,7 %	0,5	16	8,2 %	0,6
Konsonanter	23	5,0 %	5	5,3 %	0,4	8	4,8 %	0,3	10	5,1 %	0,3
/tʃ/	10	2,2 %	7	7,4 %	0,5	1	0,6 %	0,0	2	1,0 %	0,1
[œ]	8	1,7 %	1	1,1 %	0,1	1	0,6 %	0,0	6	3,1 %	0,2
/j/	6	1,3 %	0	0,0 %	0,0	3	1,8 %	0,1	3	1,5 %	0,1
Övrigt	38	8,3 %	9	9,5 %	0,6	11	6,5 %	0,4	18	9,2 %	0,6
	459	100,0 %	95	100,0 %	6,8	168	100,0 %	6,7	196	100,0 %	6,8

Som tabell 3 visar orsakade vokaler och tonande klusiler ofta svårigheter för eleverna trots att de också nämndes bland färdigheterna. Antalet iakttagelser var störst för felaktiga vokalersättningar, av dem var de vanligaste svårigheterna hopblandning av /æ/-/e/ och /ɔ/-/u/ – t.ex. [le:rare] för *lärare*, [træ:f:a] för *träffa*, [brɔ:r] för *bror* och [bɔ:r] för *bor*. Detta orsakades förmodligen av ordens skriftform. Svårigheter med tonande klusiler gällde oftast för svag stämton i huvudsak i [b] och [g] både ordinitialt (t.ex. i *bror*, *gammal*) och ordmedialt (t.ex. i *seglar*, *lägret*, *jordgubbar*). Det vanligaste feluttalade ordet var *är*, som ofta uttalades som [e:r] eller [æ:r]. I sig är [æ:r] inget feluttal, men hos en mängd elever verkade det vara det enda uttalet av *är* och upprepades ofta. Lyssnarna noterade att detta gav ett målspråksavvikande intryck. /u/ visade sig också relativt svårt. De andra ljuden som inte finns i finskan, /ʃ/, /tʃ/ och [œ], fick ett lågt antal iakttagelser om brister. Detta kan tyda på att de inte orsakade stora svårigheter för eleverna eller att de inte förekom ofta i materialet. Att lyssnarna inte skulle ha noterat eventuella brister i /ʃ/ och /tʃ/ verkar rätt osannolikt, däremot är det naturligtvis inte lätt att notera mindre brister i vokaler liksom i [œ]. Felaktiga konsonantsättningar gällde t.ex. *gymnasiet* med [g]-ljud och *kirurg* med [k]-ljud. Dessa feluttal kan antas bero på ortografi. Den sistnämnda kategorin "Övrigt" (tabell 3) innehöll för det mesta iakttagelser om feluttalade ord, varav ordet *familj* utgjorde en majoritet med 22 iakttagelser.

Vad gäller bristerna på de olika färdighetsnivåerna var felaktigt uttal av ordet *är* den vanligaste bristen hos eleverna på nivån A1. Vokalfel var mycket frekventa, t.ex. [u:r] för *år*, följda av svårigheter med tonande klusiler som uttalades ofta tonlöst. Dessutom föreföll skriftformen störa uttalet av t.ex. ordet *Sverige*. Påverkan av engelska syntes enligt lyssnarna i ord som *familj* och *jobb* ([fæmil]/[fæmli], [tsɔp:]/[tʃɔp:]). Eleverna på nivån A2 hade liknande fel i segment, och dessutom var svårigheter med /u/ frekventa. På nivån B1 var bristerna liknande; feluttalen förekom i synnerhet i samband med tonande klusiler (t.ex. [kam:al]), vokaler (t.ex. [persu:n]) och /u/ (t.ex. [hundar], [stu:ga]). Ett av de mest uthålliga feluttalen gällde igen ordet *är*. Enligt lyssnarna påverkade engelskan i ord som *syster* ([sister]), *universitet*

([juniversite:t]) och *utomlands* ([u:t:ɔmlænds]). Att skillnaderna mellan nivåerna är små är inte överraskande med tanke på likheterna mellan finska och finlandssvenska ljud.

4.3 Prosodin på olika färdighetsnivåer

I beskrivningarna av färdigheter i prosodi använde lyssnarna ofta ord som *ofta korrekt*, *ganska nära målspråket*, *bitvis/ibland/relativt korrekt*, *ganska bra* och *skaplig*. Segmentlängder och ordbetoning angavs ofta vara korrekta. Satsbetoning och flyt ansågs också vara ofta bra. En del prestationer beskrevs som *naturliga* och *flytande* och ansågs vara mycket nära målspråket. Vissa drag hängde samman i värderingarna, t.ex. segmentlängder nämndes i samband med satsbetoning och rytm i samband med pauser. Färdigheterna i prosodi sammanfattas i tabell 4.

TABELL 4 Elevernas färdigheter i prosodi enligt expertlyssnarna.

	Iakttagelser i materialet		A1 (n=14)		A2 (n=25)		B1 (n=29)				
	n	%	n	andelen iakttagelser på nivån	antalet iakttagelser per elev	n	andelen iakttagelser på nivån	antalet iakttagelser per elev	n	andelen iakttagelser på nivån	antalet iakttagelser per elev
Ordbetoning	117	23,7 %	17	26,2 %	1,2	48	26,5 %	1,9	52	21,1 %	1,8
Segmentlängder	85	17,2 %	19	29,2 %	1,4	34	18,8 %	1,4	32	13,0 %	1,1
Satsbetoning	66	13,4 %	7	10,8 %	0,5	21	11,6 %	0,8	38	15,4 %	1,3
Flyt	65	13,2 %	1	1,5 %	0,1	26	14,4 %	1,0	38	15,4 %	1,3
Rytm	38	7,7 %	3	4,6 %	0,2	13	7,2 %	0,5	22	8,9 %	0,8
Pauser	30	6,1 %	3	4,6 %	0,2	14	7,7 %	0,6	13	5,3 %	0,4
Prosodi överhuvudtaget	27	5,5 %	4	6,2 %	0,3	5	2,8 %	0,2	18	7,3 %	0,6
Intonation	26	5,3 %	2	3,1 %	0,1	11	6,1 %	0,4	13	5,3 %	0,4
Reduktioner	20	4,1 %	6	9,2 %	0,4	4	2,2 %	0,2	10	4,0 %	0,3
Tempo	14	2,8 %	2	3,1 %	0,1	4	2,2 %	0,2	8	3,2 %	0,3
Övrigt	5	1,0 %	1	1,5 %	0,1	1	0,6 %	0,0	3	1,2 %	0,1
	493	100,0 %	65	100,0 %	4,6	181	100,0 %	7,2	247	100,0 %	8,5

I allmänhet kommenterades prosodin oftare vara bättre på de högre än på de lägre färdighetsnivåerna. Av tabell 4 framgår att eleverna kunde producera ordbetoning och segmentlängder ofta rätt även på nivån A1: ord med lång vokal uttalades med lång vokal (t.ex. *bor*, *går*, *talat*, *heter*, *skola*) och korta vokaler uttalades som korta (t.ex. *hund*, *skulle*, *syster*). T.ex. en elev på nivån A1 gjorde flera uttalsfel och talet beskrevs som monotont och fyllt med pauser, men hen kunde ändå uttala nästan alla ord med målspråkslika segmentlängder, t.ex. *storebror* och *sommarjobb*. Flera elever beskrevs också ha mycket flytande och pauslöst tal åtminstone i enstaka fraser. Iakttagelserna om elevernas färdigheter i andra prosodiska drag var ändå relativt få på nivån A1. Ordbetoning (t.ex. *biologi*, *kanin*), satsbetoning, flyt, rytm, naturlig pausering och intonation behärskades bättre på nivån A2 än på nivån A1. Lyssnarna värderade eleverna dock behärska satsbetoning, flyt och rytm bäst på nivån B1.

T.ex. *advokat, Uppsala, ekonomist* och *orientera* fick korrekt ordbetoning. Däremot fick behärskning av kvantitet och pausering färre iakttagelser än på nivån A2.

Det totala antalet iakttagelser om brister var större på prosodisk nivå än på segmentell nivå. De svårigheter som lyssnarna upptäckte i elevernas prosodi redovisas i tabell 5.

TABELL 5 Elevernas brister i prosodi enligt expertlyssnarna.

	Iakttagelser i materialet		A1 (n=14)		A2 (n=25)		B1 (n=29)				
	n	%	n	andelen iakttagelser på nivån	antalet iakttagelser per elev	n	andelen iakttagelser på nivån	antalet iakttagelser per elev	n	andelen iakttagelser på nivån	antalet iakttagelser per elev
Pauser	121	22,9 %	20	23,3 %	1,4	51	23,8 %	2,0	50	21,9 %	1,7
Intonation	86	16,3 %	12	14,0 %	0,9	35	16,4 %	1,4	39	17,1 %	1,3
Satsbetoning	68	12,9 %	8	9,3 %	0,6	26	12,1 %	1,0	34	14,9 %	1,2
Rytm	55	10,4 %	10	11,6 %	0,7	25	11,7 %	1,0	20	8,8 %	0,7
Flyt	48	9,1 %	8	9,3 %	0,6	17	7,9 %	0,7	23	10,1 %	0,8
Ordbetoning	41	7,8 %	7	8,1 %	0,5	16	7,5 %	0,6	18	7,9 %	0,6
Segmentlängder	35	6,6 %	4	4,7 %	0,3	16	7,5 %	0,6	15	6,6 %	0,5
Tempo	35	6,6 %	9	10,5 %	0,6	9	4,2 %	0,4	17	7,5 %	0,6
Reduktioner	21	4,0 %	3	3,5 %	0,2	13	6,1 %	0,5	5	2,2 %	0,2
Prosodi överhuvudtaget	8	1,5 %	4	4,7 %	0,3	1	0,5 %	0,0	3	1,3 %	0,1
Övrigt	10	1,9 %	1	1,2 %	0,1	5	2,3 %	0,2	4	1,8 %	0,1
	528	100,0 %	86	100,0 %	6,1	214	100,0 %	8,6	228	100,0 %	7,9

Som tabell 5 visar gäller elevernas brister i prosodi först och främst pauser. Lyssnarna märkte ofta brister i intonation, som i flera fall beskrevs som monoton (36 gånger) och typisk för uppläsning av en lista. Satsbetoning ansågs förekomma för ofta och enstaka ord få betoning för ofta. Dessa drag är inte typiska för vare sig inlärnarnas S1 eller målspråket. Problem med flyt beskrevs som upprepning av utfyllnadsord och som svårigheter med att producera tal. Felaktiga segmentlängder förekom i ord som *båten* ([bøt:en]), *glass* ([gla:s]) och *hobby* ([hobi]). Däremot fick reduktioner (t.ex. i *jag, och*) och taltempo ett tämligen lågt antal noteringar när det gäller både färdigheter och brister (tabell 4 och 5). Kategorin "Övrigt" (tabell 5) innehöll bl.a. kommentarer om oklart och oförståeligt uttal.

På nivån A1 förekom mest problem med pauser. Pauser förekom för ofta, på olämpliga ställen och var för långa. Dessutom hade eleverna svårigheter med intonation, rytm och satsbetoning. Eleverna betonade för många ord, vilket tillsammans med pauser ansågs leda till en hackig rytm. Sammantaget hade eleverna på nivån A2 oftare brister i synnerhet med pausering, intonation och satsbetoning än eleverna på nivån A1, trots att eleverna också ansågs behärska dragen oftare (jfr tabell 4). Även på nivån B1 var de vanligaste prosodiska felen lika de lägre nivåerna. Det förekom t.ex. finskklingande uttal av ortnamn som *Milano* och *Toscana* med felaktiga segmentlängder och fel i ordbetoning (betoningen på fel stavelse eller betoningen saknas). Dock förekom det något färre brister på nivån B1 än på nivån A2.

Som avsnittet visar gäller de största skillnaderna mellan talare på de olika nivåerna prosodi. Elevernas färdigheter varierar prosodiskt en hel del: en del elever är mycket nära målspråket med flytande prosodi, en del har mycket bristfällig prosodi fylld av pauser och icke-målspråklig intonation.

5. AVSLUTNING

Lyssnarvärderingarna visar att finskspråkiga grundskoleelever (n=68) behärskade segment bättre än prosodi i sitt uttal av finlandssvenska (forskningsfråga 1). De vanligaste problemen i deras S2-uttal gällde på segmentell nivå vokaluttal med fonemersättningar i synnerhet mellan /æ/-/e/ och /ɔ/-/u/. Tonande klusiler och [ʉ] var också svåra. Fast det förekom ett antal svårigheter med stämtonen i /b d g/, föreföll problemen snarare tillfälliga än jämnt återkommande. Generellt gällde uttalsproblemen mer distributionen av ljud än själva produktionen; eleverna verkade t.ex. inte veta vilken vokal de ska ha i ord som *Sverige* och *lärare*, eller konsonant i *gymnasiet*. Iakttagelser om brister i [ʃ], [tʃ], [œ] som saknas i finskan var relativt ovanliga. Om detta beror på att ljuden inte förekom särskilt ofta i materialet, att eleverna inte hade svårigheter med dem eller att lyssnarna enbart inte noterat dem, är dock inte klart. Dessutom föreföll ortografi, engelska och andra språk påverka segmentuttal; även de vanliga orden *jag är* orsakade mycket ofta målspråksavvikande uttal ([ja:k]/[jak:] [æ:r]/[e:r]) antagligen p.g.a. skriftformen (jfr Peltola m.fl. 2015). Vad gäller prosodin behärskade eleverna bäst ordbetoning och segmentlängder. De vanligaste bristerna var felaktig pausering och målspråksavvikande intonation. Iakttagelserna om både färdigheter och brister i samma drag hos en och samma talare ger ett intryck av frasinlärning: uttalet föreföll vara tätt anknutet till inlärning av fraser, vilket återspeglades t.ex. i flytande och helt korrekta enstaka meningar och i korrekta segmentlängder även på den lägsta färdighetsnivån. Därför är det viktigt att testa t.ex. behärskning av ordbetoning också med andra typer av material, eftersom resultaten här kan vara för positiva p.g.a. frasinlärning. Genom frasinlärning kan dock även svaga elever uppnå en mycket målspråklig nivå i uttalet.

Analysen ger inget entydigt svar på forskningsfråga 2 om hur de olika dragen är representerade på färdighetsnivåerna. På individnivå var segmentuttal på alla nivåer mycket likadant. Andelen färdigheter blev endast något högre för segment överhuvudtaget samt för [ʉ] och [ʃ] som inte finns i finskan. Flera elever hade däremot bra prosodi på de högre färdighetsnivåerna. Ett antal prosodiska drag, t.ex. flyt, satsbetoning, ordbetoning och rytm, behärskades oftare på de högre nivåerna än på nivån A1. Hildén (2000: 246) fann också att svagare studenter ibland talade monotont jämfört med duktigare studenter som hade mer melodisk variation i talet. Ordbetoning och segmentlängder var däremot för det mesta korrekta även på den lägsta nivån i denna studie. Skillnader mellan nivåerna var ändå relativt små, och elevernas

uttal varierade mycket inom en och samma nivå. Resultaten kan också tolkas som att det inte finns så mycket att lära sig i segmenten, och kanske är de inte heller så viktiga för hur uttalet låter. Att satsa mer på att öva flyt och prosodiska aspekter i språkundervisning kan baserat på resultaten anses motiverat (jfr Kjellin 2002).

Värderingarna av uttalets målspråkslikhet (forskningsfråga 3) visar att uttalet var mer likt den finlandssvenska modellen på de högre nivåerna. Att alla elever var finskspråkiga och att standardfinlandssvenska och finska är fonetiskt relativt lika kan ha påverkat att värderingarna av inte alls målspråkslikt uttal var relativt få. De drag som ansågs skilja sig mest mellan nivåerna var bättre flyt och satsbetoning på de högre nivåerna, och de kan därför antas bidra till ett intryck av ett målspråkslikt uttal. Betoning, tonhöjd och flyt visade sig också i Kangs (2013) undersökning påverka värdering av muntlig prestation i engelska mer än segment och olika intonationsmönster. Det som från undervisningens synvinkel är märkbart är att uttalet på nivån A2.1 i GLGU (2014), som är målet för goda kunskaper i muntlig färdighet i lång lärokurs svenska i slutet av grundskolan, inte avvek avsevärt från de andra färdighetsnivåerna. Att vissa uttalsdrag inte klart kan relateras till en viss färdighetsnivå stämmer överens med Hildén (2000, 248); hon kom fram till att uttalet spelade endast en begränsad eller ingen roll för betyget för muntlig färdighet, och även svaga elever på lägre nivåer ibland kunde uttala mycket nära målspråket.

Elevernas svårigheter med finlandssvenskt uttal i denna studie får stöd av andra studier, t.ex. Hildén (2000), och olika modeller som avser förklara S2-uttalsinläring, t.ex. KA (se t.ex. Lado 1957; Wardhaugh 1970), SLM (Flege 1995), PAM (Best 1995) och NLM (Kuhl och Iverson 1995). T.ex. svårigheter med de finlandssvenska [u(:)], [ʃ], [tʃ] som saknas i finska är inte överraskande. Att ljuden förekommer sällan i materialet kan också tyda på att elever undviker svåra ljud. Relationen mellan inlärnas S1 och S2, finska och finlandssvenska, är ändå inte helt klar i studien. Det förekom även inlärnarspråk, t.ex. monoton intonation och hackig rytm – båda drag är typiska för S2-uttal men inte i lika stor utsträckning för finska eller för finlandssvenska (jfr Rasier och Hiligsmann 2007, 47–48). Att /b d g/ har blivit vanligare i dagens finska kan bidra till att dessa inte längre är så svåra för finskspråkiga inlärare; svårigheter med /b d g/ var inte beständiga utan uppvisade en viss vacklan (jfr Hyltenstam och Magnusson 1983, som hade svårigheter att hitta finskspråkiga invandrarbarn i Sverige som hade problem med tonande klusiler – endast 6 barn av 26 togs med). Att svårigheter med /b/ och /g/ nämndes oftare än svårigheter med /d/, som är vanligare i finska, stämmer också överens med Hyltenstam och Magnusson (1983).

Med lyssnarvärderingar gjorda av fonetiker fick jag fram de mest framträdande avvikelserna i språkinlärnas uttal. Lyssnarvärderingarna ger en helhetsbild av inlärnas uttal trots att antalet lyssnare var lågt och lyssnarna relativt klart använde skalan 1-5 på lite olika sätt, vilket skedde också i Toivolas (2011) studie. Att använda färdigt inspelat material hade också sina för- och nackdelar. Å ena sidan var det omöjligt att kontrollera att materialinsamlingen

varit likvärdig för alla informanter. Elevernas prestationer kan t.ex. ha påverkats av inspelningssituationen och den studentkamrat som de hade i testet; deras produktion kan också ha påverkats av den som börjat monologövningen. Å andra sidan har just dessa uppgifter använts för att bedöma inlärnarnas språkliga kompetens och de är därför värda att forska i trots den korta längden av prestationerna och andra eventuella svagheter i materialet; undersökningen kan ge oss en bättre uppfattning av hur bedömningen gjorts och i vilka aspekter den kan förbättras.

Med tanke på den betydelse som språkkombinationen finska-finlandssvenska har i den finländska kontexten är studien teoretiskt värdefull och dess resultat tillämpbara. Eftersom eleverna verkade behärska segment ganska bra och de största problemen förekom med flyt och med att producera tal, verkar det motiverat att satsa på produktionsövningar med prosodiska drag, t.ex. övningar med längre, kompletta fraser i stället för enstaka ord. Eleverna verkar ändå ha förutsättningar att lära sig ett mycket målspråkligt uttal.

Studien har tagit tag i flera kunskapsluckor som framkom i Kautonen m.fl. (2016), bl.a. analys av spontant tal, hur finskspråkiga inlärare uttalar finlandssvenska och hur färdighetsnivån för muntlig färdighet påverkar uttalet. Det som bör utredas närmare i fortsatt forskning är vad som skiljer S2-talare från den infödda modellen – särskilt i prosodiska drag som i studien visade mest variation mellan talarna. Det är också viktigt att undersöka närmare hur språklig kompetens och uttal hänger ihop. Färdighetsnivåerna syftar ju till en allmän muntlig, kommunikativ förmåga varav uttalet utgör endast en del. Studien visar ändå att färdigheter och brister i uttalet inte alltid återspeglas tydligt i de tilldelade färdighetsnivåerna. Hur uttalet ska synas i bedömning av muntlig färdighet och påverka nivåttilldelningen, kräver mer forskning. Färdighetsnivåbeskrivningarna är nu desamma oavsett talarnas S1 och S2, men om kriterierna borde vara mer språkrelaterade kan också diskuteras.

Jag tackar Svenska Litteratursällskapet i Finland r.f. som finansierar mitt arbete och projektet FOKUS (*Fokus på uttalsinläringen med svenska som mål- och källspråk*, närmare om projektet se Kautonen m.fl. 2015) 2015-2017, samt Utbildningsstyrelsen och Nationella centret för utbildningsutvärdering för forskningsmaterialet.

LITTERATUR

- Audacity Team. 2015. Audacity. Version 2.1.1. [Dataprogram].
<http://audacityteam.org/> [Tillgänglig 14.10.2015]
- Bannert, R. 1980. Svårigheter med svenskans uttal: inventering och prioritering. Praktisk lingvistik 5. Lund University, Department of Linguistics.
- Bannert, R. 2004. På väg mot svenskt uttal. Lund: Studentlitteratur.
- Barker, F., Post, B., Schmidt, E., & McCarthy, M. 2012. Identifying criterial aspects of pronunciation in L2 English across CEFR levels: Implications for language learning. I: J. Angouri, M. Daller, & J. Treffers-Daller (red.), *The Impact of Applied Linguistics - Proceedings of the 44th Annual Meeting of BAAL*. Bristol, UK: University of the West of England. S. 17-22.
- Best, C.T. 1995. A direct realist view of cross-language speech perception. I: W. Strange (red.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research* (s. 171-204). Timonium: York Press.
<http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL0996.pdf>
 [Tillgänglig 17.8.2015]
- Council of Europe. 2001. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningham-Andersson, U. 1986. Approaching the Swedish speaker's model of Swedish spoken by English speakers - a pilot study. I: *Reports from Uppsala University, Dept of Linguistics (RUUL)* 14. S. 1-12.
- Cunningham-Andersson, U. & Engstrand, O. 1989. Perceived strength and identity of foreign accent in Swedish. I: *Phonetica* 46 (4). S. 138-154.
- Derwing, T. & Munro, M. 2005. Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. I: *Tesol Quarterly*. Vol. 39, Issue 3. S. 379-397.
- Derwing, T. & Munro, M. 2015. Pronunciation Fundamentals. Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research. Language Learning & Language Teaching 42. John Benjamins Publishing Company.
- Fisiak, J. 1973. The Polish-English Contrastive Project. I: J. Fisiak (red.), *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 1. S. 7-13.
http://ifa.amu.edu.pl/psicl/files/1/01_Fisiak.pdf [Tillgänglig 5.4.2016]
- Flege, J.E. 1995. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. I: W. Strange (red.), *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research*. Timonium: York Press. S. 233-277.
- GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014). Utbildningsstyrelsen.
http://www.opf.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkk_ojulkaisu.pdf [Tillgänglig 16.9.2015]
- Gut, U. 2007. Learner corpora in second language research and teaching. I: J. Trouvain & U. Gut (red.), *Non-native prosody: phonetic description and teaching practice*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 145-167.

- Hackman, D.J. 1976. Prosodic deviance in a Finnish foreigner's Swedish speech. I: Elert, Claes-Christian & Wictorsson, Torvald (red.), *Department of Phonetics at Umeå University: Publication 10*. S. 38-43.
- Hildén, R. 2000. Att tala bra, bättre och bäst. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014. Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus; Opetushallitus.
http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KARVI_0114.pdf
 [Tillgänglig 16.9.2015]
- Hyltenstam, K. & Magnusson, E. 1983. Typological markedness, contextual variation, and the acquisition of the voice contrast in stops by first and second language learners of Swedish. I: T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (red.), *Progression in Second Language Acquisition - Part I. Special Issue of the Indian Journal of Applied Linguistics, IX/1-2*. S. 1-18.
- Johansson, F. A. 1973. Immigrant Swedish phonology: a study in multiple contact analysis. Lund: Gleerup.
- Kang, O. 2013. Relative impact of pronunciation features on ratings of non-native speakers' oral proficiency. I: J. Levis & K. LeVelle (red.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, Aug. 2012*. Ames, IA: Iowa State University. S. 10-15.
- Kautonen, M. Kuronen, M. & Ullakonoja, R. 2016. Studier i uttalsinläring i finska, svenska och engelska: Litteraturöversikt. I: *Puhe ja kieli*, 36: 3. S. 197-220.
- Kautonen, M., Kuronen, M., Ullakonoja, R., Tergujeff, E. & Dufva, H. 2015. På väg mot bättre språkundervisning - FOKUS på uttal. I: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*, 11.03.2015.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/pa-vag-mot-battre-sprakundervisning-fokus-pa-uttal/> [Tillgänglig 9.6.2015]
- Kim, Y. 2008. Liljendaldialektens fonologi i språkhistorisk belysning. I: H. Palmén, C. Sandström & J.-O. Östman (red.), *Dialekt i östra Nyland: Fältarbete i Liljendal med omnejd*. Nordica Helsingiensia 14. Helsinki: Nordica. S. 27-36.
- Kjellin, O. 2002. Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kuhl, P. K. & Iverson, P. 1995. Linguistic experience and the "Perceptual Magnet Effect". I: W. Strange (red.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Timonium: York Press. S. 121-154.
<http://www.cs.indiana.edu/~port/teach/641/Kuhl.Iverson.lingc.exptc.percpt.magnt.pdf> [Tillgänglig 9.6.2015]
- Kuronen, M. 2015. Tonaccenterna i avancerade finska inlärares svenska - en akustisk studie. I: *Nordand: nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 10 (1). S. 53-80.

- Kuronen, M., & Leinonen, K. 2010. Svenskt uttal för finskspråkiga : Teori och övningar i finlandssvenskt och rikssvenskt uttal. Tampere: Juvenes.
- Kuronen, M., Ullakonoja, R. & Kautonen, M. (u.u.). Inläringen av de svenska tonaccenterna hos finska S2-talare – automatiseras uttalet?
- Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leinonen, T. 2015. Talet lever! Fyra studier i svenskt talspråk i Finland. Studier i nordisk filologi 86. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Nygård, A. 1977. Svenska klusiler i finsk mun. I: R. Palmberg & H. Ringbom (red.), *Föredrag vid konferensen om kontrastiv lingvistik och felanalys : Stockholm & Åbo 7-8 februari 1977 = Papers from the conference on contrastive linguistics and error analysis: Stockholm & Åbo, 7-8 February 1977*. Åbo: Åbo akademi. S. 71-84.
- Pallant J. 2005. *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS*. Sydney: Allen and Unwin.
http://www.academia.dk/BiologiskAntropologi/Epidemiologi/PDF/SPSS_Survival_Manual_Ver12.pdf [Tillgänglig 15.1.2016]
- Pallant, J. 2013. *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (5:e uppl.)*. Maidenhead: Open University Press.
- Peltola K.U., Tamminen H., Alku P. & Peltola M.S. (2015). Non-native production training with an acoustic model and orthographic or transcription cues. I: The Scottish Consortium for ICPHS 2015 (red.), *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*. Glasgow, UK: the University of Glasgow.
<https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0236.pdf> [Tillgänglig 19.11.2015]
- Piske, T., & MacKay, I. & Flege, J. 2001. Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. I: *Journal of Phonetics*, 29. S. 191–215.
- Rasier, L. & Hiligsmann, P. 2007. Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues. I: *Nouveaux cahiers de linguistique française* 28. Genève: Université de Genève. S. 41–66.
- Reuter, M. 2015. Finlandssvenskt uttal. I: M. Tandefelt (red.), *Gruppspråk, samspråk, två språk. Svenskan i Finland – i dag och i går I:2*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Sajavaara, K. 2006. Kontrastiivinen analyysi, transfer ja toisen kielen oppiminen. I: A. Kaivapalu & K. Pruuli (red.), *Lähivertailuja 17. Jyväskylän Studies in Humanities*, 53. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 9–25.
- Skolverket. 2009. Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. Europarådet. Enheten för moderna språk, Strasbourg.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> [Tillgänglig 26.11.2015]
- Toivola, M. 2011. Vieraan aksentin arviointi ja mittaaminen Suomessa. Doktorsavhandling. Helsinki: Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7217-8>

- von Zansen, A. 2015. Raportti kenttätesteistä: sähköisen kielikokeen rakenne, kokeessa liikkuminen ja ajankäyttö. (28.1.2015)
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Raportit_tutkimukset/Kielikokeen_rakenne_raportti.pdf [Tillgänglig 2.9.2015]
- Wardhaugh, R. 1970. The contrastive analysis hypothesis. I: *TESOL Quarterly* Vol. 4, No. 2. S. 123-130.

Flerspråkighet i en dagbok skriven av en svenskspråkig uleåborgare

Riitta Kosunen

1. INLEDNING

Den här artikeln handlar om flerspråkighet i skrivet dagboksspråk hos en äldre, svenskspråkig uleåborgare. Jag exemplifierar olika typer av tvärspråkligt inflytande i texten i syfte att visa hur en flerspråkig person från en svensk språkö formulerar sig när hon skriver spontant och fritt i en privat dagbokstext, vars utformning inte styrs av interpersonella faktorer som till exempel mottagarnas förväntningar eller krav på "korrekt" språkbruk. Språkanvändningen i materialet vittnar om ett helt liv med språkliga möten och tjänar som ett bra exempel på hur olika språkssystem och språkliga varieteter kan samverka med varandra i en flerspråkig individs textproduktion.

Ordet *flerspråkighet* använder jag som övergripande term för allt samspel mellan olika språk och olika språkliga varieteter i en text, ungefär i liknande betydelse som Landquist och Björklund (2012: 122) samt Tidigs (2014: 16, 47) gör när de skriver om flerspråkig litteratur och litterär flerspråkighet. Ett annat ord med likartad övergripande betydelse är *tvärspråkligt inflytande*, som används både inom kontaktlingvistik och andraspråksinläringen med hänvisning till allt inflytande som språk kan utöva på varandra, det vill säga fenomen som till exempel kodväxling, interferens och lån (Winford 2003: 12; Abrahamsson 2009: 250, 271). Orden flerspråkighet och tvärspråkligt inflytande sammanhänger i denna artikel med en språksyn som ser på olika språkliga kontaktfenomen som en naturlig del av språkanvändningen hos flerspråkliga individer.

Med svensk språkö i Finland avses "en finskspråkig ort med en svenskspråkig minoritet med både historisk kontinuitet och språklig infrastruktur" (Lönnroth 2009: 106). Minoriteten på orten ska enligt Lönnroth vara finlandssvensk snarare än sverigesvensk. Med språklig infrastruktur menas i första hand att det ska finnas ett svenskspråkigt gymnasium på orten. I finlandssvenska sammanhang brukar man räkna med fyra egentliga språköar: Tammerfors, Kotka, Björneborg och Uleåborg. (Lönnroth 2009: 106f.; se även Henricson 2013: 8–30)

Staden Uleåborg grundades år 1605 och hade redan då en svenskspråkig minoritet, som bestod av ämbetsmän, präster, handelsmän och hantverkare. År 1765 fick Uleåborg stapelstadsrättigheter och etablerade sig som handels- och sjöfartsstad med tjära som en av de huvudsakliga exportvarorna. Vid sekelskiftet 1900 var andelen svenskspråkiga i staden ca 6 %. (Lönnroth & Rossi 2006: 205ff.; Henricson 2013: 14) År 1995, då informanten till denna

undersökning började skriva i sin dagbok, var invånarantalet i Uleåborg 146 395, varav 245 (0,17 %) svenskspråkiga. I dagens läge är invånarantalet 198 525 personer, varav 453 (0,23 %) svenskspråkiga, enligt statistiken från år 2015. (Statistikcentralen)

1.1 Material

Mitt material består av dagboksanteckningar skrivna på svenska under åren 1995–2011 av en svenskspråkig äldre dam, född och bosatt på språkön Uleåborg. När dagboksskrivandet inleddes var hon 74 år. För den här undersökningen har jag gått igenom åren 1995–97 i dagboken med sammanlagt 273 daterade dagboksinslag och hämtar exemplen från dessa. Det är en textmassa på 15 819 ord. Medellängden på ett dagboksinslag är 58 ord, men längden på inläggen varierar. De kortaste består av endast en mening och de längsta av flera hundra ord. Skribenten lever inte längre. Hon var en nära släkting till mig och jag har dödsboets tillåtelse att använda dagboken för forskningsändamål. Då jag exemplifierar språkanvändningen i boken anonymiserar jag namnen och väljer exemplen så att ingenting ömtåligt kommer fram.

Dagboken har skrivits på svenska, tydligen som tidsfördriv. Tonen i texten är rapporterande och meningarna ofta elliptiska och korta. Informanten skriver om sina barn och barnbarn, sommarstugan, skidturer, vänner, kulturlivet i Uleåborg, böcker, läkarbesök, vädret osv.

Skribenten till dagboken växte upp i ett svenskspråkigt hem. Faderns släkt kom från södra Österbotten och moderns från Uleåborg. Föräldrarna gifte sig på 1910-talet i Uleåborg, där de sedan bodde resten av sina liv. Fadern arbetade som språklektor i staden, och modern var hemmafru.

Skribenten var svenskspråkig i folkbokföringen. Hon föddes i Uleåborg i början på 1920-talet och bodde där hela sitt liv med undantag av några år på fronten under kriget och några års universitetsstudier i Helsingfors strax efter kriget. Hon hade en svenskspråkig skolutbildning från den svenskspråkiga skolan i Uleåborg, varifrån hon tog studentexamen. Efter att ha tagit universitetsexamen var hon aktiv i arbetslivet ända fram till pensionsåldern. Hon var språkkunnig och läsintresserad. Av dagboken framgår att hon läste skönlitteratur flitigt på svenska, finska och även på engelska. Skribenten hade också regelbundna kontakter till svenskspråkiga institutioner i Uleåborg, bland annat Svenska Privatskolan, och hon umgicks aktivt i svenskspråkiga kretsar i staden.

Skribenten gifte sig med en finskspråkig man och familjens hemspråk blev finska. Två av barnen fick ändå en svenskspråkig skolutbildning i Svenska Privatskolan. Skribenten hade fyra barnbarn. Med sina tre barnbarn i Uleåborg talade hon finska, men svenska med det äldsta barnbarnet, vars mor i vuxen ålder flyttade till Åland och bildade familj där. Det äldsta barnbarnet blev tvåspråkigt med svenska som starkare språk. Skribenten använde svenska

aktivt hela livet med sina svenskspråkiga släktingar och vänner. Hon var i kontakt med svenska språket förstås även via tidningar och massmedier.

Innehållsligt handlar dagboksanteckningarna om dokumentation av vardagshändelser i mitten på 1990-talet. Det är alltså fråga om en skriven text i ett register som är högst personligt. Stilen är för det mesta okonstlad och informell. Det är fråga om *vardagligt skriftbruk*, som av Edlund och Haugen (2013: 11) definieras som 'skriftenvändning i ett vardagligt sammanhang som vuxit fram ur vardagliga behov'. Sådant skrivande är vanligtvis informellt, frivilligt och kreativt. Det finns alltså inga strikta regler för hur till exempel just en dagboksanteckning ska se ut. Vardagligt skriftbruk har inte sällan en låg kulturell värdering och skiljer sig på så sätt från det dominanta skriftbruket i samhället. (Edlund & Haugen 2013: 12)

1.2 Syfte och metodologiska överväganden

I den här artikeln ger jag exempel på språkanvändningen i en dagbokstext skriven av en svenskspråkig uleåborgare i syfte att beskriva flerspråkiga drag i vad jag kallar för skribentens *dagboksidiolikt*.

Enligt Coulthard (2004) hänvisar begreppet *idiolikt* till en språkanvändares unika sätt att använda sitt språk i tal och skrift. Idiolekten kommer enligt honom fram genom distinkta och idiosynkratiska val i en text. Varje språkanvändare har ett stort ordförråd som har blivit till genom åren och som skiljer sig från andra människors ordförråd, inte bara vad gäller inventariet av ord, utan också vilka ord man föredrar att använda och kombinera. (Coulthard 2004: 431–432) Mustanoja (2011: 74f.) skiljer mellan en språkanvändares *språkliga resurs*, samlingen av alla uttrycksmöjligheter denna besitter, och *idiolikt*, "stillbilden" av det konkreta språkbruket i kommunikation. Den språkliga resursen hos en individ rymmer flera uttrycksmöjligheter som sedan varierar på olika sätt i faktiskt språkbruk beroende på situation och tid. En alternativ benämning på *språklig resurs* är *språklig repertoar* (Mustanoja 2011: 74).

All språkforskning bottnar i idiolekter, och det är från dessa som begrepp som *dialekt* och *språk* ytterst har abstraherats (Crystal 1997: 24). Gardner-Chloros (2009: 165ff.) problematiserar förhållandet mellan språk och idiolikt i samband med forskning kring kodväxling. Hon gör en skillnad mellan *idiolectal competence*, som enligt henne är språkets faktiska lokus, och abstraherade, generaliserande beskrivningar av vad språket är. Enligt Gardner-Chloros påverkas vi som språkanvändare visserligen av monolingvalt normativa uppfattningar om korrekt språkbruk, till olika grader och beroende på situationen. Den idiolektala kompetensen hos en två- eller flerspråkig person är enligt henne ändå mer än så. Speciellt i mer informella situationer, då vi inte påverkas av normativa förväntningar, är vi mindre bundna vid hur vi "borde" uttrycka oss och kan i stället utnyttja hela vår språkliga repertoar till fullo. Gardner-Chloros ifrågasätter den traditionella lingvistikens syn på olika språk som strikt avgränsade, självständiga system. Detta är i linje med teoribildning

kring nyare begrepp som *linguaging* och *translanguaging*, som också utmanar tanken att en flerspråkig individs språkförmåga består av åtskilda språkssystem (se Dufva, Aro, Suni & Salo 2011; García & Li Wei 2014; Otheguy, García & Reid 2015). *Translanguaging* hänvisar till en talares användning av hela sin språkliga repertoar utan hänsyn till socialt eller politiskt konstruerade gränser för namngivna språk (Otheguy, García & Reid 2015: 283). Två- och flerspråkighet kan i detta perspektiv ses som någonting integrerat och dynamiskt (García & Li Wei 2014: 13ff.).

Oavsett hurdan språksyn man utgår ifrån, måste uppfattningen att det finns "olika" språk ändå tas som ett socialt faktum som påverkar vårt tänkande och vårt språkliga beteende. Konkret existerar den monolingvala språkuppfattningen i bland annat grammatiska beskrivningar och ordböcker över olika språk. (jfr Dufva m.fl. 2011: 26ff.) I formella situationer vill vi oftast leva upp till normativa, monolingvala förväntningar, men i mer informella situationer är det tillåtet, ibland kanske också ett måste, att ignorera dessa. I mitt material är det fråga om en språkanvändningssituation som tillåter skribentens eget uttryckssätt "ocensurerat" och kreativt komma fram i form av ledig skrift. Med förledet i ordet *dagboksidiolekt* vill jag ändå betona att det är fråga om en begränsad språkanvändningssituation och att språkanvändningen i en annan situation kunde ha varit en annan.

För att synliggöra flerspråkigheten i dagboken diskuterar jag den i förhållande till beskrivningar av svenska språket i ordböcker och språkvårdslitteratur. Detta betyder ändå inte att jag tar en normativ ställning till materialet. Ur en språkfilosofisk synvinkel kan förhållandet mellan undersökningsmaterialet och jämförelsematerialet betraktas som dialogiskt, där jämförelsematerialet (ordböcker, språkvårdsrekommendationer o.d.) representerar det som Bakhtin (2004: 272) har kallat för språkets centripetala eller sammanhållande krafter och undersökningsmaterialet dess centrifugala eller kreativa, upplösande krafter. I ett dialogiskt perspektiv är det i spänningsfältet mellan dessa, i språkets *heteroglossi*, som all kommunikation äger rum (se t.ex. Dufva m.fl. 2011: 29).

När jag exemplifierar flerspråkigheten i materialet utgår jag från Einarssons (2005) syn på idiolekt som blandningen av en individs samlade lektiska drag. De olika lekter som inverkar på hur en individs unika språkbruk ser ut är enligt honom *etnolekt*, *geolekt*, *sociolekt*, *sexolekt* och *kronolekt*. Hur en människa uttrycker sig bär alltså spår av hennes etniska, regionala, sociala samt köns- och åldersmässiga bakgrund.

Även Einarsson ser idiolekten som sociokulturellt betingad. Det beror med andra ord på situationen och kommunikationsdeltagarna hur till exempel dialektalt eller allmänspråkligt man vill uttrycka sig eller hur ungdomlig eller saklig man vill låta. Idiolekten är också föränderlig i den meningen att nya livserfarenheter i form av exempelvis utbildning utvidgar ens uttrycksrepertoar. (Einarsson 2005: 126f.; se även Mustanoja 2011: 76)

Utgående från synen på idiolekt som blandningen av en individs samlade lektiska drag ställer jag frågan hur skribentens etniska¹ (här: finlandssvenska), regionala och sociala bakgrund samt kön och ålder språkligt syns i dagbokstexten. De begrepp som används för att synliggöra detta är främst *kodväxling*, *finlandism* och *interferens*.

2. BEGREPPEN KODVÄXLING, FINLANDISM OCH INTERFERENS

Det har forskats mycket i kodväxling, och det finns många olika teoribildningar och definitioner på vad kodväxling är eller inte är. Allmänt taget hänvisar kodväxling till en två- eller flerspråkig persons förmåga att växla mellan olika språk eller varieteter i sin språkanvändning (Bullock & Toribo 2009: 1). Kodväxlingen kan ske intersententiellt mellan satser, intrasententiellt inom satsen eller i form av olika *tags*, det vill säga interjektioner och andra typer av annex utanför den egentliga satsramen. (Poplack 1980: 615; Börestam & Huss 2001: 80ff.)

I mitt material är det huvudsakligen fråga om inskott av enstaka ord från finskan (eller andra språk) i den svenska texten. Huruvida man då kan tala om kodväxling, är en kontroversiell fråga. Det finns många forskare, t.ex. Shana Poplack och Jean Grosjean, som anser att ettordsväxlingar oftast handlar om tillfälliga lån snarare än "riktig" kodväxling, en term som de reserverar för intrasententiell alternering av längre textsekvenser. Andra forskare, t.ex. Carol Myers-Scotton, tycker däremot att även ettordsväxlingar kan räknas som kodväxling. (Se diskussionen i t.ex. Muysken 2000: 69–77; Myers-Scotton 2002: 153–161; Grosjean 2010: 51–62; Poplack 2013.)

I den här artikeln kallas även ettordsväxlingar för kodväxling. Ettordsväxlingar och lån kan betraktas som samma typ av process längs ett kontinuum: Det som börjar som individuell kodväxling i form av tillfälliga lån kan breda ut sig och resultera i att bli etablerade lånord i språket (Winford 2003: 108). Etablerade lånord från andra språk, alltså sådana som tas upp i svenska ordböcker, räknas här däremot inte som kodväxling utan som tillhörande basspråket och dess ordförråd.

Med *finlandism* avses enligt *Finlandssvensk ordbok* sådana "ord eller uttryck som bara eller huvudsakligen används i svenskan i Finland eller som i Finland används i en annan betydelse än i sverigesvenskan" (af Hällström-Reijonen &

¹ Ordet *etnisk* är mångtydigt. Det kan hänvisa bl.a. till härkomst, kultur och språkgrupp (Mattsson 2011: 5). I den här artikeln fokuserar jag på det rent språkliga i dagboken: Finns det språkliga drag i texten som kan betraktas som typiskt finlandssvenska? – Även om språket brukar anses vara det som särskiljer finlandssvenskar från andra finländare, måste man också komma ihåg att det är endast en aspekt av hur det finlandssvenska kan komma till uttryck i människors livshistorier. Finlandssvenskar som grupp utgör dessutom en föreställd gemenskap; en och samma person kan identifiera sig med flera olika grupper samtidigt och även positionera sin etniska identitet på olika sätt i olika situationer. (Mattsson 2011: 8, 29)

Reuter 2008: 6). Denna definition är enligt af Hällström-Reijonen (2012: 78f.) ändå inte tillfredsställande, för enligt henne finns det en skillnad mellan begreppen *svenskan i Finland* och *finlandssvenska*. Hon konstaterar att inte alla som producerar svenska i Finland är finlandssvenskar och att inte all svenska som produceras i Finland är finlandssvenska. Med finlandssvenska avser hon "en överregional varietet av svenskan som är karakteristisk för finlandssvenskar i tal och skrift och som kännetecknas av vissa finländska särdrag". (af Hällström-Reijonen 2012: 15) Hennes definition av finlandism är följande:

ett ord, en fras eller en struktur som bara används i finlandssvenska samt i finlandssvenska regionalspråk eller som i dem används i en annan betydelse än i svenskan i Sverige. Även uttryck som är påfallande mer frekventa i finlandssvenska och finlandssvenska regionalspråk än i svenskan i Sverige räknas till finlandismerna. (af Hällström-Reijonen 2012: 79)

De ord och uttryck som jag betraktar som finlandismer i mitt material ska finnas dokumenterade som sådana i SAOB, *Finlandssvensk ordbok* eller annan språkvårdslitteratur, till exempel Hugo Bergroths (1928/1992) *Finlandssvenska.Handledning till undvikande av provinsialismer i tal och skrift* eller i Reuters rutor, alltså Mikael Reuters språkspalt i *Hufvudstadsbladet*. Reuters rutor har utkommit även i bokform och finns numera också samlade på webbsidorna till Institutet för de inhemska språken.

Termen *interferens* har använts på många olika, ibland motstridiga, sätt inom kontaktlingvistik. En av de första som gav begreppet en definition, var Uriel Weinreich, enligt vilken interferens innebär "deviations from the norm of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language" (Weinreich 1953: 1, citerad i Winford 2003: 12). Interferens har också använts som övergripande term för all språkändring som framkallats av kontakt mellan olika språk (Winford 2003:12).

Informanten i föreliggande undersökning är en person vars första språk var svenska, men som hela sitt liv bodde på ett finskspråkigt område och använde mycket finska i sitt vardagliga liv. I den typen av situation är det naturligt att majoritetsspråket utövar inflytande på språkanvändarens svenska och framkallar språkliga ändringar som inte följer vare sig en standardsvensk eller finlandssvensk norm. Ur en normativ synvinkel påpekar Reuter (2015: 16) att det i finlandssvenskars språkbruk finns rikligt med tillfälliga fel och mindre accepterade språkdrag, som knappast kan kallas för finlandismer. Med interferens menar jag i den här artikeln sådan påverkan från finska språket på skribentens svenska som inte kan räknas som finlandism.

Följande exempel är avsett att illustrera fenomenen kodväxling, finlandism och interferens i materialet.

(Ex.1) 6.4.-95. [---] M² har alltid så god traktering, laxsmörgås och piråg, karjalanpiirakoita med ägg. Och två sorters goda fyllkakor, den goda tyska "Himmelstorte" som hon gett mig recept på. Efteråt fruktsallad med gräddskum och ett glas madeira. A stack sig också emellanåt. I morgon skall de gå på "Sara Wacklin". Vädret är klart med solsken och nattfrost. Idealiskt vårvinterväder fast ozonhålen kan medföra fara.

I exempel 1 förekommer två kodväxlingsord: *karjalanpiirakoita* och *Himmelstorte*. Motiveringen till kodväxling i samband med dessa ord är tämligen tydlig. Det är fråga om traditionella maträtter i Finland respektive Tyskland, och att hänvisa till dem med deras ursprungliga namn är naturligt för en flerspråkig person, även om ordet *karjalanpiirakoita* också har en svenskspråkig motsvarighet, *karelska piroger*.

Fyllkaka och *gräddskum* tjänar som exempel på finlandismer. Dessa ord står som känt för 'gräddtårta' respektive 'vispgräddde' i standardsvenskt språkbruk och finns dokumenterade i *Finlandssvensk ordbok* (se af Hällström-Reijonen & Reuter 2008, s.v. *fyllkaka* och *gräddskum*). *Fyllkaka* är ett översättningslån från finskan, och ordet torde vara ogenomskinligt för en sverigesvensk person. *Gräddskum* finns däremot upptagen i SAOB och har tidigare använts även i Sverige (se SAOB online, s.v. *gräddskum*). Att ordet fortfarande ofta används i finlandssvenskan beror troligtvis på att det får stöd från det finska sammansatta ordet *kermavaahto*, vars för- och efterled semantiskt motsvarar det svenska ordet.

Ett exempel på interferens i exempel nummer 1 är uttrycket *sticka sig*, som skribenten använder några gånger i dagboken. Här betyder det att personen A 'tittade in' hos damerna då och då. Uttrycket *sticka sig in* finns dokumenterad i *Finlandssvensk ordbok*, men i dagbokstexten finns inte partikeln *in* med. Det är finskans *pistäytyä* som ligger bakom både finlandismen *sticka sig in* och bakom skribentens idiosynkratiska *sticka sig*, som jag alltså betraktar som interferens från finskan, eftersom uttrycket avviker från beskrivningar av både standardsvenskt och finlandssvenskt språkbruk.

3. SPÅR AV FINDLANDSSVENSKHET

I vilket avseende kan skribenten till dagboken betraktas som finlandssvensk och hur syns finlandssvenskheten i texten? Om man tillämpar Skutnabb-Kangas (1981: 22f., 93ff.) modersmåls- och tvåspråkighetskriterier på frågan, anser jag att skribenten var finlandssvensk åtminstone med tanke på ursprung och identitet. Som ovan nämns växte hon upp i en svenskspråkig familj i Finland. I folkbokföringen hade hon anmält sig vara svenskspråkig, och hon

² Namnen i exemplen har förkortats till initialer. Förkortningarna D, S och BB används i stället för dotterns, sonens respektive barnbarnets namn. Dessa nämns ofta i dagboken. En upphöjd siffra efter förkortningen hänvisar till ordningsnumret på dottern/barnbarnet så att till exempel BB¹ hänvisar till det äldsta barnbarnet och BB⁴ till det yngsta. På motsvarande sätt används förkortningarna D¹ och D² i stället för första respektive andra dotterns namn.

skrev också i sin dagbok på svenska på äldre dagar. Även med tanke på kompetens och användning kan hon räknas som finlandssvensk åtminstone i det avseendet att hon hade tagit studentexamen från en svenskspråkig skola och kommunicerade utan besvär på svenska med sina svenskspråkiga vänner och släktingar i både tal och skrift. (Hon var bland annat en ivrig brevskrivare.) Hon var emellertid också helt flytande i finska språket, så vad gäller kompetens och användning kan hon även karakteriseras som tvåspråkig, tack vare den övervägande finskspråkiga miljö som hon alltid hade levt i.

På det språkliga planet är det de många finlandismerna som kan tas som ett tecken på skribentens finlandssvenskhet. I exempel nummer 2 nedan används ordet *hämta* i den typiska finlandssvenska betydelsen 'ta med sig', 'ha med sig', 'medföra', 'lämna' (se af Hällström-Reijonen & Reuter 2008, s.v. *hämta*). I exemplet menar skribenten att dottern ska komma och lämna barnbarnet hos henne. I exempel nummer 3 är det i sin tur inte klart om personen ska hämta tidningen från skribenten eller om hen ska ta med sig tidningen till henne.

(Ex. 2) 1.5.-95. D² ringde att hon hämtar BB⁴, men de kom inte.

(Ex. 3) 12.4-95. E-M hämtade Svensk damtidning och vi pratade en stund.

Den här typen av finlandismer är enligt Reuter (t.ex. 1996) "förrådiska" och "förargelseväckande", eftersom de avviker från den standardsvenska språkanvändningen på ett sätt som kan försvåra kommunikationen. Som nämnts ovan tar jag inte någon normativ inställning till avvikelserna från standardsvenskt språkbruk, utan finner det intressant och viktigt att i beskrivande syfte visa att det finns finlandismer i texten. Att en språkbo från Uleåborg använder sådana i sitt språkbruk kan knappast tas som någon självklarhet.

Exempel nummer 4 är ett prov på den finlandssvenska användningen av prepositionen *åt*:

(Ex. 4) 3.4.-95. Ringde åt K, hon har varit hos läkaren för hostans och fotens skull.

I finlandssvenskan säger man ofta *ringa åt någon* i stället för de standardsvenska *ringa till någon* eller *ringa någon* (af Hällström-Reijonen & Reuter 2008, s.v. *ringa åt någon*). Orsaken till den finlandssvenska användningen av *åt*-prepositionen i konstruktioner av denna typ är främst påverkan från finskans kasus allativ. Som Reuter (1990) skriver, verkar *åt*-prepositionen ha blivit standardprepositionen vid återgivning av konstruktioner som i finskan har allativ. Enligt Martola (2007: 296) är *åt* den preposition som till sitt användningsområde bäst överensstämmer med finskans allativ. Prepositionen *åt* var också tidigare vanligare i svenska språket än den är nu, vilket troligen stöder det särfinlandssvenska sättet att använda prepositionen i dag (Martola 2007: 295ff.). Skribenten till dagboken rapporterar ofta att hon ringt någon. För en finlandssvensk person finns det i

princip tre olika möjligheter att uttrycka detta: de standardsvenska *ringa till X* och *ringa X* samt det finlandssvenska *ringa åt X*. Alla dessa förekommer även i dagboken och är alltså en del av skribentens språkliga repertoar. Det finns 11 belägg med *ringa till X*, 9 belägg med *ringa X* och 10 belägg med *ringa åt X*.

Ett ytterligare exempel på finlandismer i materialet är substantivet *byke*:

(Ex. 5) 5.5.-95. Det blev plötsligt varmare på eftermiddagen. Byke på morgonen. Barnen kom mot kvällen.

I standardsvenskan har ordet *byke* den starkt nedsättande betydelsen 'grupp av föraktade, utstötta människor' (*Svensk ordbok* 2009, s.v. *byke*), medan det i finlandssvenskan ofta används i betydelsen 'tvätt' eller 'tvättkläder' (af Hällström-Reijonen & Reuter 2008, s.v. *byke*). Ett annat finlandssvenskt ord för 'tvättkläder' är *byk*. I standardsvenskan är *byk* ett ålderdomligt ord som hänvisar till smutsiga kläder som ska tvättas (*Svensk ordbok* 2009, s.v. *byk*; af Hällström-Reijonen & Reuter 2008: s.v. *byk*). Båda ordformerna, *byke* och *byk*, förekommer i materialet. *Byke* förekommer 23 gånger och *byk* 2 gånger. (Den bestämda formen *byket* används 13 gånger.) De standardsvenska orden *tvätt* eller *tvättkläder* används däremot inte. Det finlandsvenska *byke/byk* har förstas stöd i det finska ordet *pyykki*, som betyder just 'tvätt, tvättkläder' och som enligt den etymologiska ordboken *Suomen sanojen alkuperä* är ett lånord som kommit till finska språket från finlandssvenska dialekter (SKS 2001, s.v. *pyykki*¹).

4. SPÅR AV REGIONAL TILLHÖRIGHET

Att skribenten kom från en finskspråkig stad syns dels i mer eller mindre medvetna kodväxlingar till finska, dels i interferens från finskan.

Exempel nummer 6 visar två frekventa kodväxlingsord i materialet:

(Ex. 6) 22.7.-96. For ensam till mökkin. Vackert väder. Löste korsord och läste. Solade. D²:s sakki kom.

Ordet *mökki* (sv. 'stuga') är det frekventaste kodväxlingsordet i materialet. Ordet förekommer 67 gånger, och i de allra flesta fallen hänvisar skribenten till sin egen sommarstuga, som var ett kärt ställe för henne. Några gånger används ordet även om grannens stuga. Det svenska ordet *stuga* använder skribenten endast 7 gånger om samma ställe. I hennes idiolekt heter sommarstället alltså "mökki". Detta kodväxlingsord bär drag av ett egennamn i det avseendet att det pekar ut en unik referent i skribentens erfarenhetsvärld.

Ett annat vanligt kodväxlingsord är *sakki* (sv. 'gäng'), som förekommer 9 gånger i materialet och alltid med hänvisning till andra dotterns familj med tre barnbarn, som ofta besökte skribenten. Enligt min uppfattning används frasen [*dotterns*] *sakki* i stilistiskt syfte för att med humoristisk värme fånga det stöj som barnbarnens besök innebär. När de kommer blir det "liv i luckan" står det i dagboken.

Orden *mökki* och *sakki* används alltså ofta i materialet. Skälet till användningen av dessa ord tolkar jag närmast som känslomässigt och stilistiskt. Båda orden hänvisar till viktiga saker i skribentens finskspråkiga familjeverklighet, med vilken hon alltså även språkligt identifierar sig i dagbokstexten.

Att flerspråkiga personer ibland kodväxlar därför att de tillfälligt inte kommer på uttrycket på basspråket torde vara ganska vanligt. Detta behöver ändå inte betyda att de helt saknar ordet eller uttrycket i sin språkliga repertoar. I exempel 7 använder skribenten det finska verbet *upottaa* på ett kreativt sätt för att säga att 'skaren inte bar' när hon var ute och skidade.

(Ex. 7) 9.4.-96. Sedan skidade vi och det "upottade".

Här markerar skribenten kodväxlingen med citattecken för att signalera att det är fråga om avvikande språkanvändning. Att hon ändå känner till en motsvarande svensk konstruktion kommer fram senare i dagboken, visserligen ett år senare. Då har hon varit ute och skidat igen och skriver att "skaren håller överallt".

Jag avslutar det här avsnittet med några exempel på interferens från finskan i materialet:

(Ex. 8) 14.11.-95. BB² och BB³ kom till hela dagen.

(Ex. 9) 15.5.-95. På dagen ändrade snön till vatten.

I exemplen 8 och 9 är det fråga om interferens som orsakats av finska konstruktioner som tar translativ, alltså *tulla/jäädä koko päiväksi* och *muuttua vedeksi*. Det som man i exemplen skulle säga på standardsvenska är att "barnbarnen kom och stannade hela dagen" och att "snön förvandlades till vatten". Finskans kasussystem anses ofta vara orsaken till avvikelser från standardsvenskt språkbruk hos tvåspråkiga personer i Finland. Enligt Grosjean (2010: 68) är interferens en tvåspråkig persons "dolda medföljare", som ofta är närvarande även om man försöker motarbeta den. Att det finns rikligt med interferens från finskan i materialet kan möjligtvis också bero på att det är fråga om privata dagboksanteckningar, där skribenten inte behöver monitorera sin språkanvändning med tanke på monolingvala normer (jfr Otheguy, García & Reid 2015: 297).

5. SPÅR AV KÖN OCH SOCIAL TILLHÖRIGHET

Skribentens finlandssvenska och regionala bakgrund syns tämligen tydligt i dagbokens språk i form av finlandismer, kodväxling till finska och interferens från finskan. Hur skribentens sociala tillhörighet och speciellt kön rent språkligt syns i texten är mer svårångat. Indirekt syns dessa ändå i de

ställvis "kultiverade" och "kvinnliga" temana som tas upp. Hon skriver till exempel om kulturevenemang och kafferep.

Ett språkligt tecken på skribentens sociala tillhörighet är användning av kulturellt inlärd språk i texten, något som så att säga höjer prestige i det sagda. I exempel nummer 10, där skribenten kommenterar Princess Dianas begravning, finns det flera engelskspråkiga uttryck.

(Ex. 10) 6.9.-97. Diana, Princess of Wales' begravning i Westminster Abbey. Hon dog för en vecka sedan i en bilolycka i Paris tillsammans med sin älskade Dodi el Fayed och chauffören, jagade av paparazzi. Begravningen var vacker och rörande och miljontals människor sörjde Diana längs gatorna och parkerna och i TV. Prins Philip, prins Charles, småprinsarna William och Harry samt Charles the earl of Spencer följde efter likvagnen från St.James palace. Systrarna Spencer höll båda korta tal: "For those who love, time is eternity". Brodern Charles höll ett utmärkt tal. Diana, som fått namn efter jaktens gudinna var den mest jagade i hela världen. Han riktade skarp kritik mot pressen och mot de kungliga. Ärkebiskopen från Canterbury talade vackert och likaså domprosten. Elton John sjöng "Candle in the wind". Hon begravdes på släktstället i Althorp på en liten ö. "Lady of the lakes". Premiärministern Tony Blair läste mycket vackert och rörande ur första korinterbrevet. If you don't have love, you have nothing.

Prinsessans begravning är tydligen ett tema som skribenten känner stort intresse för. Flerspråkigheten i exemplet visar att skribenten är väl insatt i temat och känner till den kulturella kontexten och är kompetent att diskutera den med hjälp av belysande engelskspråkiga uttryck och citat, som bakas in i texten. Meningarna i inlägget är för det mesta fullständiga och tonen och stilen är mindre talspråklig än i många andra inlägg. Kodväxlingarna till engelska är i form av fraser och satser, som inte är påhittade av skribenten själv, utan är etablerade namn eller benämningar, eller sedan citat av vad någon sagt vid begravningen. Några finska ord förekommer inte, utan här är det språkparet svenska-engelska som är aktiverat.

6. SPÅR AV ÅLDER

Att skribenten till dagbokstexten är en äldre person framgår av några arkaismer och gamla finlandismer. Ställvis använder hon exempelvis gamla pluralformer av verb:

(Ex. 11) 9.4.-95. Strålände solsken efter nattfrost. Foro med S till mökkin med paketbilen. Jag hade ringt till fru V och hon lovade oss parkera vid deras stuga. Drucko kaffe på verandan och skidade på isen. Alldeles strålände vackert och solen värmde. Vägen var ännu ganska hård och bra. Ibland känns det skönt att leva.

Pluralböjning av verb har skribenten lärt sig i skolan som barn, och denna språkanvändningsmöjlighet sitter kvar i hennes språkliga repertoar. Det är tänkbart att användningen av plurala verbformer hänger ihop med känsloläget i skrivstunden. I exempel nummer 11 känner hon sig tydligen upplyft, vilket kan ha lett till att hon använt de stilistiskt markerade gamla formerna.

Två för mig överraskande ord i materialet är verbet *kluta* och imperfektformen *sovde* av verbet *sova*. I exempel nummer 12 berättar skribenten att hon skurat golvet i stugan och i bastun:

(Ex. 12) 13.6.-96. Städade och klutade mökkin och bastun.

Verbet *kluta* förekommer 4 gånger i materialet i betydelsen 'torka golvet med trasa'. Bergroth (1992/1928: 226) skriver att *kluta ett golv* eller *kluta av ett golv* ibland används i finlandssvenskan i stället för *tvätta (av) ett golv* och att verbet i högsvenskan används endast i frasen *kluta ut* eller *på sig*, det vill säga i betydelsen 'styra ut sig med granna kläder'. Även SAOB tar upp denna finlandssvenska användning (se SAOB online, s.v. *kluta*).

Användningen av verbet *kluta* har stöd från finska språket. I finskan är substantivet *luuttu* ('golvtrasa') och verbet *luututa* ('torka golvet med trasa') vanliga ord. Enligt den etymologiska ordboken *Suomen sanojen alkuperä* härrör dessa från svenskans *klut* ('tygstycke') och det finlandssvenska verbet *kluta*, 'pestä rievulla' (SKS 2001, s.v. *luuttu*²). I det långgivande språket, alltså (finlands)svenskan, torde verbet *kluta* numera vara ytterst sällsynt, men det lever kvar i dagens finska och, som mitt material visar, kan förekomma även hos vissa svenskspråkiga individer i Finland.

I exempel nummer 13 används imperfektformen *sovde* av verbet *sova*:

(Ex. 13) 1.6.96. BB⁴ kom idag ensam och var snäll och sovde gott. Jag somnade också vid min bok och sov djupt ända tills S kom.

Verbformen *sovde* används sammanlagt 6 gånger i materialet. Den standardsvenska formen *sov* förekommer 18 gånger. Bergroth (1992 /1928: 73f.) kommenterar *sovde* såhär: "Av det starka verbet *sova* använda vi i vardagstalet inte sällan imperfektformen *sovde* i stället för det riktiga *sov*; även i skrift – till och med hos bättre författare – kan den oriktiga formen dyka upp." I exemplet ovan använder skribenten intressant nog både den gamla talspråkliga formen och den standardsvenska formen av verbet. Det bör kanske noteras att *sovde* inte är helt främmande för dagens svenska i Sverige heller. En sökning i sökverktyget KORP i Språkbanken vid Göteborgs universitet ger 824 träffar med preteritumformen *sovde* i alla korpusar. Alla utom en av träffarna är från dagens texter i sociala medier och bara en från de finlandssvenska korpusarna.

7. SAMMANFATTNING

I den här artikeln har jag gett exempel på flerspråkiga drag i ett dagboks-material utgående från synen på idiolekt som samlingen av en individs lektiska drag. Språkanvändningen i dagboken vittnar om ett helt liv med

språkliga möten och ger en intressant bild av hur skribentens språkliga repertoar kommer till användning i vardagligt skriftbruk.

Det mest påfallande flerspråkiga draget i dagboksidiolen är att det finns många kodväxlingar till finska och också interferens från finskan i texten. Detta är knappast överraskande. Skribenten var svenskspråkig, men bodde hela sitt liv i Uleåborg, som visserligen har en liten svenskspråkig minoritet men som annars är helt finskspråkigt. Finskan var också skribentens familjespråk i vuxenåldern, och mycket av det tvärspråkliga inflytandet i materialet kan förklaras utgående från den finskspråkiga verklighet som hon levde i.

Det finns också många finlandismer i dagboken, vilket är intressant med tanke på att skribenten var född och bosatt på en språkö utanför det egentliga Svenskfinland. Många av finlandismerna är sådana som är vanliga bland dagens finlandssvenskar, men det finns också prov på arkaismer och gamla finlandismer.

I dagboken finns alltså tydliga språkliga drag som avslöjar att skribenten kommer från Finland, att hon har kopplingar till den finlandssvenska språkanvändargruppen och att hon är en äldre person. Att avgöra skribentens sociala bakgrund och kön på rent språkliga grunder är svårare. Dessa syns mest i innehållet, alltså de teman som tas upp i dagboksinsläggen. Kodväxlingar till kulturellt inlärd språk kan eventuellt också tas som tecken på skribentens sociala tillhörighet och utbildning.

Allt som allt utgör dagboken ett givande material för vidare forskning. För att ta reda på om och i vilken utsträckning flerspråkigheten i materialet beror på det informella dagboksregistret kunde dagbokstexten jämföras med andra texter skrivna av samma person. En annan intressant forskningslinje är variationen mellan finska, finlandssvenska och standardsvenska ord och uttryck i texten.

LITTERATUR

- Abrahamsson, N. 2009. Andraspråksinläring. Lund, Studentlitteratur.
- Bakhtin, M. 2004. Discourse in the novel. In: Holquist, M. (ed.) *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press. S. 259–422.
- Bergroth, H. 1992 [1928]. Finlandssvenska.Handledning till undvikande av provinsialismer i tal och skrift. Faksimilupplaga av andra reviderade och tillökade upplagan. Vasa: Schildts.
- Bullock, B.E. & Toribio, A.J. 2012. Themes in the study of code-switching. In: Bullock, B.E. & Toribio, A.J. (eds) *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1–17.
- Börestam, U. & Huss, L. 2001. Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik. Lund: Studentlitteratur.
- Coulthard, M. 2004. Author Identification, Idiolect, and Linguistic Uniqueness. *Applied Linguistics* 25/4. S. 431–447.

- Crystal, D. 1997. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufva, H., Aro, M. & Suni, M. 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. I: Lehtinen, E.; Aaltonen, S.; Koskela, M.; Nevasaari, E. & Skog-Södersved, M. (red.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 3*. S. 22–34.
- Edlund, A.-C. & Haugen, S. 2013. Människor som skriver i vardagen – igår och idag. I: Edlund, A.-C. & Haugen, S. (red.) *Människor som skriver. Perspektiv på vardagligt skriftbruk och identitet*. Nordliga studier 4. Vardagligt skriftbruk 2. Umeå: Umeå universitet och Kungl. Skytteanska Samfundet. S. 9–22.
- Einarsson, J. 2005. Ett vidgat lektbegrepp. I: Lindgren, M. (red.) *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. Rapporter från Växjö universitet. Humaniora. Nr 15, 2005. S. 118–131. Tillgänglig på <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:205337/FULLTEXT01>. Hämtat 28.12.2015.
- García, O. & Li, W. 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave macmillan.
- Gardner-Chloros, P. 2009. *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual life and reality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Henricson, S. 2013. Svenska i finsk miljö. Interaktion, grammatik och flerspråkighet i samtal på svenska språköar i Finland. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- af Hällström-Reijonen, C. 2012. Finlandismer och språkvård från 1800-talet till i dag. Nordica. Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- af Hällström-Reijonen, C. & Reuter, M. 2008. *Finlandssvensk ordbok*. Helsingfors: Schildts i samarbete med Forskningscentralen för de inhemska språken.
- KORP = Sökverktyget KORP på Språkbanken vid Göteborgs universitet. Tillgänglig på [<spraakbanken.gu.se/korp/>](http://spraakbanken.gu.se/korp/).
- Landqvist, H. & Björklund, S. 2014. Att analysera flerspråkighet och språkväxling i skönlitteratur på svenska: förslag till analys av kontextuella komponenter. I: Lamminpää, S. & Rink, C. (red.). *Demokratia, Demokrati, Democracy, Demokratie. VAKKI-symposiumi XXXIV 13.–14.2.2014*. VAKKI Publications 3. Vasa: Vasa universitet. S. 122–133.
- Lönnroth, H. 2009. Det femte landskapet? Svenska språköar i Finland som objekt för språkvetenskaplig forskning. I: Berg, K.M.; Borg, K. Ingman, E.; Sandelin, M.; Åberg, A.-M. (utg.). *En färd i språket. Festskrift till Marketta Sundman på 60-årsdagen den 12 mars 2009*. Åbo: Åbo universitet. S. 98–113.
- Lönnroth, H. & Rossi, P. 2008. Språkhistorien i stadshistorien. I: Lindström, J; Kukkonen P; Lindholm, C. & Mickwitz, Å. (red.). *Svenskan i Finland* 10.

- Föredrag vid tionde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland.* Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors universitet.
- Martola, N. 2007. Konstruktioner och valens. Verbfraser med *åt* i ett jämförande perspektiv. Nordica. Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Mattsson, K. 2011. Att skriva det finlandssvenska. Etnicitet i kvinnors livshistorier. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Mustanoja, L. 2011. Idiolekti ja sen muuttuminen. Reaaliaikatuutkimus Tampereen puhekielestä. Acta Universitatis Tamperensis 1605. Tampere: Tampere University Press.
- Muysken, P. 2000. Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. 2002. Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes. Oxford: Oxford University Press.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). S. 281–307.
- Poplack, S. 1980. Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18. S. 581–618.
- Poplack, S. 2013. The second decade (1973–1983). Introductory comments by the author. *Linguistics* 51 (Jubilee). S. 11–14.
- Reuter, M. 1990. Sjunga för och ringa till. Reuters ruta 25/5 1990. Tillgänglig på <http://www.sprakinstitutet.fi/sv/publikationer/sprakspalter/reuters_rutor/1990/sjunga_for_och_ringa_till>. Hämtat 28.12.2015.
- Reuter, M. 1996. Femtiofem förrådiska och förargelseväckande finlandismer och andra frekventa fel. I: *Språkbruk* 4/96. S. 17–24. Tillgänglig på <http://www.sprakbruk.fi/media/sprakbruk_1996.4_artikel_4.pdf>. Hämtat 15.1.2016.
- Reuter, M. 2015. Så här ska det låta. Om finlandssvenska och språkriktighet. Vasa: Scriptum.
- SAOB *online* = Svenska Akademiens ordbok online. Tillgänglig på <<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>>.
- SKS 2001 = Suomen kirjallisuuden seura 2001. Suomen sanojen alkuperä. Etymologinen sanakirja 2. L–P. 2. painos. Helsinki: SKS ja kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. Tvåspråkighet. Lund: LiberLäromedel.
- Statistikcentralen. Befolkningen efter ålder (1 år), kön, civilstånd och språk enligt område 1990–2015. Statistikcentralens PX-Web databaser. Tillgänglig på <http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/055_vaerak_tau_124.px/?rxid=9837eabb-8f4a-44ef-86c0-2091de810832>. Hämtat 12.4.2016.

- Svensk ordbok 2009* = Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien. A-L. Stockholm: Svenska Akademien och Norstedts.
- Tidigs, J. 2014. Att skriva sig över språkgränserna. Flerspråkighet i Jac. Ahrenbergs och Elmer Diktonius prosa. Åbo: Åbo akademis förlag.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Winford, D. 2003. *An Introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.

Gymnasieelevers åsikter om standardspråk och variation i finlandssvenskan¹

Therese Leinonen och Anna Henning-Lindblom

1. INLEDNING

Medan forskare inom den traditionella dialektologin och sociolingvistikens beskriver hur språkbruket hos olika grupper av språkanvändare skiljer sig, koncentrerar man sig inom folkdialektologin och den perceptuella dialektologin på hur språkbrukarna själva uppfattar den språkliga variationen i sin omgivning och på hur de förhåller sig till den. Språkvetarnas objektiva bild av den språkliga variationen kan ibland skilja sig markant från hur språkbrukarna uppfattar variationen. I fråga om språkets sociala funktion, dvs. hur vi uttrycker identiteter genom språket och positionerar oss i förhållande till andra språkbrukare, kan den subjektiva uppfattningen tyckas viktigare. Skillnaden mellan subjektiva och objektiva beskrivningar av språklig variation behöver ändå inte nödvändigtvis ligga så långt ifrån varandra som det vid en första anblick kan tyckas. Snarare kan det handla om gradskillnader i fråga om den medvetandenivå på vilken kunskapen ligger.

Preston (1996) har föreslagit fyra nivåer för folklingvistisk medvetenhet: *tillgänglighet* (eng. *availability*), *riktighet* (eng. *accuracy*), *detaljkänedom* (eng. *detail*) och *kontroll* (eng. *control*). Ett språkdrag med hög tillgänglighet kommenteras ofta av icke-språkvetare, medan språkdrag med en lägre tillgänglighetsnivå inte föranleder spontana kommentarer. Vad gäller riktighet kan folkdialektologiska beskrivningar vara korrekta eller felaktiga ur expertsynvinkel. I fråga om detaljkänedom kan icke-språkvetares kunskap om den språkliga variationen vara antingen detaljerad eller global. Vid en detaljerad kännedom känner språkbrukare igen och kan nämna enskilda språkdrag. Vid global kännedom kan det vara möjligt för språkbrukare att identifiera varieteter utan att de explicit kan redogöra för vilka språkdrag som karakteriserar varieteteten. Kontroll handlar om förmågan att imitera en varietet eller ett enskilt språkdrag.

När folkdialektologiska dialektbeskrivningar jämförs med expertbeskrivningar beaktas inte alltid skillnader i medvetandenivåerna, och en brist på tillgänglighet eller detaljkänedom hos icke-språkvetare kan tolkas som att ett språkdrag saknar perceptuell betydelse. Haapamäki och Wikner (2015: 61) menar t.ex. att lyssnarstudier som inte tar hänsyn till informanternas explicita

¹ Vi vill härmed tacka Finlands Akademi som finansierat projektet (beslut 267683), Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet för assistentresurser, Christoffer Wärn som utförde materialinsamlingen i Jakobstad, de skolor och lärare som tagit emot oss, alla som ställt upp som talare och lyssnare i studien, samt två anonyma granskare som bidragit med värdefulla förbättringsförslag till artikeln.

språkliga motiveringar "ger missvisande resultat med avseende på informanternas perception." Men för språkbrukarna kan kanske en global kännedom vara nog för att orientera sig i det språkliga landskapet.

Mattfolk (2009) utförde en lyssnarstudie bland finlandssvenskar i Österbotten och Nyland och lät lyssnarna höra på fyra talare som hade arbetat på radion och hade en utbildning inom journalistik eller kommunikation. Det visade sig att lyssnarna föredrog att höra talare som var uppvuxna i samma geografiska region som de själva. Samtidigt kunde inte ens språkexperter med säkerhet ringa in talarnas geografiska härkomst. Mattfolk tolkar resultaten som att regionala nyanser i språkbruket kan påverka lyssnare trots att det handlar om skillnader som är så små att det inte kan handla om medveten språklig kunskap. Möjligen är förmågan att placera en röst geografiskt korrekt ändå av underordnad betydelse i sammanhanget. Det mer avgörande för lyssnarna är kanske om talarnas språkbruk liknar det egna eller inte, oaktat om man har förmågan att placera det som låter främmande geografiskt korrekt.

I denna studie vill vi med utgångspunkt i perceptuell dialektologi studera uppfattningar om standardspråk bland unga finlandssvenskar. Mattfolks (2009) studie visade att inte ens tränade radiojournalisters språk är helt neutralt utan regionala drag. En fråga som då uppstår är vilket språkbruk som finlandssvenskar i allmänhet ser som norm och i hur stor utsträckning finlandssvenskar i olika regioner har en gemensam normuppfattning eller hur uppfattningarna skiljer sig.

Ett kriterium för standardspråk som ofta nämns är att standardspråket är en gemensam varietet för språkbrukarna inom ett språkområde, eller att det åtminstone finns en gemensam uppfattning om ett enhetligt standardspråk (Milroy & Milroy 1985; Auer 2005). Grondelaers et al. (2011) har å andra sidan argumenterat för att variation i språkbruket inte automatiskt innebär avsaknad av standard, utan att perceptuella kriterier för standardspråk ska tillämpas. Enligt dem kan man tala om standardspråk också i fråga om regionalt färgat språk ifall detta bedöms lika av lyssnare med olika regional bakgrund, dvs. de perceptuella bedömningarna är gemensamma inom språkgemenskapen. Mattfolks (2009) studie antyder att en sådan gemensam perception inte finns bland finlandssvenskar.

Vår studie har en explorativ utformning och syftet är att ta reda på om det finns en gemensam standardspråksideologi bland unga finlandssvenskar på olika orter. En följdfråga är vad detta standardspråk i så fall kännetecknas av, eller, ifall uppfattningarna skiljer sig mellan olika grupper av finlandssvenskar, vad skillnaderna består av. För studien valdes fem orter ut. Dessa är "regionhuvudstäderna" Helsingfors, Åbo och Vasa samt en mindre stad från såväl södra Finland som Österbotten, nämligen Borgå och Jakobstad.

2. NORMNIVÅER I FINLANDSSVENSKT UTTAL

Det finlandssvenska standardspråket uppstod i Åbo (Ahlbäck 1956) och i och med att Helsingfors blev huvudstad år 1812 flyttade normcentrumet till Helsingfors. Helsingforssvenskan utgjorde tidigare norm för radiospråket, men sedan 1970-talet har typiska helsingforsiska drag minskat kraftigt i detta medium (Stenberg-Sirén 2015). Utanför Helsingforsregionen ses Helsingforssvenskan inte som någon självklar norm. Enligt Ivars (2003) och Östman och Mattfolk (2011) ser österbottningar inte Helsingforssvenskan som norm, och i en studie av Haapamäki och Kvarnström (2014: 112) klassificerar Åbobor Helsingforssvenskan som dialekt.

I fråga om uttal kan man skilja mellan s.k. vårdat finlandssvenskt uttal och vardagligt finlandssvenskt uttal. I vardaglig finlandssvenska utelämnas vanligen preteritumändelsen *-de* (i första konjugationens verb) och ändelsen *-t* i supinum och bestämd form av neutrala substantiv. Kortformer som *int'*, *sku'* och *måst'* av *inte*, *skulle* och *måste* är också vanliga (Reuter 2015). Till vårdat finlandssvenskt uttal hör däremot skriftspråkliga former av de nämnda dragen. I formellare stilnivåer är kortstavigt uttal av ord som *vara* och *över* dessutom ovanligare än i vardaglig finlandssvenska.

Enligt Mattfolk (2009: 163–164) är det det vårdade finlandssvenska uttalet som lärs ut i skolorna och som de flesta dialekttalare har som uttalsnorm för standardspråket. I en jämförelse med språksituationen i Danmark nämner Mattfolk ändå att det eventuellt håller på att ske en förändring, där det vardagliga finlandssvenska uttalet snarare än det vårdade uttalet börjar ses som norm. En sådan utveckling stöds delvis av Stenberg-Sirén (2015) som har noterat en ökad användning av kortstavigt uttal i finlandssvenskt nyhetspråk. Å andra sidan föreligger inga tecken på att t.ex. hörbara *t*-ändelser skulle minska i nyhetspråket (Stenberg-Sirén 2014). Eftersom kortstavighet finns i de flesta finlandssvenska dialekter tolkar Stenberg-Sirén (2015) den ökande användningen av kortstavigt uttal som att nyhetspråket har blivit geografiskt mer neutralt. Hypotesen stöds enligt henne också av det faktum att markerat långa tonlösa obstruenter efter lång vokal (i ord som *köpa*, *söka*), som vanligtvis förknippas med Helsingforssvenskan (jfr Haapamäki & Wikner 2015: 62–63), på motsvarande vis har minskat i nyhetspråket.

3. MATERIAL OCH METOD

Inför lyssnarstudien spelades ett stort antal talprov in, varav ett fåtal valdes ut för studien. I avsnitt 3.1 beskrivs inspelningen och urvalet av talprov, medan lyssnarstudien, dess upplägg och analysmetoder beskrivs i avsnitt 3.2. För tydlighetens skull kallas de informanter som deltog i inspelningen av talprov i texten för *talare*, medan de som deltog i lyssnarstudien kallas *lyssnare*.

3.1 Inspelning och urval av talprov

Inspelningarna av röstprov för lyssnarstudien gjordes bland studenter vid universitet, högskolor och yrkesinstitut i Vasa, Åbo, Helsingfors och Borgå. För att hålla berättelsens innehåll så lika som möjligt användes en tecknad serie² om en lastbilsolycka som underlag. Vid inspelningen hade talarna som uppgift att först återberätta händelsen för en kompis i ett låtsastelefon samtal (jfr Bijvoet & Fraurud 2015: 116). Efter det blev de "uppringda" av en journalist från en lokal dagstidning som ställde frågor om olyckan. Journalistens frågor spelades upp för talaren varefter hen fick svara på frågorna. De på förhand inspelade journalisterna talade standardspråk.

Varje talare gav alltså två versioner av det fiktiva händelseförloppet. Tanken var att på det viset elicitera en mer vardaglig och en mer formell stilnivå (jfr Pohle & Schumann 2014). Många av deltagarna gjorde också som väntat språkligt en stor skillnad mellan de båda varianterna. I kompisamtalen användes mer dialekt, slang och vardagsspråk än i journalistsamtalen.

Eftersom syftet är att studera finlandssvenskt standardspråk användes endast röstprov från låtsassamtal med journalister i lyssnarstudien. Av de ca 180 talare som spelades in valdes 18 ut för lyssnarstudien.

Studien är av explorativ natur och därför fick den språkliga variationen i inspelningarna styra variationen i lyssnarstudien. En nivå som helt och hållet saknades är det s.k. vårdade finlandssvenska uttalet (se ovan). Bland de studenter som spelades in noterades ett hörbart neutrum *-t* en enda gång. Den vardagliga finlandssvenskans ändelsebortfall (*-t*, *-de*, *-e*) är det normala för samtliga talare i såväl den mer informella som den mer formella stilnivån. Det vårdade finlandssvenska uttalet har alltså i praktiken inte någon funktion som norm för det spontana talspråket hos unga finlandssvenskar (vilket inte utesluter att det vårdade uttalet existerar som en normnivå som kan användas vid t.ex. uppläsning av text).

En stilnivå som däremot återfinns hos flera av talarna är en nivå som ligger mellan lokal dialekt och vardagligt finlandssvenskt uttal. Flera av dem som i låtsassamtalet med kompis använde lokal dialekt växlade i journalistsamtalet till en varietet där de mest lokala dialekt dragen ersatts av standardvarianter, men där bl.a. apokoperingar (t.ex. *had* 'hade', *jelpt* 'hjälp'), kortstavighet (i fler ordtyper än där kortstavighet vanligen förekommer i det s.k. vardagliga finlandssvenska uttalet, t.ex. *myky* 'mycket') och vissa lokala vokalkvaliteter är vanliga. De dialekt drag som behålls på denna stilnivå är drag som förekommer i många finlandssvenska dialekter och varieteteten kunde kanske kallas regional dialekt (jfr Ivars 2015: 444–445).

Talarna som valdes ut för lyssnarstudien är uppvuxna i de fem städerna Jakobstad, Vasa, Åbo, Helsingfors och Borgå. Inspelningarna gjordes inte alltid på den ort som talaren ursprungligen kommer från, utan en del av talarna är inspelade på en studieort som kan avvika från uppväxtorten. Språkliga faktorer

² Serien tecknades av serietecknaren Johan Wanloo.

som förekommer (eller saknas) i olika grad i de utvalda rösterna är: lokal prosodi, lokal fonologi och morfologi, samt dialektord, finlandismer, slang och finsk kodväxling; se översikt i tabell 1. Talproven är 20–30 sekunder långa.

Förutom de drag som redogörs för i tabell 1 finns även andra skillnader mellan rösterna (t.ex. fonetiska, prosodiska). HffF1 har t.ex. knarr i rösten samt vokalförlängning och *r*-bortfall i presens och plural, vilket är typiska drag för Helsingforsregionen. HfP1 och HfP2 har långa tonlösa mellanvokaliska konsonanter i ord som *prata*, *saker*, *polisen*, *trafiken*, medan i synnerhet de österbottniska och östnyländska rösterna har betydligt kortare konsonanter i denna ställning. JsF2 och JsP2 har *y*-haltiga *u*-ljud typiska för norra Österbotten. VaF1 saknar hörbart *t*-förslag i ordet *köra*, vilket är ett fonologiskt drag som verkar vara på frammarsch i Vasatrakten.

Lyssnarna på varje ort hörde sammanlagt 13 röster. Elva av rösterna var gemensamma för alla lyssnare, medan två var ortspecifika. Tanken var att på det viset skapa en balans mellan sådana röster som låter hemvana och sådana som låter mer främmande. Rösterna som var gemensamma för alla orter var: AbP1, BoF1, BoP1, HffF1, HfP1, JsF1, JsF2, JsP1, VaF1, VaF2, VaP1. Bland de gemensamma fanns alltså fem sydnyländska och sex österbottniska.

TABELL 1 Utifrån inspelningar med ca 180 studenter valdes tabellens 18 talare ut för lyssnarstudien. Tabellen ger en översikt över den språkliga variationen hos dessa 18 talare. I koderna används ortförkortningar: Jakobstad (Js), Vasa (Va), Åbo (Ab), Helsingfors (Hf) och Borgå (Bo). P står för manlig talare och F för kvinnlig talare.

	Helsvenskt ordval	Dialektord/Finlandismer/ Kodväxling/Slang
Standard- språklig morfologi	AbP1 HffP1 JsP1 VaF1 VaF2	AbP2 (<i>råddigt, slapp iväg</i>) BoF1 (<i>rekka</i>) HffF1 (<i>leffa</i>) HffF2 (<i>kaveri, huisigt</i>) HffP2 (<i>slapp iväg</i>)
Lokal fonologi/ morfologi	BoP2 (apokope, kortstavighet) JsF1 (apokope, synkope) JsF2 (apokope, kortstavighet) VaP1 (apokope, kortstavighet)	BoF2 (apokope, kortstavighet, <i>kippa</i>) BoP1 (apokope, kortstavighet, <i>kaveri</i>) JsP2 (apokope, <i>he</i>) VaP2 (apokope, kortsavighet, <i>ti</i>)

3.2 Lyssnarstudien

Lyssnarstudien utfördes bland första och andra årets gymnasieelever under hösten 2015 under lektioner i modersmålet. Under våren 2015 gjordes en pilottestning i Lovisa och i en skola i Helsingfors, varefter frågeupplägget och rösterna justerades något. Resultaten för Lovisa redovisas här eftersom de flesta av rösterna var desamma som i det slutliga urvalet. Tabell 2 visar antalet lyssnare per stad.

TABELL 2 Antal lyssnare fördelat på ort och kön. Förkortningarna i parentes används för att hänvisa till lyssnargrupperna i resultatredovisningen.

stad	flickor	pojkar	sammanlagt
Jakobstad (JsS)	14	11	25
Vasa (VaS)	30	20	50
Åbo (AbS)	12	9	21
Helsingfors och Esbo (HfS)	44	17	61
Borgå (BoS)	27	17	44
Lovisa (LoS)	19	15	34
totalt	146	89	235

Studien utfördes som en webbenkät via dator med hörlurar. Lyssnarna fick först höra en genomgång av alla röster för att skapa sig en överblick av variationen i talproven. Efter det följde två delar där rösterna spelades upp en åt gången i slumpmässig ordningsföljd. Lyssnarna hörde följaktligen varje röst tre gånger. Den första frågedelen byggde på verbal guise-paradigmet (i enlighet med de studier om uppfattningar om standardspråk som utförts i olika europeiska länder inom SLICE-nätverket; Grondelaers & Kristiansen 2013) och var upplagd för att elicitera implicita attityder till rösterna. Den andra delen byggde på explicita språkrelaterade frågor. I denna artikel behandlas av utrymmesskäl endast resultaten av de explicita frågorna. Av dessa hade två frågor öppna svarsfält:

- *Vad skulle du kalla den sortens svenska som personen talar?*
- *Var tror du personen bor? Ge t.ex. en ort eller ett område*

Två frågor besvarades på en 6-gradig skala med ett sjunde alternativ *Vet inte*:

- *Hur mycket liknar det här ditt eget sätt att tala (i någon eller i flera situationer)?*
(1 = liknar inte alls, 6 = liknar mycket)
- *Anser du att det här är standardsvenska/högsvenska?*
(1 = verkligen inte, 6 = verkligen)

Vi valde alltså en kombination av öppna och slutna frågor (jfr Bijvoet & Fraurud 2015: 119). Vid de öppna hade lyssnarna större möjlighet att ge uttryck för egna åsikter och svara antingen så precist eller så generellt som de önskade. Svaren i form av skalor möjliggjorde å andra sidan en enklare kvantifiering. Alla frågor var obligatoriska i webbenkäten, men i de öppna svarsfälten var det givetvis möjligt att skriva "vet inte", vilket en del lyssnare också gjorde. För varje talprov fanns också ett större öppet, frivilligt svarsfält för *Övriga kommentarer*, där lyssnarna hade möjlighet att ge ytterligare motiveringar och kommentarer.

Vid de öppna frågorna blev svarsalternativen många och varierande. Dessa systematiserades på olika sätt vid analysen av resultaten. Svaren på frågan *Var tror du personen bor?* tilldelades inför analysen standardiserade

ortangivelser, så att t.ex. "Hesa" blev synonymt med *Helsingfors* och "Jeppis" synonymt med *Jakobstad*. Rena stavfel korrigerades också. Efter detta jämfördes lyssnarnas gissningar med de orter talarna representerar. För varje svar noterades det om gissningen var korrekt. Antalet korrekta gissningar var relativt lågt (se 4.1). Därför noterades utöver korrekthet på ortnivå också korrekthet utifrån större geografiska områden, nämligen region, landskap och landsdel, enligt tabell 3. Om en lyssnare svarat *Österbotten* för en röst från Jakobstad ger detta rätt på landskapsnivå (ingen skillnad mellan landskap och landsdel för Österbottens del). Om man svarat t.ex. *Karleby* för en Jakobstadsröst ger detta rätt på regionnivå, eftersom Karleby precis som Jakobstad ligger i norra Österbotten.

TABELL 3 Geografisk indelning som tillämpas på talproven vid analysen av geografisk korrekthet.³

ort	region	landskap	landsdel
Borgå	östra Nyland	Nyland	södra Finland
Helsingfors	Helsingforsregionen	Nyland	södra Finland
Jakobstad	norra Österbotten	Österbotten	Österbotten
Vasa	mellersta Österbotten	Österbotten	Österbotten
Åbo	Egentliga Finland	Egentliga Finland	södra Finland

Svaren på frågan *Vad skulle du kalla den sortens svenska som personen talar?* systematiserades enligt nyckelord. Nyckelorden utformades vid en manuell genomgång av materialet som reguljära uttryck för att matcha alla svar som motsvarar ett visst begrepp.⁴ Svaren kan grovt delas in i följande typer (nyckelord anges inom parentes efter varje exempel):

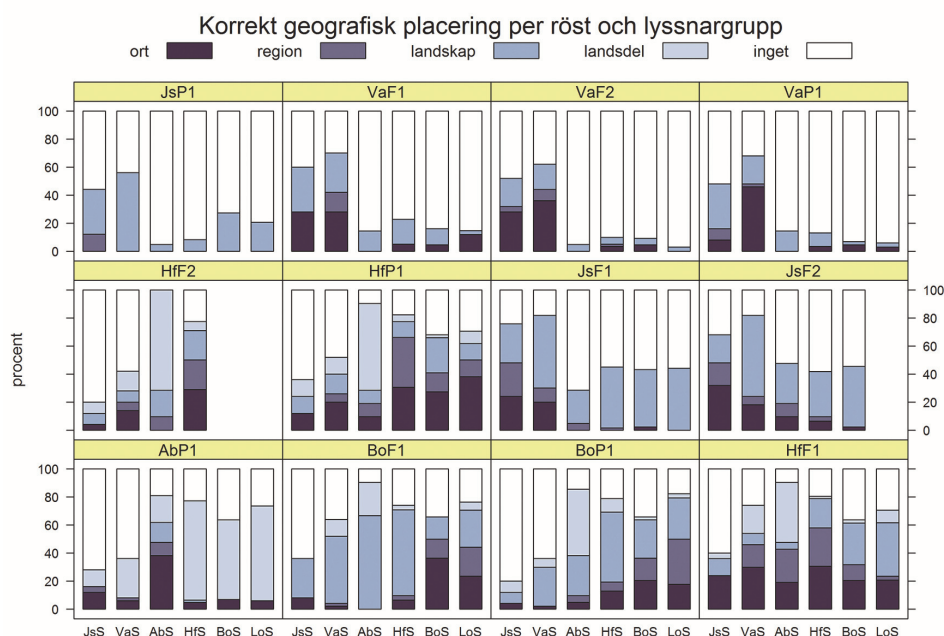
- språkregister: t.ex. "dialekt" (*dialekt*), "slang" (*slang*), "standardsvenska" (*standard*), "talspråk" (*talspråk*)
- svar med Ortsbestämningar: t.ex. "Borgådialekt" (*borgå + dialekt*), "Vasasvenska" (*vasa*), "österbottniska" (*österbotten*)
- svar med språkliga specifikationer: t.ex. "finlandssvenska med finlandismer" (*finlandssvenska + finlandism*), "finlandssvenska med finsk brytning" (*finlandssvenska + brytning + finsk*)
- värderande svar: "bra svenska" (*bra*), "normal finlandssvenska" (*finlandssvenska + normal*)

Svaren kvantifierades per lyssnargrupp genom att för varje röst och varje nyckelord räkna antalet lyssnare som använde nyckelordet i sitt svar.

³ Vi tillämpar här den indelning som är vedertagen inom dialektologin (se t.ex. FO). Det innebär att vi med t.ex. norra Österbotten avser den norra delen av det nuvarande landskapet Österbotten (plus Karleby) och inte landskapet Norra Österbotten.

⁴ Analysen utfördes i programspråket R. Ett reguljärt uttryck som "\bnyl[aæ]n" för nyckelordet *nyland* ger t.ex. träffar på svar som "nyländska", "nylenska", "nylandsdialekt" osv.

Nyckelord som nämnts i färre än tio procent av svaren i en grupp uteslöts. Ett nyckelord med negation (t.ex. *ingen dialekt*) gav -1 i stället för +1, och ett svar med försvagande modifiering (t.ex. *lätt dialekt*) gav +0.5. Summorna räknades om till standardiserade poäng⁵ per nyckelord. En principalkomponentanalys för varje lyssnargrupp visade vilka nyckelord som oftast användes av lyssnarna för de olika rösterna.



FIGUR 1 Korrekt geografisk placering av talprov på olika noggrannhetsnivåer. De tolv talprov som bedömts av de flesta av lyssnargrupperna visas i figuren.

4. RESULTAT

4.1 Geografisk identifiering

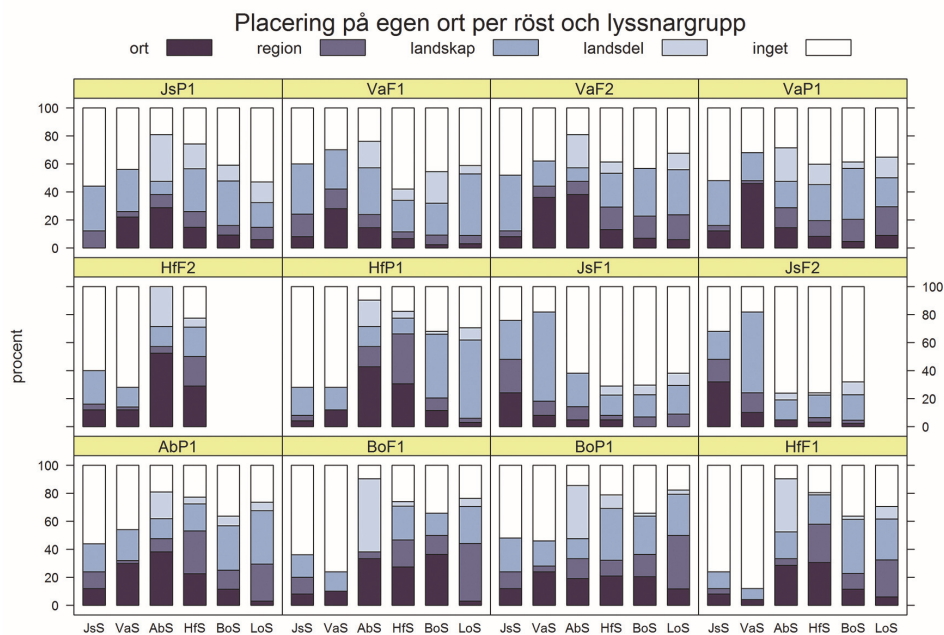
Figur 1 visar andelen korrekta gissningar på olika noggrannhetsnivåer per röst och lyssnargrupp. Figuren visar att lyssnarna har haft lättare att placera rösten geografiskt rätt ju närmare den egna orten talarens ort ligger. Talproven från Vasa har t.ex. placerats korrekt i Vasa i högre grad av lyssnare från Vasa än av lyssnare från andra orter. Också lyssnarna från Jakobstad har placerat

⁵ $z_i = (x_i - \bar{x}) / s$

Vasarösterna korrekt i högre utsträckning än lyssnarna från södra Finland. Att lyssnare har lättare att identifiera dialekter ju närmare deras egen dialekt de ligger har påvisats av flera forskare (t.ex. Williams et al. 1999; Gooskens 2005).

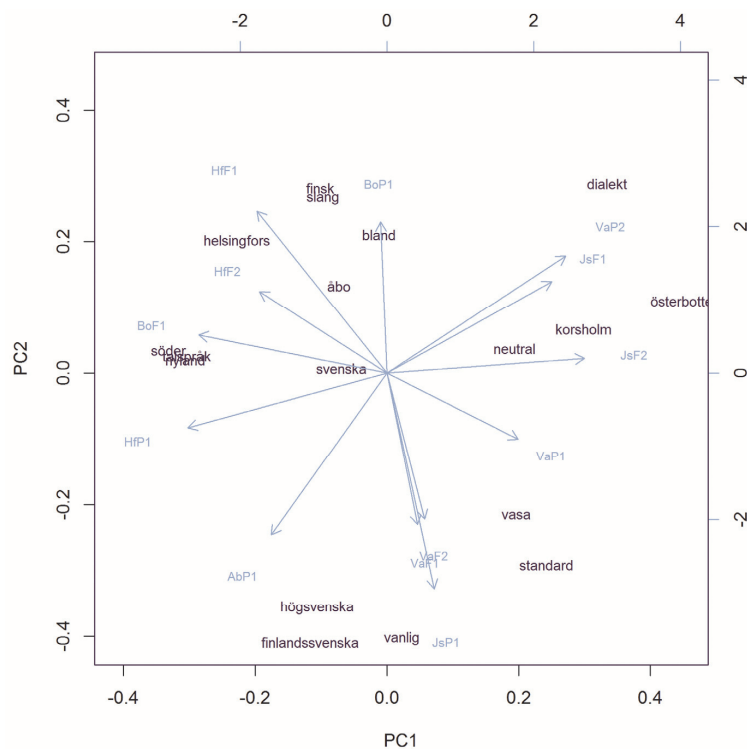
Den svåraste rösten att placera rätt var JsP1, som kommer från Jakobstad men spelades in i Åbo. De österbottniska lyssnarna har placerat honom i Österbotten i något högre utsträckning än lyssnarna från södra Finland, men andelen korrekta gissningar är betydligt lägre för denna röst än för de övriga rösterna. Av Åbolysnarna har han ofta placerats i Åbo (se fig. 2), där han de facto bodde när han spelades in, men inte av de övriga lyssnarna.

Det faktum att rösterna från den egna orten har fått flest korrekta gissningar skulle också kunna bero på att lyssnarna helt enkelt för samtliga rösters del oftast har gissat på den egna orten (vilket automatiskt skulle leda till flest korrekta gissningar när rösten verkligen representerar den egna orten). För att testa om detta är fallet visar figur 2 andelen gissningar på lyssnarnas egen ort per röst och lyssnargrupp. Den vita delen av staplarna är i genomsnitt mindre i denna figur än i figur 1, vilket tyder på att lyssnarna överlag oftare gissat på orter nära den egna orten än på den korrekta orten. Men samtidigt ser man i varje ruta av figuren att den största andelen gissningar på den egna orten finns bland de lyssnare som verkligen kommer från samma ort som talaren. Ett undantag utgörs av JsP1 som lyssnare på de andra orterna (särskilt Helsingfors och Åbo) oftare har placerat på den egna orten än vad lyssnarna i Jakobstad gjort.



FIGUR 2 Placering av talprov på den egna orten. De tolv talprov som bedömts av de flesta av lyssnargrupperna visas i figuren.

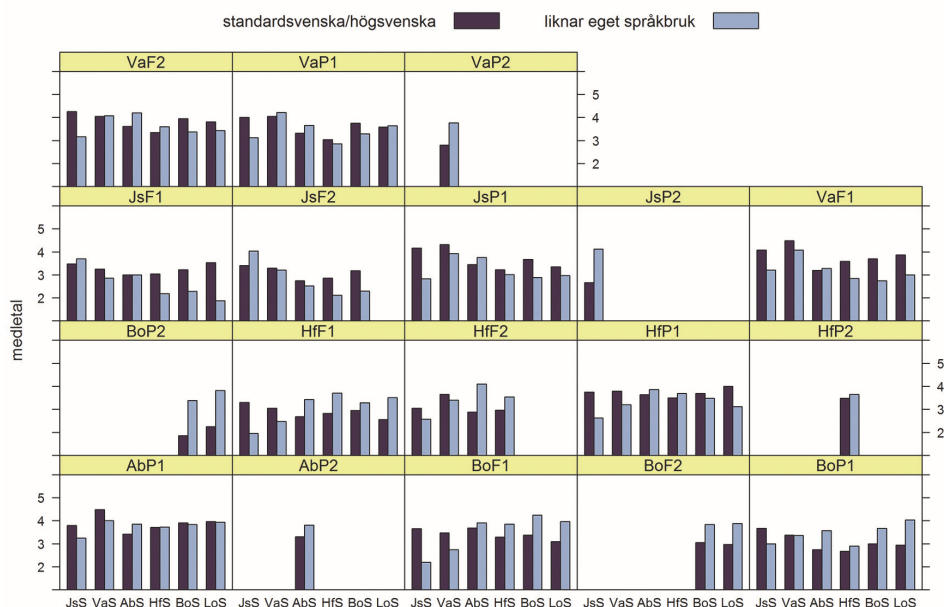
förekommer ofta hos alla lyssnargrupper. Vilka röster som anses representera vanlig finlandssvenska är ändå olika för de olika lyssnargrupperna. Det som anses vara vanlig finlandssvenska verkar vara en varietet som kan kopplas till den egna orten, men som saknar drag av talspråk, slang och dialekt. Därmed får t.ex. HfF2 många träffar på nyckelordet *vanlig* i Helsingfors, medan hon framför allt kopplas till södra Finland (*söder*) av lyssnare i Vasa. I Vasa får däremot VaP1 många träffar på *vanlig*, medan hans språk i Helsingfors klassas som vardagsspråk med dragning mot dialekt.



FIGUR 4 Nyckelordsanalys för lyssnare från Vasa. Talproven har fått flest svar med de nyckelord som ligger närmast i figuren.

Av lyssnarna i södra Finland får röster som ger träffar på nyckelordet *dialekt* (framför allt röster från Jakobstad) också flera träffar på nyckelordet *rikssvenska*. Svar som matchar nyckelordet är förutom rätt och slätt "rikssvenska" svar av typen, "nästan rikssvenska" eller "rikssvensk aktigt" (sic!).

Talare som använder *finska* ord associeras med *slang* och *talspråk*. Svaren från Österbotten ger fler träffar på nyckelordet *finsk* än svaren från södra Finland. Det är framför allt sydfinländska röster som får anmärkningar om att de talar t.ex. "finskinfluerad svenska" eller "finlandssvenska med finska ord".



FIGUR 5 Medelbedömningar per lyssnargrupp och talprov för skalorna standardsvenska/högsvenska och association med eget språkbruk.

4.3 Standardspråk och association med eget språkbruk

Figur 5 visar medelbedömningarna per talprov och lyssnargrupp för de två frågor som besvarades på en skala 1–6. På frågan *Hur mycket liknar det här ditt eget sätt att tala (i någon eller i flera situationer)?* fick de flesta av talproven de högsta genomsnittliga bedömningarna av lyssnare på den ort som talproven representerar. I både Jakobstad och Vasa kommer de tre rösterna med de högsta genomsnittliga bedömningarna på skalan från den egna orten. I södra Finland hamnar däremot inte enbart röster från den egna orten högst upp på skalan. I Åbo fick VaF2 den högsta bedömningen och HfF2 den näst högsta, och i Helsingfors fick BoF1 den högsta bedömningen och AbP1 den näst högsta. I Borgå kom lokala röster på platserna ett, tre och fyra, men AbP1 på plats två.

Av de röster som lyssnarna på alla orter fick höra fick AbP1 och VaF2 de högsta genomsnittliga bedömningarna i fråga om association med eget språkbruk. Dessa två röster fick likaså de högsta genomsnittliga bedömningarna på skalan standardsvenska/högsvenska. I bägge rösterna saknas lokala morfologiska och lexikala drag.

Även VaF1, JsP1 och HfP1 får höga bedömningar i fråga om standardsvenska/högsvenska, men för dessa talare är variationen mellan lyssnare på olika orter betydligt större i fråga om hur mycket språket anses

likna det egna. I dessa fall är det fråga om talare som saknar lokala morfologiska och lexikala drag. Däremot har de en viss lokal prosodi och antagligen är det denna som gör att igenkänningsfaktorn blir lägre på en del orter.

Stor variation vad gäller igenkänningsfaktorn uppvisar BoF1 och Hff1 med hög igenkänningsfaktor i södra Finland men låg i Österbotten (BoF1 högst i Borgå och Hff1 högst i Helsingfors), samt JsF1 med högst igenkänningsfaktor i Jakobstad och lägst i Nyland.

TABELL 4 Korrelationer mellan skalorna association med eget språkbruk och standardsvenska/högsvenska.

	JsS	VaS	AbS	HfS	BoS	LoS
<i>r</i>	0,01	0,36	0,51	0,26	0,24	0,01

Korrelationen mellan de båda skalorna uppvisar stora skillnader mellan lyssnare på olika orter, så som tabell 4 visar. Högst är korrelationen i Åbo där alltså de talare som anses tala standardsvenska/högsvenska också i relativt hög grad anses tala så som man själv. Jakobstad och Lovisa uppvisar de lägsta korrelationerna. På dessa orter identifierar man sig starkast med lokala talare som inte anses tala standard. Vasa, Helsingfors och Borgå placerar sig mitt emellan. Här identifierar man sig dels med talare som talar standardspråk, dels med talare med lokala dialektala drag eller finsk kodväxling.

Standardspråk definieras i litteraturen ofta som en varietet som är så neutral att den inte kan placeras geografiskt i någon viss region inom ett språkområde. I lyssnarstudiens material kan vi testa om det föreligger ett sådant negativt samband mellan graden av korrekt geografisk placering av talarna och bedömningen av huruvida språkbruket anses representera standardsvenska/högsvenska. För varje lyssnargrupp och röst (dvs. 6 x 13) togs dels medeltalet av bedömningen på skalan standardsvenska/högsvenska, dels ett värde för geografisk placerbarhet utifrån samma värden som presenteras i figur 1 (placerbarhetsvärdet kan anta värden mellan 0 och 4, där 0 innebär att ingen lyssnare i gruppen har kunnat placera rösten ens i rätt landsdel och 4 innebär att samtliga i lyssnargruppen har placerat rösten på rätt ort). Korrelationskoefficienten mellan skalorna är -0,297 ($p = 0,008$). Det finns alltså ett svagt negativt samband, så att en talare som är svår att placera geografiskt med högre sannolikhet uppfattas tala standardspråk, men sambandet är långt ifrån entydigt. Andra faktorer än geografisk placerbarhet verkar alltså spela en betydande roll för bedömningen av hur standardnära någon pratar. Det finns alltså röster som av åtminstone en del lyssnare kan placeras korrekt geografiskt i relativt hög utsträckning (t.ex. röster från Vasa och Helsingfors), men som trots det får höga värden på skalan standardsvenska/högsvenska. På samma vis finns det röster som inte går att placera korrekt geografiskt av alla lyssnare, men som ändå inte upplevs tala standard.

Lyssnarna i Åbo och Helsingfors har överlag gett något lägre bedömningar på skalan standardsvenska/högsvenska än lyssnarna på övriga

orter, vilket möjligen har att göra med att lyssnarna på övriga orter är vana med dialekt som avviker mer från standardspråket än vad talproven i denna studie gör. Men korrelationen mellan de olika orterna i fråga om vad som anses vara standardsvenska är hög och lyssnarna har alltså i stort sett samma bild av vilka talprov som bäst representerar standardsvenska/högsvenska. De fem talprov som får de högsta genomsnittliga bedömningarna i fråga om standard är de fem som befinner sig i den övre vänstra rutan i tabell 1, dvs. röster utan lokala lexikala eller morfologiska drag. De lägsta bedömningarna får talproven i den nedre högra rutan, dvs. röster med lokala drag på både den lexikala och fonologisk-morfologiska nivån. De två övriga grupperna av talprov placerar sig mitt emellan utan större inbördes skillnad.

5. DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Resultaten av lyssnarstudien där gymnasieelever bedömde talprov med olika grad av regional variation, visar att ungdomarna överlag hade svårt att placera rösterna geografiskt. Andelen korrekta geografiska placeringar per talprov är relativt låg, men i motsvarande studier där ungdomar har ombetts identifiera dialekter har korrektheten likaledes visat sig vara låg (t.ex. Williams et al. 1999: 351; Haapamäki & Wikner 2015: 52). Att det ändå finns språkliga ledtrådar i talproven som gör att de kan bindas till en viss ort visas av att lyssnarna varit bäst på att identifiera de talprov som representerar deras egen stad. Språkbrukarna har alltså framför allt en förmåga att kunna skilja den egna språkliga ingruppen från utgrupper, och att kunna placera flera olika dialekter på kartan är en betydligt svårare uppgift. Den sammantagna bilden man får av språklandskapet, om man lägger ihop de olika lyssnargruppernas subjektiva bilder motsvarar ändå dialektforskarens objektiva bild där vart och ett av stadsspråken har sina egna kännetecken.

Syftet med studien var att undersöka om unga finlandssvenskar har en gemensam uppfattning om standardspråk. Detta verkar i rätt hög grad vara fallet när ungdomarna explicit ombeds avgöra om ett talprov representerar standardsvenska/högsvenska. De talprov som är fria från dialektord, finlandismer, finska ord och lokal morfologi/fonologi bedöms som mest standardnära av lyssnarna på alla orter. Däremot verkar det inte finnas något direkt samband mellan hur väl ett talprov kan placeras korrekt geografiskt och huruvida det uppfattas som standardspråk.

En benämning som flera lyssnare använde var *vanlig finlandssvenska*. De talprov som får denna benämning varierar per ort. Den "vanliga finlandssvenskan" har hög igenkänningsfaktor för lyssnarna och skiljer sig från det som kategoriseras som standardsvenska/högsvenska genom att den "vanliga finlandssvenskan" kan innehålla fler lokala språkdrag. Att just benämningen *vanlig finlandssvenska* används tyder på att lyssnarna uppfattar det som en varietet utan tydlig geografisk förankring på en viss ort. Även Haapamäki och Kvarnström (2014: 111–112) har visat att Helsingfors- och Åbobor uppfattar sitt

eget språkbruk som *vanligt*. Trots att språkbrukarna är bättre på att känna igen sin egen varietet än andra varieteter visar benämningen *vanlig finlandssvenska* samtidigt på en språklig omedvetenhet hos åtminstone en del av lyssnarna om att den egna varieteteten av finlandssvenska skiljer sig från andra.

LITTERATUR

- Ahlbäck, O. 1956. *Svenskan i Finland*. (Skrifter utgivna av Nämnden för svensk språkvård 15.) Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Auer, P. 2005. Europe's sociolinguistic unity, or: A typology of European dialect/standard constellations. I: Delbecque m.fl. (red.) *Perspectives on variation: Sociolinguistic, historical, comparative*. Berlin: De Gruyter. S. 7–42.
- Bijvoet, E & Fraurud, K. 2015. Folklingvistik. I: Boyd & Ericsson (red.) *Sociolinguistik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 109–129.
- Gooskens, C. 2005. How well can Norwegians identify their dialects? I: *Nordic Journal of Linguistics*, nr 28(1). S. 37–60.
- Grondelaers, S., van Hout, R. & Speelman, D. 2011. A perceptual typology of standard language situations in the Low Countries. I: Kristiansen & Coupland (red.) *Standard languages and language standards in a changing Europe*. Oslo: Novus. S. 199–222.
- Grondelaers, S. & Kristiansen, T. 2013. On the need to access deep evaluations when searching for the motor of standard language change. I: Kristiansen & Grondelaers (red.) *Language (de)standardisation in late modern Europe: experimental studies*. Oslo: Novus. S. 10–52.
- FO = *Ordbok över Finlands svenska folkmål*. 1976–. Helsingfors: Forskningscentralen för de inhemska språken/Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Haapamäki, S. & Kvarnström, S. 2014. Svenskan i Helsingfors och Åbo ur ett folkdialektologiskt perspektiv. I: Lindström m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning* 33. (Nordica Helsingiensia 37.) Helsingfors universitet. S. 109–118.
- Haapamäki, S. & Wikner, S. 2015. Att undersöka lyssnares perception av regional variation. I: *Folkmålsstudier*, nr 53. S. 35–77.
- Ivars, A.-M. 2003. Lokalt och regionalt i svenskan i Finland – Tendenser i språkutvecklingen i norr och söder. I: G. Akselberg, A. M. Bødal, & H. Sandøy (red.) *Nordisk dialektologi*. Oslo: Novus. S. 51–81
- Ivars, A.-M. 2015. *Dialekter och småstadsspråk*. Svenskan i Finland – i dag och i går. Vol. I:1. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Mattfolk, L. 2009. On assessing Finland Swedish: The impact of subtle regional features. I: Mægaard m.fl. (red.) *Language attitudes, standardization and language change*. Oslo: Novus. S. 211–229.
- Milroy, J. & Milroy, L. 1985. *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pohle, M. & Schumann, K. 2014. Keine Angst vor Kiezdeutsch! Zum neuen Dialekt der Multikulti-Generation. I: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, nr 25(3). S. 216–224.

- Preston, D. 1996. "Whaddayaknow": the modes of folk linguistic awareness. I: *Language Awareness*, nr 5(1). S. 40-74.
- Reuter, M. 2015. Finlandssvenskt uttal. I: Tandefelt (red.) *Gruppspråk, samspråk, två språk*. Svenskan i Finland - i dag och i går. Vol. I:2. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. S. 19-34.
- Stenberg-Sirén, J. 2014. Skriftspråksnära talat standardspråk. En studie av uttalsdrag i upplästa tv- och radionyheter 1970-2009. I: *Språk & stil*, nr 24. S. 197-230.
- Stenberg-Sirén, J. 2015. Finlandssvensk kvantitet i etern. Standardspråket i nyhetsuppläsningar i Aktuellt och TV-nytt 1970-2009. I: Forsskåhl m.fl. (red.) *Svenskan i Finland 15*. Tammerfors universitet. S. 325-349.
- Williams, A., Garret, P. & Coupland, N. 1999. Dialect Recognition. I: Preston (red.) *Handbook of perceptual dialectology*. Vol. 1. Amsterdam: John Benjamins. S. 345-358.
- Östman, J.-O. & Mattfolk, L. 2011. Ideologies of standardisation: Finland Swedish and Swedish language Finland. I: Kristiansen & Coupland (red.) *Standard languages and language standards in a changing Europe*. Oslo: Novus. S. 75-82.

Syntaktisk komplexitet och korrekthet – en närstudie av finska gymnasisters skrivna inläraarsvenska

Mari Mäkilä

1. INLEDNING

Syftet med denna studie är att undersöka relationen mellan syntaktisk komplexitet och korrekthet i finska gymnasisters L2-svenska. Därtill studeras hur denna relation förändras under gymnasietiden. I studien undersöks 18 texter skrivna av sex informanter som är indelade i tre inläraryper enligt Norrby och Håkansson (2007). Inläraryperna är 1) *risktagare* (the Risk-taker), dvs. inlärare som använder komplexa strukturer i sin produktion, 2) *återanvändare* (the Recycler), dvs. inlärare som återanvänder samma, bekanta strukturer och 3) *omsorgsfulla* (the Careful and Thorough), dvs. inlärare som använder bara strukturer som är typiska för den aktuella färdighetsnivån. Kategoriseringen av informanterna baserar sig på gruppmedeltal enligt färdighetsnivåer som baserar sig på Gemensam europeisk referensram för språk (CEFR 2007). Genom att studera texter producerade av olika inläraryper är det möjligt att kartlägga hur risktagning påverkar korrekthetsaspekten. Därmed syftar denna studie till att besvara följande forskningsfrågor: 1) Vilket samband föreligger mellan syntaktisk komplexitet och korrekthet på individnivå, dvs. hurdana skillnader finns det i denna relation vad gäller de olika inläraryperna? 2) Hur förändras relationen mellan komplexitet och korrekthet, dvs. informanternas sätt att producera komplext språk mellan tre tidpunkter?

I denna studie definieras *komplexitet* som inläraarspråkets strukturella egenskap som framkommer i språkligt krävande produktion (se t.ex. Bulté & Housen 2012; Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim 1998). Exempelvis är användning av bisatser och topikalisering krävande för inlärare. Därmed studeras komplexitet genom att granska syntaktiska enheter med samordnade satser, strukturer med en eller flera underordnade satser och strukturer med topikalisering, dvs. strukturer med något annat satsled än subjekt i fundamentposition (Teleman, Hellberg & Andersson 2001, 69). Komplexiteten hos dessa enheter studeras med mått som baserar sig på längd (t.ex. ord per meningar) och relationstal (t.ex. satser per meningar). Granskningen av korrekthetsaspekten avgränsas till syntaktisk korrekthet, dvs. ordföljd och adverbialplacering, och korrektheten mäts med hjälp av andelen felfria syntaktiska enheter.

Enligt en traditionell uppfattning är ett lågt antal fel i inläraarspråket ett tecken på avancerat språkbruk. Så småningom har man börjat iaktta också

andra komponenter, t.ex. komplexitet, och studier av samspelet mellan olika aspekter i inläringen har blivit alltmer populära. I dessa studier används ofta en s.k. CAF-triad (*complexity, accuracy & fluency*, sv. komplexitet, korrekthet & flyt, se t.ex. Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim 1998) som utgångspunkt. Dessa CAF-studier har visat kontradiktoriska resultat varför mer forskning behövs om inlärares sätt att göra sin produktion mer komplex. Detta ämne har jag undersökt i min avhandling pro gradu (Mäkilä 2015). I föreliggande artikel presenteras en del av resultaten med fokus på en närstudie som ingår i min undersökning.

Föreliggande artikel består av fem kapitel. Först diskuteras de teoretiska utgångspunkterna. Efter detta beskrivs materialet och metoderna, och därefter följer analysdelen. Till sist sammanfattas och diskuteras resultaten.

2. KOMPLEXITET OCH KORREKTHET I INLÄRARSPRÅK

Den teoretiska referensramen i föreliggande studie baseras på CAF-komponenter och på teorier bakom dessa komponenter, t.ex. *Dynamic Systems Theory* (DST-teori, se t.ex. Larsen-Freeman 2006). Användningen av CAF-triaden i studier av L2-utveckling har också kritiserats (t.ex. Processbarhetsteori, Pienemann 1998, se diskussionen i Baten & Håkansson 2014). Trots detta används CAF mycket inom SLA-forskning.

Det finns flera definitioner av komplexitet, och forskare är fortfarande oeniga om de egenskaper som ingår i denna aspekt av inlärarespråk (se t.ex. Pallotti 2009). Som konstaterats definieras (syntaktisk) komplexitet i denna studie som språkligt krävande produktion i inlärarespråket (t.ex. användning av bisatser och topikalisering). Trots problem med definitionen operationaliseras komplexiteten ofta genom längdbaserade mått och mått som baserar sig på relationstal samt några specifika mått. De mått som används i föreliggande studie presenteras i avsnittet Material och metod. En omfattande beskrivning av studier kring syntaktisk komplexitet i skrivet inlärarespråk återfinns exempelvis i Wolfe-Quintero, Inagaki och Kim (1998).

Wolfe-Quintero, Inagaki och Kim (1998, 33) definierar korrekthet som förmåga att producera felfritt, målspråksenligt språk. Det finns flera sätt att mäta korrekthet (se t.ex. Ellis & Barkhuizen 2005), och valet av typen av mått beror på forskningsobjektet. I föreliggande studie avgränsas granskningen till syntaktiska fel, dvs. fel i ordföljd och placering av satsadverbial. Därmed mäts korrektheten med hjälp av felfria enheter, dvs. strukturer med målspråksenlig ordföljd och satsadverbialplacering. Korrekthetsmått presenteras i avsnittet Material och metod.

2.1 Syntaktisk komplexitet och korrekthet i L2-svenska

Framträdandet av syntaktiska strukturer sker genom separata steg (se t.ex. Pienemann 1998), och enligt CAF-hypoteser blir inlärares strukturer mer komplexa när deras språkfärdighet ökar (Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim 1998, 4). I början kan inlärare producera enstaka ord, och senare blir det möjligt att kombinera ord till meningar. Först använder inlärare endast kanonisk (rak) ordföljd, dvs. subjekt (S), verb (V), (eventuellt) annan satsdel (X). Efter detta börjar inlärare producera topikaliserade strukturer, först målspråksavvikande XSV-strukturer (*Igår jag spelade fotboll) och sedan målspråksenliga XVS-strukturer (Igår spelade jag fotboll) (för en mer omfattande diskussion om inversion se t.ex. Håkansson & Nettelbladt 1996; Lahtinen & Palviainen 2011). Till sist lär inlärare sig att överföra grammatisk information mellan huvudsatser och bisatser samt placera satsadverbial före verb i bisatser. Definitionen för komplexitet i föreliggande studie baserar sig på denna hierarkiska ordning.

Som konstaterats avgränsas analysen av korrekthetsaspekten i denna studie till syntaktisk korrekthet, dvs. normavvikelser i ordföljd och satsadverbialplacering. Många inlärare av L2-svenska har svårigheter att lära sig svenskans ordföljdsregler (se t.ex. Håkansson & Norrby 2007). Exempelvis kan inlärare ha problem med den s.k. V2-ordföljden. Inlärare måste lära sig att placera verbet på andra plats i påståendeformade huvudsatser (t.ex. *Jag spelade fotboll igår/Igår spelade jag fotboll*). Efter att ha lärt sig V2-regeln måste inlärare igen anpassa sina kunskaper och placera satsadverbial på andra plats i bisatser (... *eftersom jag inte spelade fotboll*). Att lära sig målspråksenlig satsadverbialplacering är en komplex process (se t.ex. Baten & Håkansson 2014). Inlärningsgången består av flera steg, och i dessa steg producerar inlärare felaktiga, pseudokorrekta och korrekta strukturer beroende av verbfrasens komplexitet, dvs. om verbfraserna är enkla eller sammansatta (se t.ex. Paavilainen 2015).

De syntaktiska procedurerna presenterade i detta avsnitt är krävande för inlärare av L2-svenska, och detta kan påverka relationen mellan komplexitet och korrekthet i deras produktion. Enligt Wolfe-Quintero, Inagaki och Kim (1998, 35) kan bristfälliga kunskaper i målspråket framträda som fel (korrekthetsaspekten) eller enkelt språk (komplexitetsaspekten). Detta betyder att inlärare kan börja undvika komplexa strukturer för att undvika fel, vilket är en intressant iakttagelse vad gäller föreliggande studie. Till exempel är topikalisering emellertid en central del av det naturliga bruket av svenska (Flyman Mattson & Håkansson 2010, 71), och därför borde L2-inlärare lära sig att använda varierande meningsstrukturer.

2.2 Relationen mellan syntaktisk komplexitet och korrekthet

Relationen mellan CAF-komponenter är omstridd, och tidigare studier har resulterat i olika teorier om relationen mellan bl.a. komplexitet och korrekthet. I föreliggande studie undersöks denna relation vidare. Enligt Robinsons (2001) kognitionshypotes har inlärare flera resurser som är dirigerade av uppgiftens krav, och därmed kan inlärare fästa uppmärksamhet vid både korrektheten och komplexiteten samtidigt. I motsats till kognitionshypotesen anser Skehan (1998, *Trade-Off-hypotes*) att inlärare måste välja mellan korrekthet och komplexitet: *safety-first approach* betyder att inläraren utnyttjar sina automatiserade kunskaper samt prioriterar korrektheten framför komplexiteten, och *accuracy last approach* betyder att inläraren använder den regelbaserade delen av sina språkliga kunskaper samt riskerar att producera målspråksavvikande men komplexa strukturer (Ellis & Barkhuizen 2005, 144). Likadana tankar förekommer i Norrby och Håkansson (2007) kategorisering av inlärartyperna. Norrby och Håkansson (2007) har visat att komplexitet inte alltid korrelerar med inlärares aktuella, grammatiska färdighetsnivå. Till exempel använder några inlärare flera satsers men har inte nått de högre färdighetsnivåerna, medan andra inlärare visar kunskaper från dessa högre nivåer men producerar fortfarande enkelt språk (se också Polio & Shea 2014). I föreliggande studie undersöks i vilken mån resultaten stödjer dessa teorier.

I tidigare studier har t.ex. Skehan och Foster (1997) bevisat att det särskilt i samband med talat språk finns *trade-off* mellan komplexitet och korrekthet. Michel, Kuiken och Vedder (2007) poängterar emellertid att uppgiften i vissa fall kan påverka inlärares kognitiva resurser positivt så att inläraren kan iaktta både komplexiteten och korrektheten samtidigt. Vercellotti (2012) konstaterar att de skenbara sambanden mellan dessa CAF-komponenter kan bero på de mått som används i studierna. Ett frekvent använt korrekthetsmått är felfria enheter jämfört med totala antalet enheter, t.ex. satsers. I detta fall ökar risken att flera satsers är målspråksavvikande när antalet satsers ökar. Därmed kan det vara nödvändigt att använda flera mått och analysera materialet även kvalitativt som i föreliggande studie.

Spoelman och Verspoor (2010) konstaterar att komplexitet och korrekthet verkar konkurrera med varandra i början av inlärningen, i enlighet med Skehans (1998) *Trade-Off-hypotes*. Därefter verkar inlärare kunna iaktta båda komponenterna samtidigt, vilket stödjer Robinsons (2001) kognitionshypotes. Senare steg i inlärningen visar igen perioder med komponenternas konkurrens och samspel. Myles (2012) poängterar att det skenbara samspelet mellan komplexitet och korrekthet särskilt i början av inlärningen kan bero på frekvent användning av helsekvenser. Det uppenbara i alla dessa tidigare studier är den stora individuella variationen. Därför är det viktigt att kartlägga relationen mellan komplexitet och korrekthet på individnivå vilket är syftet med denna närstudie.

3. MATERIAL OCH METOD

Materialet i föreliggande studie är en del av materialet i projektet *Inlärningsgångar i andraspråket* (Topling, för mer information se projektets hemsida). Topling-materialet insamlades vid tre tidpunkter. Informanterna skrev sina texter utgående från fem kommunikativa uppgifter av vilka insändaren valdes till föreliggande studie eftersom argumenterande texter kan antas innehålla t.ex. flera bisatser pga. frekvent motivering. Minst tre oberoende bedömare har bedömt Topling-uppsatserna enligt DIALUKI-nivåskalan som baserar sig på CEF-skalan, och nivåerna har fastställts med hjälp av statistikprogrammet Facets (för mer om bedömningen se t.ex. Toropainen, Härmälä & Lahtinen 2012).

Materialet i denna närstudie består av 18 texter skrivna av sex informanter. Analysen av inläraryperna (Norrby & Håkansson 2007) baserar sig på texter istället för inlärare i föreliggande studie. Först analyserades hela materialet i Mäkilä 2015 (totalt 138 uppsatser skrivna av 46 informanter). Med hjälp av jämförelse med gruppmedeltalen valdes två texter (skrivna av två informanter) för varje inläraryp (för en diskussion av medeltalen, se Mäkilä 2015). Efter detta jämfördes de övriga texterna skrivna av samma informant med den valda texten. Till informanterna och deras texter hänvisas med speciella koder som består av följande uppgifter: den ursprungliga informantkoden (XXXX), könet (male/female), färdighetsnivån (A1/A2/B1) och insamlingsomgången (1/2/3). Till exempel står koden 2102mA1.1 för en text skriven av en manlig informant vars text har bedömts ligga på nivå A1 vid den första insamlingsomgången.

Några centrala anmärkningar vad gäller segmentering och analys är nödvändiga. Vad gäller det totala antalet ord i texterna är alla eventuella hälsningar (t.ex. *Hej alla Student!*, 2110mA1.2), rubriker (t.ex. *Föräldrar borde kontrollera ungdomars användning av Internet*, 2132mA2.2) och signaturer (t.ex. *Maija Solki, en gymnasiumelev från Solkila*, 2133fA2.2) uteslutna ur analysen eftersom dessa förvrider resultaten (rubrikerna kan inte tolkas som inlärares egen produktion, hälsningarna och signaturerna påverkar antalet ord i syntaktiska enheter). Satsbasen i påståendeformade huvudsatser kallas fundament (Teleman, Hellberg & Andersson 2001, 69), och om fundamentet innehåller ett annat satsled än subjekt, kallas detta topikalisering. I föreliggande studie iakttas också topikalisering vid bisatser (t.ex. ... *eftersom i Internet är många haitallisia sidorna för ungdomar* i texten 2115mA2.2) och omvänd ordföljd i dessa strukturer anses vara målspråksenligt. Alla oklara strukturer har analyserats fall för fall men enligt samma principer. Vad gäller analysen är det viktigt att poängtera att de utvecklingsmönster som resultaten visar bara beskriver informanternas skriftliga färdighet i en enskild uppgift, och resultaten kan ha påverkats av bl.a. informantens humör (se t.ex. Bachman & Palmer 1996). Segmenteringarna dubbelkontrollerades för att minimera risken för fel i analysen.

Valet av komplexitets- och korrekthetsmått i föreliggande studie baseras på tidigare studier (se t.ex. Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim 1998):

TABELL 1 Komplexitetsmått i föreliggande studie

Måttstypen	Mått	Förkortning*
Längdbaserade mått	genomsnittlig meningslängd (ord per meningar)	W/S
	genomsnittlig längd av T-enhet** (ord per T-enheter)	W/T
Relationstalbaserade mått	genomsnittlig satslängd (ord per satser)	W/C
	<i>sentence complexity ratio</i> (satser per meningar)	C/S
	<i>T-unit complexity ratio</i> (satser per T-enheter)	C/T
Specifikt mått	<i>dependent clause ratio</i> (bisatser per satser)	DC/C
	andel topikaliseringsar (topikaliseringsar per meningar)	TOP/S

*Förkortningar W, S, C och DC står för de engelska orden *word* (W), *sentence* (S), *clause* (C) och *dependent clause* (DC); dessa förkortningar är relativt fastställda inom CAF-forskningen

** en huvudsats och alla eventuella bisatser samt meningsfragment (Hunt 1965)

Som framgår av tabell 1 används sju komplexitetsmått i studien. Genomsnittlig meningslängd (W/S), genomsnittlig längd av T-enhet (W/T) och genomsnittlig satslängd (W/C) utgör de längdbaserade måtten. De relationstalbaserade måtten innehåller måtten *sentence complexity ratio* (C/S), *T-unit complexity ratio* (C/T) och *dependent clause ratio* (DC/C). Därutöver används ett specifikt mått, dvs. andel topikaliseringsar (TOP/S).

TABELL 2 Korrekthetsmått i föreliggande studie

Mått	Förkortning*
andel felfria satser per det totala antalet satser	EFC/C
andel felfria bisatser per det totala antalet bisatser	EFDC/DC
andel felfria topikaliseringsar per det totala antalet topikaliseringsar	EFTOP/TOP

*Förkortning EF står för de engelska orden *error-free*

I studien används tre korrekthetsmått (se tabell 2): andel felfria satser per alla satser (EFC/C), andel felfria bisatser per alla bisatser (EFDC/DC) och andel felfria topikaliseringsar per alla topikaliseringsar (EFTOP/TOP).

4. ANALYS OCH RESULTAT

Texter som visar drag som tillhör inlärartypen *risktagare* är texterna 2115mA2.2 och 2130mB1.3.

TABELL 3 *Risktagare*-texterna 2115mA2.2 och 2130mB1.3

	Komplexitet		TOP/S	Korrekthet		
	Längdmått	Relationstals- mått		EFC/C	EFDC/DC	EFTOP/TOP
2115m A2.2	12,25 W/S	1,50 C/S	0,75	0,83	1,00	0,67
	9,80 W/T	1,20 C/T				
	8,17 W/C	0,17 DC/C				
2130m B1.3	14,67 W/S	2,17 C/S	0,17	0,69	0,60	0,00
	11,00 W/T	1,63 C/T				
	6,77 W/C	0,38 DC/C				

Det finns olika sätt att visa riskvillighet i en inlärartext: genom att berika meningar med beskrivande ord, använda bisatser eller variera ordföljden. Till exempel har informant 2115m använt topikaliserade strukturer. Jämfört med gruppmedeltalen på nivå A2 (9,78 W/S, 8,26 W/T, 5,67 W/C; 0,18 TOP/S) är enhetslängderna (W/S, W/T, W/C) och andelen topikaliserade strukturer (TOP/S) hos denna informant över de genomsnittliga värdena, medan relationstalen för komplexitet (C/S, C/T, DC/C) är något under medeltalen på nivå A2 (1,75 C/S, 1,48 C/T, 0,28 DC/C).

1) Föräldrar borde kontrollera ungdomars användning av Internet, eftersom i Internet är många haitallisia sidorna för ungdomar. Nuförtiden ungdomar sitter flera timmar på datorn och det är huolestuttavaa. Ungdomarna måste syssla med idrott, spela ishockey och fotboll och gå på stan med sin vänner. I internet träffas ungdomarna pahoja människor. (2115mA2.2)

I denna text har risktagningen inte resulterat i några större problem (EFC/C, 0,83). Ett målspråksavvikande belägg på XSV-ordföljd (*Nuförtiden ungdomar sitter...*) förekommer dock. Informanten använder både samordning (... *och det är huolestuttavaa*) och underordning (... *eftersom i Internet är många...*) för att göra sina meningar mer komplexa. Han använder finska ord (*haitallisia, huolestuttavaa, pahoja*) i sin text men syntaktiskt sett har komplexiteten inte haft någon stor negativ inverkan på korrektheten.

Utvecklingen av skriftlig språkfärdighet i insändaruppgiften hos informant 2115m följer mönstret B1 - A2 - B1. Vid den första datainsamlingsomgången har informanten använt underordning för att göra texten mer komplex, medan han i den ovannämnda texten och vid den sista insamlingen använder både bisatser och topikaliseringar. Informanten har använt flera komplexa strukturer vid den andra omgången än vid den första och den sista omgången, och detta framkommer i den något lägre andelen målspråksenliga satser (EFC/C vid första omgången 1,00, vid den andra 0,83 och vid den sista 0,88). Skillnaderna är dock inte stora.

Alla längdmåtten hos en annan informant, 2130m (se tabell 3), är över de genomsnittliga längderna (nivå B1: 12,02 W/S, 10,12 W/T, 5,89 W/C). De övriga komplexitetsmått är i stort sett genomsnittliga (nivå B1: 2,05 C/S, 1,72 C/T, 0,39 DC/C, 0,20 TOP/S).

2) Jag går andra classen i gymnasiet i sentral-Finland. Har man frågat också för mig, vad ska man skriva i studentskrivningar. Jag har tänkt vem vill att gymnasie-elever ta studentten att sitta flera timme i salj skrivaden vad han har pluggar över tre eller fyra år? Jag måste skriva English och jag vet att det kommer att vara konstigt för mig. Lyckligt studentskrivningar spelar inte så viktigt roll att söka studentplats efter gymnasiet ännu. Det var också flera goda sidor om studentskrivningar, men måste gymnasiet tar slut som nuförtiden? (2130mB1.3)

Till skillnad från text 2115mA2.2 har risktagningen i denna text resulterat i krångliga och syntaktiskt målspråksavvikande strukturer (t.ex. *vad ska man skriva...*, *Lyckligt studentskrivningar spelar...*) (EFC/C 0,69). På basis av komplexitets- och korrekthetsmått kan man säga att det i viss mån finns en konkurrerande relation mellan syntaktisk komplexitet och korrekthet i texten.

Utvecklingsmönstret hos informant 2130m är A2 - A2 - B1. Denna informant använder komplexa strukturer vid varje insamlingsomgång (t.ex. vid den första insamlingen både bisatser och topikaliseringar), och dessa komplexa strukturer verkar ha påverkat korrekthetsaspekten vid varje omgång (EFC/C 0,50; 0,60 och 0,69). Påverkan är mindre vid de två sista insamlingsomgångarna.

Det finns två typer av återanvändare i materialet. Somliga informanter av denna typ återanvänder samma strukturer på makronivån (t.ex. endast huvudsatser och/eller endast SVX-ordföljd) och andra på mikronivån (t.ex. upprepning av samma fraser, t.o.m. exakt samma ord). Exempelvis representerar text 2127fB1.1 den föregående typen och text 2110mA1.2 den senare typen av återanvändare.

TABELL 4 Återanvändare-texterna 2127fB1.1 och 2110mA1.2

	Komplexitet		Korrekthet			
	Längdmått	Relationstalsmått	TOP/S	EFC/C	EFDC/DC	EFTOP/TOP
2127f	8,43 W/S	1,29 C/S				
B1.1	7,38 W/T	1,13 C/T	0,14	1,00	1,00	1,00
	6,56 W/C	0,11 DC/C				
2110m	5,44 W/S	1,00 C/S				
A1.2	5,44 W/T	1,00 C/T	0,00	1,00	0,00	0,00
	5,44 W/C	0,00 DC/C				

Komplexiteten i text 2127fB1.1 verkar vara relativt låg (jfr gruppmedeltalen på nivå B1: 12,02 W/S, 10,12 W/T, 5,89 W/C; 2,05 C/S, 1,72 C/T, 0,39 DC/C; 0,20 TOP/S) medan korrekthetsmått visar att språket är syntaktiskt sett målspråksenligt. Som konstaterats, uppvisar texten 2127fB1.1 drag som är typiska för en inlärtyp som återanvänder samma strukturer på makronivå:

3) Jag tycker att gymnasiestudier är betungande. Jag är alltid trött och på veckor orkar jag inte göra ingenting. Jag måste sova nio timmar, göra läxor, och motionera lite. Jag har inte tid för träffa kompisar. Jag blir så trött. Skoldagar skulle börja för exempel en timme senare. Alla av oss gymnasieelever ska vara mycket gladare och orka göra mer! (2127fB1.1)

Exempel 3 visar att informant 2127f har använt samma ordföljd (rak ordföljd; subjekt – finit verb) i varje grafisk mening. I en samordnad struktur (... och på veckor orkar jag inte...) har informanten använt en topikalisering. Därutöver har informanten börjat fem av meningarna med subjektet *Jag*.

Informant 2127f ligger på nivå B1 vid varje insamlingsomgång. På basis av en annan text (2127fB1.2) skulle man kunna kategorisera informanten till gruppen *risktagare*. I denna text gjorde informanten sin text betydligt mer komplex med fyra belägg på bisatser och fem belägg på topikaliserade strukturer. Komplexiteten är hög också vid den sista omgången. Komplexiteten har inte påverkat korrektheten negativt vad gäller de två första texterna, och påverkan är marginell vid den sista omgången (EFC/C 1,00; 1,00; 0,93).

I likhet med text 2127fB1.1 visar komplexitetsmåten i text 2110mA1.2 (se tabell 4) låga värden jämfört med gruppmedeltalen på nivå A1 (8,43 W/S, 7,33 W/T, 5,51 W/C; 1,59 C/S, 1,37 C/T, 0,21 DC/C; 0,01 TOP/S). Orsaken till de låga värdena är återanvändning av huvudsatser: informanten använder varken samordning eller underordning i sin text.

4) Jag gillar inte studentskrivningar! Det är also länge. Jag gillar korter studentskrivningar. Jag såg korter studentskrivningar! Jag måste also läsa många timmar för studentskrivningar! Jag gillar inte läsa många timmar! Vi har många teste. Jag gillar inte många teste. Varför måste vi göra och läsa skolan jobba varje dag! (2110mA1.2)

Texten består av nio grafiska meningar av vilka sex inleds med subjektet *Jag*. Därutöver återanvänder informanten frasen *Jag gillar (inte)*. Denna text är ett mycket illustrativt exempel på återanvändning av enkla fraser och ord (*återanvändare* på mikronivå).

Texterna skrivna av informant 2110m är bedömda som A2 – A1 – A2. Vid de två första omgångarna producerar informanten relativt enkla och målspråksenliga strukturer (inga bisatser eller topikaliseringar, EFC/C 0,90 och 1,00). Vid den tredje omgången använder informanten både bisatser och topikaliseringar, och detta har resulterat i något lägre korrekthet (EFC/C 0,75).

Det finns få texter där informanten endast har använt sådana strukturer som är typiska för den aktuella CEF-nivån, dvs. representerar inlärarypen *omsorgsfulla*. Texterna 2166fA2.3 och 2112mA1.1 motsvarar emellertid denna deskription relativt bra.

TABELL 5 Omsorgsfulla-texterna 2166fA2.3 och 2112mA1.1

	Komplexitet		Korrekthet			
	Längdmått	Relationstals- mått	TOP/S	EFC/C	EFDC/DC	EFTOP/TOP
2166f	9,60 W/S	1,60 C/S				
A2.3	8,00 W/T	1,33 C/T	0,00	1,00	1,00	0,00
	6,00 W/C	0,25 DC/C				
2112m	6,50 W/S	1,50 C/S				
A1.1	4,88 W/T	1,10 C/T	0,00	1,00	1,00	0,00
	4,33 W/C	0,11 DC/C				

Komplexitetsmåttarna hos informant 2166f motsvarar i stora drag gruppmedeltalen på nivå A2 (9,78 W/S, 8,26 W/T, 5,67 W/C; 1,75 C/S, 1,48 C/T, 0,28 DC/C; 0,18 TOP/S). Informanten har inte tagit några risker med sina strukturer utan använder till största delen sådana strukturer som är typiska för A2-nivån.

5) Jag tycker att föräldrar borde kontrollera ungdomar användning av Internet. Många ungdomars vet inte problem på Internet och de vet inte hur användning av Internet. Föräldrar måste veta vad ungdomar gör av Internet. Ungdomars kan spela och surfar många timmar på Internet. Det är inte bra för dem. (2166fA2.3)

Informant 2166f använder både samordning (*och*) och underordning (*att föräldrar borde kontrollera..., vad ungdomar gör...*) i sin text. En struktur med en planerad bisats har varit något för krävande för informanten, och denna risktagning har resulterat i en målspråksavvikande, bristfällig struktur (*de vet inte hur användning av Internet*) men eftersom denna struktur inte innehåller något finit verb har den inte tagits med i analysen.

Informant 2166f har stannat på nivå A2 vid varje insamlingsomgång. I den första texten finns det en bisats och en topikaliserad struktur. Andelen felfria satser i denna text är 0,83. Vid den andra omgången har informanten använt två bisatser och en topikalisering med EFC/C på 0,89. Vad gäller relationen mellan komplexitet och korrekthet, verkar komplexiteten vara relativt stabil hos informant 2166f medan andelen målspråksenliga strukturer ökar.

En text skriven av informant 2112m (se tabell 5) representerar en typisk text på A1-nivån. Trots att längdmåtten visar något lägre resultat för komplexiteten, är de relationsbaserade måtten nära gruppmedeltalen (nivå A1: 8,43 W/S, 7,33 W/T, 5,51 W/C; 1,59 C/S, 1,37 C/T, 0,21 DC/C; 0,01 TOP/S).

6) Jag tänker läroböcker i gymnasiet är billigare. Jag har köpt två böckerna och det kosta 35 €! Mina freunde har köpt två böcker i 40 €. Det är billigare. Och nya böcker kosta 30 €! Jag har inte pengar och i måste köpa nya böcker. (2112mA1.1)

Exempel 6 visar att även om det finns tvärspråkligt inflytande (t.ex. *freund, i måste köpa*) i texten och informanten har missförstått ordet *billigare*, finns det inga större problem med syntaxen. Såsom det brukar vara på A1-nivån, använder informanten samordning för att kombinera enheter.

Informant 2112m är den enda informanten i det undersökta materialet vars skriftliga språkfärdighet enligt denna uppgift har utvecklats från A1-nivån till A2-nivån och slutligen till nivå B1 under gymnasietiden. I sin första text, som diskuterats ovan, producerar informanten enkla strukturer som är typiska på A1-nivån. Dessa strukturer är målspråksenliga. Vid den andra insamlingen har informanten börjat använda både bisatser och topikaliseringar, med EFC/C på 0,88. Vid den sista omgången har antalet bisatser ökat och andelen målspråksenliga satser är 0,89. Enligt dessa mått har den ökade komplexiteten påverkat korrekthetsaspekten negativt men skillnaderna är inte stora.

5. SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet med denna närstudie var att kartlägga relationen mellan syntaktisk komplexitet och korrekthet på individnivå. Det finns flera faktorer som kan påverka relationen. I enlighet med t.ex. Spoelman och Verspoor (2010) kan konstateras att färdighetsnivån påverkar relationen mellan syntaktisk komplexitet och korrekthet. I början av inläringen (nivå A1) är satserna så pass enkla att andelen målspråksenliga satser är relativt stor. Därutöver kan helsekvenser och pseudokorrekta strukturer vara frekventa. Bristen på belägg på topikaliserade strukturer speciellt på nivå A1 tyder på att det tar tid innan inlärare börjar variera ordföljden i sina texter. På A2-nivån verkar inlärare börja experimentera med språket, och därmed producerar inlärare mer komplexa strukturer. På denna nivå verkar inlärares kapacitet inte alltid räcka till att iaktta både komplexitet och korrekthet, och korrekthetsaspekten kan påverkas negativt. Denna slutsats stödjer *Trade-Off*-hypotesen (Skehan 1998), dvs. att relationen mellan komplexitet och korrekthet delvis verkar vara konkurrerande. Även om analysen visar att inlärare på B1-nivån fortfarande använder flera målspråksavvikande strukturer, stödjer resultaten hypotesen att inlärare på avancerade nivåer så småningom kan iaktta både komplexiteten och korrektheten i sina texter. Detta stödjer för sin del kognitionshypotesen (Robinson 2001), dvs. att relationen mellan komplexitets- och korrekthetsaspekten kan vara stödjande.

De analyserade texter som uppvisar typiska drag för inlärartyperna *risktagare*, *återanvändare* och *omsorgsfulla* visar att relationen mellan komplexitet och korrekthet beror på inlärares riskvillighet. Det verkar vara så att relationen mellan komplexitet och korrekthet måste definieras på basis av inlärares aktuella sätt att processa information. Studien visar att risktagningen kan leda till en positiv (stödjande, i enlighet med kognitionshypotes, se t.ex. 2115mA2.2) eller en negativ (konkurrerande, i enlighet med *Trade-Off*-hypotesen, se t.ex. 2130mB1.3) relation mellan de två aspekterna. I *återanvändare*- och *omsorgsfulla*-texterna verkar undvikandet av fel leda till en större del syntaktiskt korrekta strukturer. Som framgår av jämförelsen av texter skrivna av samma informant, är risktagningen inte någon stabil egenskap hos en individ, utan individen kan förändra (medvetet eller

omedvetet) sättet att processa information från en tidpunkt till en annan (se diskussion i Vercellotti 2012, 28). Därmed kan det konstateras att det inte finns några stabila inlärartyper, utan inlärares sätt att producera språk varierar. Istället för inlärartyper skulle man kunna prata om *inlärartexttyper*. I samband med dessa anmärkningar är det emellertid viktigt att komma ihåg att man inte vet hur inläraren har tänkt. Med den nya teknologin är det möjligt att studera den kognitiva processen som inlärare går igenom när de strukturerar sina skriftliga uppsatser. Detta kan göras t.ex. med hjälp av ScriptLog samt retrospektiva intervjuer (se t.ex. Nordqvist Palviainen 2007).

Det tydligaste resultatet i både den kvantitativa och den kvalitativa analysen är den stora individuella variationen. Informanternas skriftliga språkfärdighet som bedömts enligt insändaruppgiften utvecklas enligt varierande mönster. Å ena sidan kan den stora variationen särskilt vad gäller korrekthetsaspekten vara ett stödande argument för DST-teorin. Denna teori operationaliserar L2-utveckling med hjälp av CAF-mått och anser att inlärarspråket inte utvecklas linjärt. Å andra sidan är de studerade syntaktiska strukturerna krävande för inlärare, vilket kan leda till att inlärningsprocessen blir mycket långsam, och därför är det endast variationen som är uppenbar i materialet. Även om granskning av korrekthetsmått med hjälp av implikation inte ingår i syftet med föreliggande studie, kan det konstateras att de stora riktlinjer som analysen av utveckling på individnivån visar tyder på att det verkligen finns allmänna tendenser enligt vilka informanter lär sig t.ex. satsadverbialplacering.

Både lärare och inlärare bör vara medvetna om relationen mellan komplexitet och korrekthet. Enligt Polio och Shea (2014, 24) förstår största delen av lärare att fel är en naturlig del av inläringen men inte alla uppfattar hur komplexitet står i relation till korrekthet. Polio och Shea (2014, 24) hänvisar till en studie av Neumann (2014) där lärares och inlärares uppfattningar om grammatisk kunskap studerades. Trots att inlärare ser komplexiteten som en del av den grammatiska kunskapen, använder några inlärare enkla strukturer för att undvika fel i sina texter (Neumann 2014). Enligt Neumann (2014) vållar relationen mellan komplexitet och korrekthet problem också vad gäller bedömning av skriftliga uppgifter (se också Bergman & Abrahamsson 2004). Fulcher (2003, 28) påpekar att man i samband med både undervisning och bedömning måste vara medveten om att inlärare ibland gör fel på grund av utveckling (dvs. framgång i olika aspekter av L2-kunskap, t.ex. komplexitet).

Den nutida kommunikationen kräver sällan komplexa strukturer. Numera är det viktigt att kunna kommunicera snabbt och effektivt, och därför kan det kännas onödigt att kunna formulera sig på ett komplext sätt. Till och med de skriftliga uppgifterna i studentexamen har under den senaste tiden förändrats åt det kommunikativa hållet: skribenter ombes att skriva t.ex. bloggtexter eller e-post istället för traditionella uppsatser (se diskussionen i Mäkilä 2015). Antagligen kommer denna trend att intensifieras i samband med de elektroniska proven (se Digabi 2015a). Samtidigt har den kommunikativa delen

i bedömningen blivit allt viktigare, men målspråksenligheten och varierande, komplexa strukturer är fortfarande viktiga (YTL 2011). Man skulle kunna kritisera kontradiktionen mellan uppgiftstypen och bedömningen: i uppgifter som kräver informellt språk borde komplexiteten inte ha så mycket värde. Men när man iakttar inlärares möjliga framtidsplaner, är det viktigt att också det akademiska sättet att uttrycka sig utvecklas under gymnasietiden. Norrby och Håkansson (2007, 45) konstaterar att många vuxna L2-inlärare rapporterar att deras inlärspråk är som *baby speech*, och att de skulle vilja kunna uttrycka sig med syntaktiskt komplexa strukturer, såsom de gör på L1. Så länge som t.ex. den nationella testningen baserar sig på korrektheten, och som diskuterats, på komplexiteten, är det viktigt att iaktta dessa komponenter i undervisningen, och explicit lära inlärare att koncentrera sig på både komplexitet och korrekthet i sina texter. I samband med detta är det naturligtvis viktigt att beakta ändamålet med undervisningen.

Inom ramen för denna studie var det möjligt att analysera ett begränsat antal texter, vilket begränsar materialets omfång. I framtida undersökningar är det viktigt att täcka alla CEF-nivåer, från A1 till C2. En omfattande och pålitlig undersökning av den individuella utvecklingen av skriftlig språkfärdighet och variationen inom CAF-komponenter är någonting som fortsatt forskning borde sträva efter. Först och främst betyder detta att bruket av stora mängder av longitudinellt material och förenhetligande av analysprinciper är essentiellt.

En givande utgångspunkt för de framtida studierna är studiet av undervisningens inverkan på relationen mellan komplexitet och korrekthet. Med undervisningsexperiment skulle man kunna ta reda på de effektivaste sätten att lära inlärare att variera komplexitet i sina strukturer. Relationen mellan komplexitet och korrekthet är antagligen mer uppenbar i muntlig produktion eftersom inlärare har mindre tid att planera sin produktion, och därmed blir kapaciteten att processa information lättare överbelastad (se t.ex. Skehan & Foster 1997). I framtiden är det viktigt att studera också det muntliga inlärspråket, särskilt när den muntliga språkfärdigheten börjar testas i samband med studentexamen (se Digabi 2015b).

Det är viktigt att lärare lär sig att identifiera olika inläraryper, eller inlärtexttyper. Både det förändrade sättet att kommunicera och det nya sättet att testa språkfärdighet i nationella prov ställer nya krav på språkundervisning och bedömning (se diskussionen i Mäkilä 2015). Detta måste speglas både i undervisningen och i bedömningen av språkfärdighet.

LITTERATUR

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S., 1996: *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baten, K. & Håkansson, G., 2014: The Development of Subordinate Clauses in German and Swedish as L2s: A Theoretical and Methodological Comparison. *Studies in Second Language Acquisition*. S. 1–31.

- Bergman, P. & Abrahamsson, T., 2004: Bedömning av Språkfärdigheten hos Andraspråkselever. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 597-626.
- Bulté, B. & Housen, A., 2012: Defining and operationalising L2 complexity. I: Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. (red.): *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins. S. 21-46.
- CEFR = Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning, 2007. Stockholm: Skolverket.
- Digabi, 2015a. <https://digabi.fi/> (20.10.2015)
- Digabi, 2015b. <https://digabi.fi/kokeet/esimerkkitehtavat/vieraatielet/suullisesta/> (20.10.2015)
- Ellis, R. & Barkhuizen, G., 2005: *Analysing Learner Language*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Flyman Mattsson, A. & Håkansson, G. 2010: Bedömning av svenska som andraspråk – en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier. Lund: Studentlitteratur.
- Fulcher, G., 2003: *Testing second language speaking*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Håkansson, G. & Nettelbladt, U., 1996: Similarities between SL1 and L2 children: Evidence from the acquisition of Swedish word order. I: Gilbert, J. & Johnson, C. (red.): *Children's Language* 9. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. S. 135 - 151.
- Håkansson, G., & Norrby, C., 2007: Processability theory applied to written and oral L2 Swedish . I: Mansouri, F., (red.): *Second language acquisition research: Theory-construction and testing*. Cambridge, UK: Cambridge Scholars Press. 81-94.
- Hunt, K., 1965: *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Lahtinen, S. & Palviainen, Å., 2011: Omvänd ordföljd - en indikator för nivåbedömning inom CEFR? I: Lehtinen, E., Aaltonen, S., Koskela, M., Nevasaari, E. och Skog-Södersved, M.: *AFinLA e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3*. 88-101.
<http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/issue/view/694>
- Larsen-Freeman, D., 2006: The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. *Applied Linguistics* 27 (4): 590-619.
- Michel, M., Kuiken, F. & Vedder, I., 2007: The Influence of Task Complexity and Interactivity. *International Review of Applied Linguistics* 45: 241-259.
- Myles, F., 2012: Complexity, Accuracy and Fluency: The role played by formulaic sequences in early interlanguage development. I: Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. (red.): *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins. S. 71-94.

- Mäkilä, M., 2015: *Syntaktisk komplexitet och korrekthet – en studie av syntaktiskt komplexa strukturer i finska gymnasisters skrivna L2 svenska*. Avhandling pro gradu. Nordiska språk. Åbo: Åbo universitet.
- Neumann, H., 2014: Teacher Assessment of Grammatical Ability in Second Language Academic Writing: A case study. *Journal of Second Language Writing* 24: 83–107.
- Nordqvist Palviainen, Å., 2007: What is beneath the surface? Comparing the product and process in L2 texts written by university students. I: Salo, O.-P., Nikula, T. & Kalaja, P. (red.): *Kieli oppimisessa – Language in learning*. AFinLA Yearbook 2007. Jyväskylä: AFinLA. S. 233–249.
- Norrby, C. & Håkansson, G., 2007: The Interaction of Complexity and Grammatical Processability: The case of Swedish as a foreign language. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 45 (1): 45–68.
- Paavilainen, M., 2015: *Inlärnning och behärskning av svenskans verb- och adjektivböjning samt negationens placering hos finska grundskoleelever*. Doktorsavhandling. Jyväskylä studies in humanities 260. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/46800>
- Pallotti, G., 2009: CAF: Defining, Refining and Differentiating Constructs. *Applied Linguistics* 30 (4): 590–601.
- Pienemann, M., 1998: *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Polio, C. & Shea, M., 2014: An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Journal of Second Language Writing* 26: 10–27.
- Robinson, P., 2001: Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics* 22 (1): 27–57.
- Skehan, P., 1998: *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. & Foster, P., 1997: The Influence of Planning and Post-task Activities on Accuracy and Complexity in Task-based Learning. *Language Teaching Research* 1: 185–211.
- Spoelman, M. & Verspoor, M., 2010: Dynamic Patterns in Development in Accuracy and Complexity: A longitudinal case study in the acquisition of Finnish. *Applied Linguistics* 31: 532–553.
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. 2001: *Inledning till grammatiken*. Svenska Akademien: Stockholm.
- Topling=Inlärningsgångar i andraspråket, 2013. (1.9.2015) <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kieliet/tutkimus/hankkeet/topling>.
- Toropainen, O., Härmälä, M. & Lahtinen, S., 2012: Kaksi asteikkoa, kaksi eri tilannetta: äidinkielellä ja vieraalla kielellä kirjoitettujen tekstien kriteeripohjaisen arvioinnin haasteita. I: Meriläinen, L., L. Kolehmainen & T. Nieminen (red.): *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2012 / n:o 4*. 60–79. www.ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/download/7038/5599

- Vercellotti, M. L., 2012: *Complexity, Accuracy, and Fluency as Properties of Language Performance: The Development of the Multiple Subsystems over Time and in Relation to Each Other*. Doktorsavhandling. University of Pittsburgh.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. & Kim, H.-Y., 1998: *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- YTL, 2011: Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten kokeiden määräykset. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi_maaraykset_kielikokeet.pdf. (28.1.2016)

Hur språkliga råd motiveras och förklaras i finlandssvenska och sverigesvenska handledningssamtal

Marie Nelson & Sofie Henricson

1. INLEDNING

I samband med att studenter vid universitet och högskolor skriver längre akademiska texter erbjuds de vanligtvis handledning. I de fall då handledarna representerar det ämne studenterna studerar talar vi i den här artikeln om ämnesshandedning. Om handledarna i stället ger studenter skrivstöd och representerar en skrivverkstad eller liknande, använder vi begreppet skrivhandledning. Ett centralt inslag i alla typer av akademisk handledning är att handledarna ger studenterna råd. I enlighet med tidigare forskning uppfattar vi rådgivning som en interaktionell aktivitet där information erbjuds snarare än efterfrågas och där informationen ges för att frammana en viss reaktion eller handling (Heritage & Sefi 1992, 367–368; Silverman 1997, 111; Waring 2007, 109–110; Vehviläinen 2009, 163–164). Nedanstående utdrag, hämtat ur ett sverigesvenskt ämnesshandedningssamtal, är ett exempel på en kort sekvens där en handledare ger information i form av ett råd och där rådet ger upphov till en förklaring från studentens sida (transkriptionsnyckel och förtydliganden av de koder vi använder för samtalen återfinns i slutet av artikeln).¹

EXEMPEL 1 Ja okej av misstag (SVEÄHA)

```
01 HAN: mt eh om ni tittar på kommentar ett .h en sån här
02 petgrej b:ara ja har skrivit mellanslag (0.4) mt
03 efter ordet innan referensen inom parentes (0.2)
04 [å se vi]dare] i texten
05 STU1: [m[h↑m ]
06 STU2: [jaha: ]
07 STU1: a [okej]
08 STU2: [a: ]av miss]tag he- [a: ]
09 STU1: [mm ]
10 HAN: [de- ] a: [prec]is #eh:# så att ni ni
11 kan väl kolla på de m- mt (0.2) de är en sån här mo-
12 formaliagrej så att de ska #se [eh:: ] rätt å å #
```

¹ Undersökningen har genomförts inom forskningsprogrammet *Interaktion och variation i pluricentriska språk – kommunikativa mönster i sverigesvenska och finlandssvenska* (se t.ex. Norrby m.fl. 2014; Wide 2016). Programmet finansieras av Riksbankens Jubileumsfond (projektnummer M12-0137:1). Genom att studera autentisk interaktion jämför forskarna inom programmet hur man samtalar med varandra i institutionella miljöer på svenska i Sverige och i Finland.

13 STU1: [mm mm]
 14 HAN: riktigt ut

Sekvensen inleds med att handledaren på rad 2 ger ett råd som rör formalia, i det här fallet *mellanslag*. Studenterna ger på rad 5–7 återkoppling i form av yttrandena *mhm*, *jaha* och *a okej*. Den ena studenten förklarar därefter, på rad 8, att det blivit som det blivit *av misstag*. På rad 10 bekräftar handledaren förklaringen genom att i överlapp säga *precis*. Därefter, på rad 12 och 14, tillägger handledaren en motivering om att det gäller en *formaliagrej så att de ska se eh rätt å å riktigt ut*.

I samtal mellan handledare och student är handledarens expertroll på förhand given och den kan sägas vara en förutsättning för hela interaktionen. Samtalet styrs av vissa fasta rutiner och är exempel på ett så kallat institutionellt samtal (se t.ex. Adelswärd 1995, 109–110; Linell 2011, 311–312). I den aktuella samtalstypen och rollfördelningen finns en viss asymmetri mellan deltagarna, alltså mellan experten handledaren och icke-experten studenten. Varje gång ett råd ges framhävs rådgivarens överordnade position, vilket ytterligare såväl bidrar till som aktualiserar asymmetrin i interaktionen (Vehviläinen 2001, 373).

Rådgivning i ett institutionellt samtal och den asymmetri som därmed uppstår kan vara helt oproblematiserad, men kan också skapa svårigheter och oenighet (Heritage & Sefi 1992, 367; Waring 2007, 109–110; Vehviläinen 2009, 163–164). I ett handledningssamtal kan asymmetri upprätthållas och/eller motverkas av både handledare och studenter. I rådgivningssekvenser handlar det då bland annat om att formulera eller ta emot råd på olika sätt. Waring (2007) har studerat den respons som rådgivning framkallar och tydliggör att ett visst mått av motstånd i accepterandet av expertens råd (så kallad *complex advice acceptance*) kan omforma den inneboende asymmetrin mellan deltagarrollerna (Waring 2007, 108) och göra interaktionen mer symmetrisk. Waring (2007, 108) preciserar att det då antingen kan handla om (i) *accept with claims of comparable thinking*, alltså att icke-experten accepterar expertens råd men nämner egna jämförbara tankegångar, eller (ii) *accept with accounts*, alltså att icke-experten accepterar med någon form av förklaring. En förklaring av detta slag finns på rad 8 i exempel 1, där studenten säger att det handlar om ett *misstag*.

Även experten kan i rådgivande sekvenser jämna ut asymmetrier, t.ex. genom att förtydliga och förmildra rådet med motiveringar och förklaringar av olika slag. På rad 12 och 14 i exempel 1 ovan ser vi hur handledaren bygger ut rådgivningssekvensen med att mildra rådet genom att säga att det rör sig om en *formaliagrej*, och motivera för studenterna varför de bör lägga till ett *mellanslag, så att de ska se eh rätt å å riktigt ut*.

I den här studien undersöker vi motiveringar och förklaringar i samband med rådgivning i finlandssvenska och sverigesvenska handledningssamtal. Motiveringarna utgörs i regel av förtydligande och/eller förmildrande tillägg till råden. Förklaringarna liknar närmast det som inom samtalsanalysen diskuteras under begreppet *accounts*, dvs. "carefully formulated explanations for why the (dispreferred) act is being done" (Levinson 1983, 334). Traditionellt

har fenomenet förklaringsansvar i samtal, *accountability*, rört uppenbart disprefererade handlingar som att tacka nej till en inbjudan eller till ett erbjudande om hjälp (Heritage 1998, 132–133). I rådgivningen som sker i den institutionella handledningskontext vi studerat är kopplingen till preferens i samtal inte lika uppenbar (för mer om preferens, se t.ex. Pomerantz & Heritage 2013). Vi kan ändå notera en hel del motiveringar och förklaringar i de rådgivningssekvenser vi studerat.

Syftet med studien är att analysera handledares och studenters motiveringar och förklaringar i sekvenser som innehåller språkliga råd i finlandssvenska och sverigesvenska ämnes- och skrivhandledningssamtal. De forskningsfrågor vi söker svar på kan formuleras på följande sätt:

- Hur vanligt är det med motiveringar och förklaringar i samband med språkliga råd i handledningssamtal?
- Hurdana motiveringar och förklaringar ger handledarna och studenterna i de studerade rådgivningssekvenserna?
- Vilka likheter och skillnader märks här mellan de samtal som spelats in i Finland och de som spelats in i Sverige?

Vi har valt att enbart fokusera på sekvenser där handledaren ger råd som gäller stavning, lexikon och grammatik, alltså råd kopplade till en *lokal textnivå* (Hoel 2001; Waring 2012). Vi har därmed utelämnat sekvenser där råden rör själva innehållet eller strukturen, alltså råd kopplade till en *global textnivå* (Hoel 2001; Waring 2012). Motsvarande fenomen diskuteras internationellt även under begreppen *lower-order concerns* och *higher-order concerns* (Blau m.fl. 2002).

I nästa avsnitt redogör vi för studiens material och metod. Därefter följer vår analys av motiveringar och förklaringar i de språkliga rådgivningssekvenserna. Artikeln avslutas med en sammanfattande diskussion.

2. MATERIAL OCH METOD

Undersökningen är kopplad till variationspragmatiken, en inriktning som kombinerar ett intresse för pragmatisk variation med ett intresse för geografisk och social variation (Schneider & Barron 2008). Det material vi analyserat består av fyra sverigesvenska och fyra finlandssvenska handledningssamtal. I det sverigesvenska delmaterialet ingår tre skrivhandledningar med en student och en handledare per samtal samt en ämneshandledning med två studenter och en handledare. Längden på samtalen varierar från knappt 20 minuter till drygt 45 minuter och den totala samtalstiden är 2 timmar och 13 minuter. Det finlandssvenska delmaterialet består av två ämneshandledningar och två skrivhandledningar, med en handledare och en student per samtal. Samtalslängden varierar mellan 27 och 64 minuter och den totala samtalstiden

är 2 timmar och 48 minuter. Fem samtal är video- och audioinspelade, medan tre samtal enligt deltagarnas önskemål endast audioinspelats.²

Vi har gemensamt identifierat, excerperat och analyserat totalt 159 sverigesvenska och 154 finlandssvenska rådgivningssekvenser i de åtta samtalen. De språkliga råden, alltså råd på *lokal textnivå*, utgör cirka två tredjedelar av de rådgivningssekvenser vi funnit, närmare bestämt 104 sverigesvenska och 100 finlandssvenska sekvenser. De aktuella rådgivningssekvenserna handlar om bl.a. ortografi, ordval, morfologi och vetenskaplig formalia. Vi märker fler råd på lokal textnivå i skrivhandledningssamtalen än i ämnesshandledningssamtalen, vilket inte är oväntat med tanke på samtalens karaktär och handledarnas kompetensområden.

3. MOTIVERINGAR OCH FÖRKLARINGAR I RÅDGIVNINGSEKVENSERNA

Varannan språklig rådgivningssekvens i såväl det sverigesvenska som det finlandssvenska materialet är helt fri från motiveringar och/eller förklaringar. Detta illustreras av de korta råden i exempel 2 från Sverige och 3 från Finland, *å de ska va ett ord* och *utan bindestreck*.

EXEMPEL 2 Å de ska vara ett ord (SVESHA)

01 HAN: har olika hem#förhållanden# (0.7) å de (0.6)
 02 å de ska va: ett o::rd†
 03 STU: m+m

EXEMPEL 3 Så intelligensnivån då utan bindestreck (FINSHA)

01 HAN: så intelligensnivån då utan h bin[nde°str]eck°
 02 STU: [mm+m]

Precis som i exempel 2 och 3 utgör råden utan ytterligare motiveringar eller förklaringar ofta mycket korta sekvenser, med ett råd av handledaren och en kvittering av studenten. Det är heller inte ovanligt, företrädesvis i det finlandssvenska materialet, att flera sådana råd följer tätt på varandra och bildar ett slags rådgivningskedjor som avklaras rutinartat, utan vare sig relationsarbete eller ytterligare preciseringar av problemet eller rådet (jfr Silverman 1997, 168).

I ungefär hälften av de språkliga rådgivningssekvenserna finns det alltså motiveringar till råden eller förklaringar till varför det finns felaktigheter eller oklarheter i texten. Det vanliga mönstret i såväl det sverigesvenska som det

² Forskningsupplägget har genomgått etikprövning och har godkänts av Forskningsetiska nämnden vid Åbo universitet och Etikprövningsnämnden i Stockholm. Vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska rekommendationer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2010).

finlandssvenska samtalsmaterialet är att handledarna motiverar varför rådet ges medan studenterna förklarar varför formuleringen ser ut som den gör. Även i de rådgivningssekvenser som samlar flera motiveringar och/eller förklaringar är ansvarsfördelningen vanligen den att handledaren motiverar rådet (*i det här skedet e det bra att börja jobba bort dom när du har en färdig text* FINSVE) medan studenten förklarar problemet (*jå jag blandar* FINSVE). I de fall då handledaren såväl motiverar rådet som förklarar bristen handlar det inte sällan om en förklaring till vad problem av detta slag beror på (*här e det tydligt att det kommer från engelskan* FINSVE) och en motivering till varför det lönar sig att ändra i texten (*lättare å mera svenskt skulle det bli om du skriver...* FINSVE). De flesta beläggen står handledarna för. I både det sverigesvenska och det finlandssvenska materialet yttrar handledarna cirka två tredjedelar av samtliga motiveringar och förklaringar vi identifierat i samtalens språkliga rådgivningssekvenser.

3.1 Motiveringar till varför rådet behövs

I såväl de sverigesvenska som de finlandssvenska rådgivningssekvenserna står handledarna för de allra flesta motiveringarna till varför rådet behövs. Handledarens motivering består i regel av ett sakligt grundat tillägg till varför studenten gör klokt i att följa rådet:

- *det blir mera tydligt vad du riktigt menar* (FINSVE)
- *för att eh få få bättre flyt* (SVESVE)
- *annars tror man att du har gjort något skrifvel här* (FINSVE)
- *har man jättelånga meningar så är det svårt liksom å följa* (SVESVE)
- *de e tydligare lättare för läsaren* (FINSVE).

Handledarna motiverar i dessa exempel sina råd bland annat genom att tillägga på vilket sätt texten kan bli bättre (*det blir mera tydligt* FINSVE, *för att eh få få bättre flyt* SVESVE) eller hänvisa till läsarvänlighet (*så är det svårt liksom å följa* SVESVE, *det e tydligare lättare för läsaren* FINSVE). Motiveringen presenteras ofta som ett allmänt konstaterande (*det blir mera tydligt* FINSVE, *för att eh få få bättre flyt* SVESVE). Utöver den här typen av sakligt grundade motiveringar finner vi även, speciellt i det sverigesvenska materialet, råd som läggs fram som handledarens personliga åsikt (*jag tycker man kan ha de ibland* SVESVE). I många av de finlandssvenska rådgivningssekvenserna vänder sig handledaren med ett direkt du-tilltal till studenten (*vad du riktigt menar, att du har gjort något slarofel*). Direkt du-tilltal i samband med att råden motiveras ser vi mer sällan i det sverigesvenska materialet. Mönstret för direkt du-tilltal och för benägenheten att formulera yttranden som personliga åsikter stämmer väl överens med de typiskt finlandssvenska respektive sverigesvenska mönster vi tidigare noterat vad gäller pronomenbruk och uppbackningar i handledningssamtal (Henricson m.fl. 2015; Nelson m.fl. 2015).

Det vanliga i såväl det sverigesvenska som det finlandssvenska samtalsmaterialet är att handledaren först ger ett råd och därefter motiverar varför det behövs. Ett sådant belägg finns i exempel 4, där rådet ges på rad 1 och motiveras på rad 4.

EXEMPEL 4 Så att den blir lättare (FINSHA)

```
01 HAN: .h sen har ja satt in #komma här#
02      (2.8)
03 STU: ja mm
04 HAN: #jå: så att den blir# lättare
05      (0.5)
```

I några fall motiverar både handledaren och studenten rådet och i ett fåtal sekvenser är det studenten som ensam står för motiveringen. Studentens motivering handlar ofta om att signalera att rådet är värdefullt och att texten har behov av justering enligt handledarens förslag. Nedanstående motiveringar till rådet kommer från studenterna:

- *a lite jobbigt å läsa också när meningen är fyra rader lång* (SVESVE)
- *jå: texten blir ju nog lite såhär enklare eller på något sätt jätte*fiffigare** (FINSVE)
- *de va väldigt bra att du sa de för de e ju otydligt* (SVESVE).

Invänt i motiveringen kan även andra handlingar utföras och speciellt i det sverigesvenska materialet noterar vi att studenten gärna väver in en positiv evaluering av själva rådet, såsom i *de va väldigt bra att du sa de*, som ett slags implicit sätt att tacka för rådet och bekräfta att det är befogat.

I ett enda fall, i ett finlandssvenskt skrivhandledningssamtal, finns det en sekvens där studenten och handledaren bygger på varandras yttranden och på så sätt skapar en samproducerad motivering.

EXEMPEL 5 För att det ska liksom bli då enhetligt (FINSHA)

```
01 STU: för att det ska liksom bli då
02 HAN: enhet [ligt]
03 STU: [ j]å p[precis]
04 HAN: [mm ]
```

I stället för att tala om en samproducerad motivering till rådgivningen kunde man i exempel 5 tolka det som att studenten med sin tur på rad 1 relevantgör eller eftersöker en motivering av rådet, som handledaren sedan ger på rad 2. Studenten kvitterar därefter motiveringen på rad 3 (*jå precis*). Oavsett hur man väljer att se på sekvensen är resultatet en gemensamt framförd formulering där handledaren yttrar själva motiveringen, som studenten i delvis överlapp samtycker till.

3.2 Förklaringar till varför brister finns

I såväl de sverigesvenska som de finlandssvenska samtalen är det i första hand studenten som i samband med handledarens råd förklarar varför det finns brister i texten. Studenten kan här t.ex. beskriva processen som lett till problemet:

- *jag har nog försökt hitta di här på svenska men att jag vet inte* (FINSVE)
- *ja tyckte de var svårt å veta* (SVESVE)
- *faktiskt svårt å veta vilken som e vad* (FINSVE)
- *ja okej av misstag ja* (SVESVE)
- *jag har väl gått för fort* (FINSVE)
- *det var jag som skrev lite slarvigt det gick för fort* (SVESVE)
- *jag har skrivit den där engelska varianten* (FINSVE).

I dessa exempel förklarar studenten den påtalade bristen genom att hänvisa till bl.a. misstag, slarv eller osäkerhet. Ytterligare en studentförklaring, i sin sekventiella kontext, återfinns på rad 4–6 i exempel 6.

EXEMPEL 6 Gud va bra (SVESHA)

01 STU: gud va bra
 02 (0.2)
 03 HAN: så att (0.3) de- den här (0.4) titta på den
 04 STU: mm mm a men va bra då vet ja för de va hon
 05 dom sa ÅMNESORD hemsida .h men att de va
 06 väldigt svårt å hitta↑

I detta skrivhandledningssamtal förklarar studenten problemet genom att berätta att en ämneshandledare redan gett henne vägledning i frågan, men att det inte hjälpt henne att lösa svårigheten. Förklaringen ramas in av att studenten tydligt ger uttryck för sin glädje över det hon just fått veta. Studenten reagerar på handledarens råd med evalueringarna *gud va bra* på rad 1 och *a men va bra då vet ja* på rad 4. Sådana här positiva evalueringar är, som tidigare nämnts, typiska bland studenterna i det sverigesvenska materialet.

Ibland reagerar studenten på rådet med att berätta att hen själv redan är medveten om bristen eller att texten kan behöva justeras på det sätt handledaren föreslår. Detta kan jämföras med Warings (2007, 108) analys av hur studenter bemöter ett råd genom att framföra jämförbara tankegångar eller s.k. *claims of comparable thinking*. Ett exempel på detta finns på rad 4 i exempel 7.

EXEMPEL 7 Mja det funderade jag också på (FINSHA)

01 HAN: sen sk- har du::: [#: kolon där]
 02 STU: [ja e de sådär att den]
 03 HAN: mm [ÅMNESORD# kolon S]
 04 STU: [mja de fundera ja också på]

05 (0.3)
06 STU: .jå

Studenten bemöter handledarens råd med att på rad 4 konstatera att hon redan tänkt i samma banor, *mja de fundera ja också på*, i överlapp med handledarens förtydligande av rådet på rad 3. Genom att framföra jämförbara tankegångar kan studenten från sitt håll bidra till att jämna ut asymmetrier i handledningssamtalet (Waring 2007). I vårt material framträder asymmetriutjämnande förklaringsmönster av detta slag endast i det finlandssvenska samtalsmaterialet. Iakttagelsen stämmer väl överens med våra tidigare observationer av hur studenter hanterar asymmetrier och rollen som icke-expert i de sverigesvenska och de finlandssvenska handledningssamtal vi studerat (Henricson m.fl. 2015; Nelson m.fl. 2015; Henricson & Nelson 2016).

Som framgår av exempel 8 händer det att såväl studenten som handledaren förklarar hur ett visst problem har uppstått.

EXEMPEL 8 Det var jag som skrev lite slarvigt (SVEÄHA)

01 HAN: jo (0.2) å sen sån en sån här: (0.8) mt
02 formaliagrej också .h eh asså använd sam- lika
03 stort stycke (0.3) eller va ska ja säga mellanrum
04 mellan styckena
05 STU2: mm
06 STU1: [na a:]
07 HAN: [men de är] m::: antar att de vart nåt annat här
08 för att [ni e] ju konsekventa
09 STU2: [ja:]
10 HAN: genom[gående så att säga]
11 STU1: [mm ja litegrann] strul där tror [ja]
12 STU2: [ja]
13 [ja] ja de va de va ja som skrev var lite slarvig
14 HAN: [ja]
15 STU2: ?för att [ehh] de? gick lite fort h
16 HAN: [a:]
17 (0.3)
18 HAN: ja precis

Innan själva rådet ges på rad 2–4 ramar handledaren in rådet som en *formaliagrej* på rad 2. En introduktion som poängterar att rådet som följer gäller en liten petig detalj och alls inte är ett stort problem, används betydligt oftare av de sverigesvenska än av de finlandssvenska handledare vi studerat. Även i de övriga sverigesvenska handledningssamtal som studerats återfinns exempel på detta fenomen, t.ex. *nu är jag verkligen ute här med falkögat* och *en sån här petgrej bara*. Efter det språkliga rådet på rad 2–4 i exempel 8 ger handledaren en förklaring till bristen och konstaterar att studenterna i regel gör helt rätt i motsvarande fall på annat håll i texten (rad 8 och 10). En av studenterna håller med om handledarens tolkning, vilket framgår av yttrandet *ja litegrann strul där tror ja*, på rad 11. Därefter tar den andra studenten på sig skulden för problemet och förklarar på rad 12–13 och 15 hur det uppkommit, *ja ja de va de va ja som skrev var lite slarvig för att ehh de gick lite fort*. Exemplet visar också att

förklaringsansvaret blir mer komplext i samtal där två studenter deltar och diskuterar en text som de ansvarar för tillsammans. I det sverigesvenska ämnesshandedningssamtal där två studenter deltar finns ytterligare exempel på förklaringar där den ena studenten tar på sig ansvaret för att bristen finns eller för att rådet behövs.

En annan, relativt ovanlig, företeelse är att handledaren ensam förklarar en brist i studentens text. Speciellt i det sverigesvenska materialet förklarar handledaren då vanligtvis problemet genom att utgå ifrån att det är en lapsus, t.ex. *de här e nåt e: gissar ja e eh slarofel SVESVE*. I de finlandssvenska samtalen är det vanligare att handledaren sakligt konstaterar vad problem av en viss typ beror på, som i *så att å de här e ju direkt från engelskan FINSVE*.

I såväl de sverigesvenska som de finlandssvenska handledningssamtalen ger handledaren ibland uttryck för en tolkning av studentens arbetsprocess, som i *så ja förstår precis hur du har tänkt SVESVE* och *men kanske du tycker att de e på något sätt underförstått FINSVE*. En ytterligare möjlighet är att handledaren lyfter upp problemet som allmänt förekommande (se mer om s.k. *normalisering* t.ex. i Potter 1996, 197–201; Houtkoop-Steenstra 2000, 137–140; Vehviläinen m.fl. 2009, 356). Att förklara ett problem eller en brist i texten som ett vanligt förekommande fenomen, *så de e ju många som gör de SVESVE*, eller som en naturlig följd av vissa orsaker, *så brukar de bli så här när man läser för mycket text på engelska att man int sätter den där bestämda formen FINSVE*, är en resurs som både de finlandssvenska och de sverigesvenska handledarna använder sig av.

3.3 Metakommentarer till rådgivningen

Förutom motiveringar och förklaringar till de faktiska råden förekommer i det sverigesvenska materialet även ett slags metakommentarer till själva rådgivningen. I exempel 9 ingår sådana metakommentarer från både handledaren och studenten.

EXEMPEL 9 För nu har du ändå sökt dig till mig (SVESHA)

```

01 HAN: .h om du skriver barnen här så e de #eh# rätt bra å
02     ha bestämd form
03 STU: mt konsekvent där
04 HAN: a:
05 STU: mm
06 HAN: för att (0.7) annars ?känner de? känns de lite som
07     om de e några andra barn fastän de inte e de
08 STU: a: ja förstår
09     (0.2)
10 HAN: men dehär e ju bara asså som du ser ja har ju
11     nästan inte (0.2) kommenterat nånting i din text å
12     då tittar ja på såna små [små grejer]
13 STU:                                     [ja ja ja ] de e
14     [jättebra ]
15 HAN: [.h för nu] har du ändå sökt (0.2) dig till

```

16 [mig å då]
 17 STU: [ja ja precis] ja vill [ha] allt de här
 18 HAN: [a:]
 19 STU: så de e ja e bara
 20 HAN: mt .h [ju-]
 21 STU: [ja] känner inte att å va dåligt de e för
 22 att du säger nåt [ja förstår att de e (skrattar)]
 23 HAN: [nä nä precis eller att]
 24 ja e för petig [utan .h] ja försöker ba fö-
 25 så mt
 26 STU: [nej nej nej]
 27 STU: absolut

Precis före det som återges i exemplet läser handledaren upp en snutt ur texten och ger sedan på rad 1-2 som förslag att skriva ordet *barn* i bestämd form. På rad 3 gör studenten sin tolkning av förslaget genom att motivera det som en fråga om konsekvens. Handledaren fortsätter därefter motivera rådet på rad 6 och 7, vilket studenten kvitterar på rad 8. Här skulle rådgivningssekvensen i många andra fall ha tagit slut, men i det här exemplet fortsätter handledaren med ytterligare kommentarer kopplade till rådgivningen, med början på rad 10. Här handlar det inte längre om varför rådet behövs eller hur det kan förbättra texten, utan handledarens tillägg bildar här ett slags metakommentar till själva rådgivningssituationen och det faktum att handledaren tar upp den ena lilla justeringen efter den andra.

Som vi redan nämnt tidigare är rådgivning den främst förväntade och den mest frekventa handlingen i samtal av detta slag och därmed kan det ses som anmärkningsvärt att denna handling behöver kommenteras på ett ursäktande sätt. I de finlandssvenska samtal vi studerat förekommer inga motsvarande metakommentarer av själva rådgivningen. I de sverigesvenska samtalen händer det dock, som på rad 10-12 i exemplet ovan, att handledaren börjar diskutera själva rådgivningen som aktivitet eller den typ av frågor som tas upp. I samband med att handledaren i exempel 9 kommenterar själva rådgivningen intygar studenten på rad 17 att hon vill ha råd av det slag handledaren framför: *ja vill ha allt de här*. För att ytterligare legitimera handledarens råd och observationer gällande *små små grejer* tillägger studenten på rad 21-22 att *ja känner inte att å va dåligt de e för att du säger nåt*. Att studenten så här explicit kommenterar själva rådgivningen ser vi endast i detta sverigesvenska skrivhandledningssamtal.

4. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Det ligger inget klart disprefererat i att framföra språkliga råd i handledningssamtal. Rådgivning är tvärtom en förväntad handling i denna typ av interaktion. Trots att råd ingår som en naturlig del av handledningssamtalen vi studerat är det ändå inte en helt neutral handling att ge och ta emot råd, vilket det faktum att varannan rådgivning åtföljs av en motivering och/eller

förklaring visar. Rådgivning kan i den aktuella kontexten knappast ses som en uppenbart ansiktshotande handling, men ändå som en handling som kräver försiktighet och relationsarbete, en handling som potentiellt skulle kunna bli ansiktshotande. Det är svårt att föreställa sig stämningen i ett handledningssamtal som är helt fritt från motiveringar och förklaringar, samtidigt som ett handledningssamtal med denna typ av tillägg i samband med så gott som varje råd också skulle te sig märkligt. Motiveringar och/eller förklaringar förekommer i hälften av de rådgivningssekvenser vi studerat och detta är uppenbarligen, i såväl de sverigesvenska som de finlandssvenska samtalen, en lämpligt tätt förekommande påminnelse om att en viss försiktighet är på sin plats då råd ges och tas emot.

På många sätt verkar språkliga råd generera liknande motiverings- och förklaringsmönster i de finlandssvenska och de sverigesvenska skriv- och ämnesshandedningssamtal som ingår i vår studie. Motiveringar och förklaringar är som nämnts lika vanliga i båda exempelsamlingarna. I samtliga samtal är det handledarna som står för två tredjedelar av förekomsterna och som därmed tar det största ansvaret för att motivera och förklara. Studenterna bemöter många gånger handledarnas råd med ett enkelt accepterande, men i såväl de finlandssvenska som de sverigesvenska samtalen finns exempel på att studenterna tar emot handledarnas råd med förklaringar, *accept with accounts* (Waring 2007, 108). Den vanligaste arbetsfördelningen är genomgående att handledarna motiverar råden, medan studenterna förklarar bristerna i texten.

Bland de mönster som framträder är vissa vanliga i det totala materialet, medan andra tycks vara specifika för antingen de sverigesvenska eller de finlandssvenska samtalen. De sverigesvenska studenterna inflskar betydligt oftare än de finlandssvenska en positiv evaluering av själva rådet i samband med sina förklaringar och motiveringar, medan endast de finlandssvenska studenterna reagerar på råden med ett påstående om att de själva tänkt i liknande banor som de som handledaren för fram i sitt råd, något som i Waring (2007, 108) termer kan diskuteras som *accept with claims of comparable thinking*. De sverigesvenska handledarna är mer benägna än de finlandssvenska att presentera rådet som en personlig åsikt och mjuka upp rådgivningen bl.a. genom att poängtera att rådet inte gäller stora eller allvarliga brister i texten eller genom att utgå ifrån att den påtalade bristen är en ren felskrivning eller ett slarvfel. De finlandssvenska handledarna vänder sig oftare än de sverigesvenska till studenterna med du-tilltal och direkta råd, samt tenderar att ge sakligt grundade motiveringar till råden.

Rollerna som expert och icke-expert realiserar på flera sätt i de handledningssamtal vi studerat. Det är handledarna som ger råd och dessa bemöts ofta med ett kort och enkelt accepterande från studenternas sida. Den inneboende asymmetrin mellan student och handledare är närvarande men inte fullständigt förutbestämd utan skapas delvis gemensamt i interaktionen. De skillnader vi iakttagit vad gäller motiveringar och förklaringar i samband med språkliga råd i handledningssamtal pekar mot att sverigesvenska studenter och handledare visar upp ett delvis annat asymmetriarbete än vad de

finlandssvenska studenterna och handledarna gör. De sverigesvenska handledarnas benägenhet att linda in rådgivningen i förmildrande formuleringar kan tolkas som en asymmetrinedbrytande handling. De sverigesvenska studenterna uttalar sig ofta positivt om råden och i ett fall även om själva rådgivningen. I de finlandssvenska handledningssamtalen ger handledaren många gånger direkta råd och presenterar ofta sakligt grundade motiveringar till de råd som ges. Det händer att studenterna bemöter dessa råd med ett påstående om att de redan själva tänkt i liknande banor. Detta kan i linje med Waring (2007, 108) tolkas som ett sätt för studenten att jämna ut den asymmetri som ingår i och aktualiseras i samband med rådgivningen.

De sverigesvenska handledarnas benägenhet att ge råd med förmildrande formuleringar i kombination med studenternas tendens att positivt evaluera handledarnas råd, pekar på en form av förhandling om rollerna. Positiva evalueringar och inlindade råd förekommer genom hela samtalen. I de finlandssvenska handledningssamtalen finns lika många motiveringar och förklaringar till råden som i de sverigesvenska samtalen, men råden i de finlandssvenska samtalen är mer inriktade på tydlighet och saklighet. Här märks alltså inte samma förhandling om deltagarrollerna.

Som en speciell typ av tillägg vill vi avslutningsvis nämna den metadiskussion av rådgivningen som endast förekommer i de sverigesvenska handledningssamtal vi studerat. Dessa metakommentarer till rådgivningen som handling och av själva handledningssituationen i stort, pekar åt samma håll som övriga iakttagelser vi gjort i denna studie, nämligen att de sverigesvenska handledarna lindar in sina råd betydligt mer än de finlandssvenska handledarna. Den asymmetri som rådgivning aktualiserar förefaller därmed inte vara riktigt lika oproblematiske i de sverigesvenska som i de finlandssvenska samtalen.

LITTERATUR

- Adelswärd, V. 1995. Institutionella samtal – struktur, moral och rationalitet. Några synpunkter på värdet av samtalsanalys för att studera mötet mellan experter och lekmän. I: *Folkmålsstudier* 36. S. 109–137.
- Blau, S., Hall, J. & Sparks, S. 2002. Guilt-free tutoring. Rethinking how we tutor non-native-English-speaking students. I: *The Writing Centre Journal* 23(1). S. 23–44.
- Henricson, S., Nelson, M., Wide, C., Norrby, C., Nilsson, J. & Lindström, J. 2015. *You and I in Sweden-Swedish and Finland-Swedish supervision meetings*. I: Muhr & Marley (red.) *Pluricentric languages worldwide and pluricentric theory*. Frankfurt/Wien: Peter Lang. S. 127–139.
- Henricson, S. & Nelson, M. 2016. Att tala var för sig, samtidigt eller inte alls? Uppbackningar, överlappningar och pauser i finlandssvenska och sverigesvenska handledningssamtal. I: Gustafsson m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning* 34. Lund: Lunds universitet. S. 187–200.

- Heritage, J. & Sefi, S. 1992. Dilemmas of advice: aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers. I: Drew & Heritage (red.) *Talk at work*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 359–417.
- Heritage, J. 1998. Explanations as accounts: a conversation analytic perspective. I: Antaki (red.) *Analysing everyday explanation: a casebook of methods*. London: Sage. S. 127–144.
- Hoel, T.L. 2001. *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Houtkoop-Steenstra, H. 2000. *Interaction and the standardized survey interview: The living questionnaire*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S.C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. 2011. *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Linköping: Linköpings universitet.
- Nelson, M., Henricson, S., Norrby, C., Wide, C., Lindström, J. & Nilsson, J. 2015. Att dela språk men inte samtalsmönster: återkoppling i sverigesvenska och finlandssvenska handledningssamtal. I: *Folkmålsstudier* 53. S. 141–166.
- Norrby, C., Wide, C., Lindström, J. & Nilsson, J. 2014. Finns det nationella svenska kommunikationsmönster? Tilltal i läkare-patientsamtal i Sverige och Finland. I: Lindström m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning* 33. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet. S. 343–352.
- Pomerantz, A. & Heritage, J. 2013. Preference. I: Sidnell & Stivers (red.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell. S. 210–228.
- Potter, J. 1996. *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Schneider, K. & Barron, A. 2008. Where pragmatics and dialectology meet. Introducing variational pragmatics. I: Schneider & Barron (red.) *Variational Pragmatics. A focus on regional varieties in pluricentric languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 1–32.
- Silverman, D. 1997. *Discourses of counselling. HIV counselling as social interaction*. London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE Publications.
- Vehviläinen, S. 2001. Evaluative advice in educational counseling: the use of disagreement in the "stepwise entry" to advice. I: *Research on Language and Social Interaction* 34:3. S. 371–398.
- Vehviläinen, S. 2009. Student-initiated advice in academic supervision. I: *Research on Language and Social Interaction* 42:2. S. 163–190.
- Vehviläinen, S., Pyhältö, K., Lindblom-Ylänne, S., Löfström, E., Nevgi, A. & Kaartinen-Koutaniemi, M. 2009. Tieteellisten työprosessien ohjaus. I: Lindblom-Ylänne & Nevgi (red.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsingfors: WSOYpro. S. 334–371.
- Vetenskapsrådet 2010. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (elektronisk). Tillgänglig 2016-04-07: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

- Waring, H.Z. 2007. Complex advice acceptance as a resource for managing asymmetries. I: *Text & Talk* 27 (1). S. 107–137.
- Waring, H.Z. 2012. The advising sequence and its preference structures in graduate peer tutoring at an American university. I: Limberg & Locher (red.) *Advice in discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 97–117.
- Wide, C. 2016. Kommunikativa skillnader mellan sverigesvenskt och finlandssvenskt språkbruk. I: Gustafsson m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning* 34. Lund: Lunds universitet. S. 39–62.

TRANSKRIPTIONSNYCKEL

(0.2)	Paus mätt i tiondels sekunder
[mm]	Överlappande tal
#mm#	Sägs med knarr i rösten
mm	Sägs med skratt i rösten
°mm°	Sägs med lägre volym än det omgivande talet
ja	Sägs med emfas
ja:	Förlängt ljud
m+m	Legatouttal
↑	Stigande intonation
.ja	Sägs under inandning
.h	Hörbar inandning
h	Hörbar utandning
javi-	Hörbart avbrott
mt	Smackljud
(skratt)	Kommentar
?	Osäker transkription
NAMN	Ord som anonymiserats av forskningsetiska skäl

SAMTALSKODER

SVESHA	sverigesvenskt skrivhandledningssamtal
FINSHA	finlandssvenskt skrivhandledningssamtal
SVEÄHA	sverigesvenskt ämneshandledningssamtal
FINÄHA	finlandssvenskt ämneshandledningssamtal

Svenska knappen, flickor!

Förhandling av språkpolicyer i ett klassrum i Kronoby kommun

Paulina Nyman-Koskinen

1. INTRODUKTION

Finland med sina två nationella språk (finska och svenska) har enligt Lag om grundläggande utbildning (21.8.1998/628, 2 kap, 4 §) skyldighet att ordna grundläggande utbildning och förskoleundervisning separat för finsk- och svenskspråkiga elever. Detta betyder i praktiken att man har finskspråkiga skolor för finsktalande och svenskspråkiga skolor för svensktalande i Finland. De svenskspråkiga skolorna har dock i allt högre grad blivit en mötesplats för barn med svenska eller finska som modersmål och en del elever har i själva verket både finska och svenska som modersmål (Tandefelt 2008, 65). Finnäs (2013, 23) konstaterar att trenden när det gäller tvåspråkiga familjer har varit den att man allt oftare registrerar sina barn som svenskspråkiga och att en del av de tvåspråkiga barnen placeras i svenskspråkiga skolor. Slotte-Lüttge och Forsman (2013, 2) konstaterar likaså att eleverna i de svenskspråkiga skolorna sedan länge har olika språklig bakgrund (finska, svenska eller andra modersmål) och att kompetensen i skolans språk varierar. Den varierande språkkompetensen beror delvis på orten. Enligt Tandefelt (2008, 66) fungerar skolan helt på svenska och eleverna behärskar i allmänhet skolspråket när de börjar i skolan i de svenskspråkiga och svenskdominerat tvåspråkiga områdena i Österbotten medan språkkompetenserna i svenska är mer varierande i de finskdominerade tvåspråkiga miljöerna.

En del elever som kommer från enspråkigt svenska hem har emellertid dialekt som det egentliga modersmålet och likaså har en del som kommer från tvåspråkiga hem dialekt och finska som modersmål. Beroende på orten (till exempel vissa orter i Österbotten) kan dialekten vara mycket starkt avvikande från standardspråket¹. I vissa svenskspråkiga skolor förekommer således åtminstone tre språk eller språkvarieteter: dialekt, finska och standardsvenska där standardspråket är skolspråket och modersmålet dialekt eller finska eller båda två. Med tanke på att den grundläggande utbildningen enligt Utbildningsstyrelsen (2004, 12) skall stödja varje elevs språkliga och kulturella identitet och modersmålsutveckling är denna språkliga mångfald en stor utmaning både för kommunen och för skolan som språkpolicyfattare. För en

¹ Med standardsvenska avses här finlandssvenskt standardspråk som avviker från rikssvenskt standardspråk, se till exempel af Hellström-Reijonen 2012 och Reuter 2014. I de fall termen svenska används i texten hänvisar det till standardsvenska i motsats till dialekt.

del elever kan kulturell identitet och modersmålsutveckling nämligen innebära dialekt och finska snarare än standardsvenska och finska. För andra kan det innebära dialekt och standardsvenska.

Studier kring tvåspråkigheten i den finlandssvenska skolan har gjorts bl.a. inom forskningsprogrammet FLIS (*Flerspråkiga barns lärande och identitet i och utanför skola*, se till exempel Sahlström m.fl. 2013 och Slotte-Lüttge och Forsman 2013). När det gäller språkliga miljöer och språklig mångfald i den finlandssvenska skolan i Österbotten, konstaterade Oker-Blom m.fl. (2001) att andelen dialekttalande elever är rätt hög just i Österbotten. I Slotte-Lüttges och Forsmans (2013) material framkom det att eleverna i de tvåspråkiga (svensk-finska) miljöerna mer konsekvent använder svenska i samtal med lärare medan eleverna oftare använder dialekt eller dialektinslag direkt till läraren i områden där dialekten är stark.

Ifråga om klassrumsinteraktionen mellan tvåspråkiga elever och deras lärare har Slotte-Lüttge (2005) undersökt tvåspråkiga (finska och svenska) elevers och deras lärares samtal i en svensk skola i en starkt finskdominerad omgivning i södra Finland. Slotte-Lüttge fann att både eleverna och lärarna arbetar för att upprätthålla en enspråkig klassrumsdiskurs men att tvåspråkigheten också fungerar som en resurs i interaktionen mellan elever och lärare. Hon undersökte emellertid inte specifikt dialekter. Nyholm däremot (2012) har undersökt skolspråket hos Närpesungdomar genom att undersöka deras attityder till dialekt och standardsvenska. Hon fann att användningen av dialekt har en viktig betydelse för deras sociala identitet och solidaritetskänsla. Dialekten användes med personer som hörde till det egna sociala nätverket medan standardsvenska användes med personer som stod utanför den egna gruppen. När det gäller användningen av finska, standardsvenska och dialekt i klassrummet i den finlandssvenska skolan specifikt finns, såvitt jag känner till, mycket lite aktuell forskning kring ämnet.

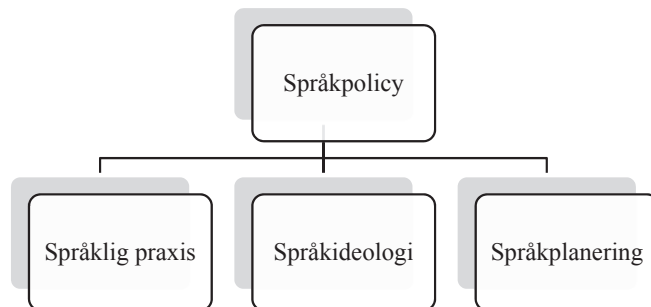
Syftet med föreliggande studie är att undersöka språkpolicyer i ett klassrum i en svenskdominerat tvåspråkig kommun (Kronoby) där åtminstone tre språk eller språkvarieteter förekommer: dialekt, standardsvenska och finska. Eftersom dialekten i kommundelen ifråga är mycket starkt avvikande från standardsvenska kommer jag att klassificera den som ett eget språk. Syftet är att få en djupare förståelse av språkbruket och språkpolicyerna i ett klassrum under en textilslöjdlektion, där det används dialekt, finska och standardsvenska. Artikeln behandlar följande frågor: Hur upprätthålls skolans (och kommunens) språkplanering i detta klassrum? Hur speglas och förhandlas policyen genom elevinteraktion?

2. SPRÅKPLANERING OCH SPRÅKPOLICY PÅ MAKRO- OCH MIKRONIVÅ

Språkplanering och språkpolicy kan ses som s.k. kallade top-down- eller som bottom-up-situationer, där top-down-situationer kan innebära språkpolicyer

som bestäms via officiella dokument såsom språklagar, språkstrategier eller andra explicita dokument på makronivå som personer med auktoritet fattar beslut om och som språkbrukarna inte kan påverka. Bottom-up-situationer kan vara informella och outtalade språkpraktiker som sker på mikronivå och som språkanvändarna själva påverkar. (Se till exempel Schiffman 1996, Kaplan & Baldauf 1997 och Shohamy 2006.)

I stället för att se på språkplanering och språkpolicy som top-down- eller bottom-up-situationer introducerar Spolsky (2004; 2007) en språkpolycymodell (se figur 1) som kan beskrivas med tre komponenter som alla påverkar varandra: *språkekologi* eller *språklig praxis* (language ecology), *språkideologi* (ideology), och *språkplanering* (language management). Språkekologi eller språklig praxis innebär det faktiska språkbruket och de språkliga val man gör i någon viss kontext. Språkideologier innebär de uppfattningar och ideologier som man har om olika språk. Språkplanering har att göra med explicita och märkbara försök av en person eller en instans att påverka någons språkliga praxis eller ideologi. (Spolsky 2007, 3-4.) I denna studie avser språkekologi eller språklig praxis det faktiska språkbruket i klassrummet och språkideologier elevers och lärares uppfattningar om språk och språkbruk. Språkplanering avser de explicita villkor som gäller för språkbruket i klassrummet.



FIGUR 1 Spolskys språkpolycymodell (2004)

I min undersökning har jag valt Spolskys sätt att se på språkpolicy som en mer dynamisk och mångdimensionerad process för att få en djupare förståelse av de språkpolicyer som förekommer i skolan och klassrummet. När det gäller klassrummet i Kronoby kommun kan språkideologier följaktligen innebära det värde eller den status som språkbrukarna (läraren och eleverna) i klassen tilldelar dialekt, standardsvenska och finska. Exempel på språkekologi eller språklig praxis kan vara till exempel användningen av finska eller dialekt med en kompis som man sitter bredvid i klassen eller den turtagningsordning som förekommer i klassen under en mer eller mindre styrd lektion. Språkplanering i denna kontext kan vara Kronoby kommuns språkstrategi som är gemensam för alla skolor i kommunen och där det explicit står bl.a. att "den finlandssvenska

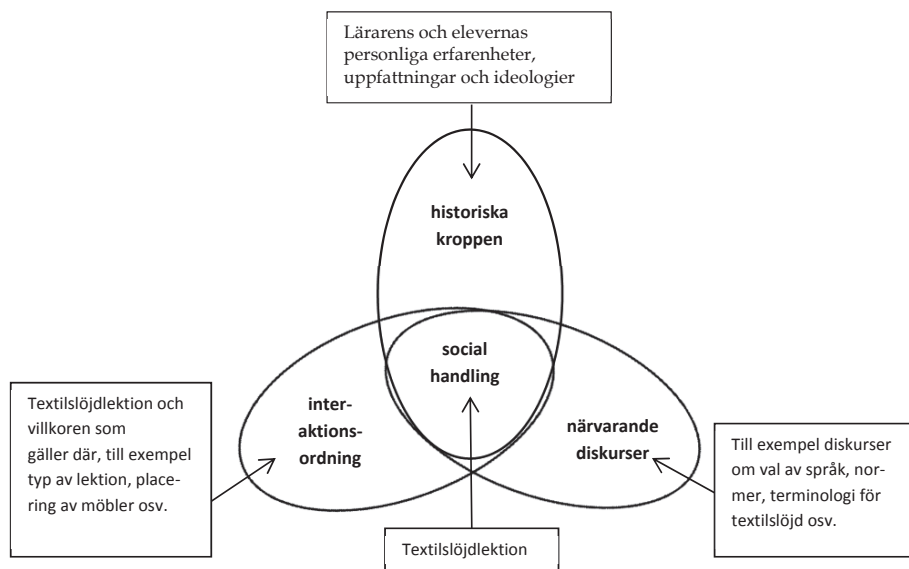
skolan är avsedd för svensk- och tvåspråkiga elever” och ”under lektionstid talas svenska” men också att ”eleverna uppmuntras till att utveckla sitt svenska språk och skolan undviker att kritisera elevens val av språk utanför lektionstid eller i känsliga situationer” (*Språkstrategi, Kronoby kommun 2014.*) Ett annat exempel på språkplanering i denna kontext är kommunens tyngdpunktsområden som har fastställts för läsåret 2014–2015 i en broschyr som delats ut till elevernas hem, där det sägs att användningen av standardsvenska explicit nämns som ett av tyngdpunktsområdena. Denna explicita språkplanering kan ha en medveten eller omedveten inverkan på lärarens (eller elevernas) tankar och uppfattningar – ideologier – om sina språk. Dessa ideologier kan i sin tur ha en medveten eller omedveten inverkan på det faktiska språkbruket i klassen. För att få en helhetsbild och förståelse av de mångfacetterade dimensionerna av språkpolicy som förekommer i klassrummet ifråga använder jag nexusanalys som verktyg. Nexusanalys presenteras närmare i följande kapitel.

3. KLASSRUMMET SOM FLERSPRÅKIG NEXUS

Nexusanalys, som har utvecklats av Scollon och Scollon (2004), är en diskursanalytisk metametodologi (Hult 2010) där *social action* – en social handling – är det centrala (nexus). Nexusen kan representera vilken handling som helst inom ett visst socialt nätverk (Scollon och Scollon 2004, 11-12). Man kan också se en nexus som en plats, eller ett aggregat, bestående av många sociala handlingar eller diskurser. Nexus uppfattas som en förbindelse mellan idéer eller objekt som i sin tur förbinder dem till andra nätverk. Grundidén är att inget sker i ett socialt eller politiskt vakuum utan handlingar är alltid förknippade med sociala faktorer, identitet och diskurser som skett tidigare och de leder också till nya handlingar (Scollon 2004, viii). Klassrummet kan därmed ses som en nexus där skolans (och kommunens) språkpolicy syns, upprätthålls och förhandlas genom lärar-elevinteraktion och elev-elevinteraktion. I denna studie utgör textilslöjdlektionen nexusen (se figur 2).

Den sociala handlingen – nexusen – är inbäddad i tre dimensioner. Den första dimensionen är *den historiska kroppen* (historical body) som enligt Scollon och Scollon (2004, 13) innebär de naturliga vanorna man har som är påverkade av livslånga erfarenheter och upplevelser – det personliga och livslånga ”bagaget” man bär med sig. I det här fallet består den historiska kroppen av lärarens och elevernas erfarenheter, upplevelser och ideologier som möts i klassrummet under textilslöjdlektionen. Den andra dimensionen, den s.k. *interaktionsordningen* (interaction order), innebär i detta fall själva textilslöjdsituationen och de villkor och konventioner som gäller i klassrummet under en textilslöjdlektion. Det kan med andra ord handla om typen av lektion (till exempel hur styrd den är), det fysiska rummet (till exempel klassrummets storlek och placeringen av möbler), hur och bredvid vem man sitter eller liknande. Den tredje dimensionen *närvarande diskurser* (discourses in place)

innebär alla de relevanta diskurser som förekommer i samband med den sociala handlingen (Scollon och Scollon 2004, 14). I detta fall innebär närvarande diskurser exempelvis den terminologi som används under textilslöjdlektionen och diskurser kring språkpolicyen i klassrummet (det vill säga förhandlandet om vilket språk som ska användas). Enligt Scollon och Scollon (2004, 19) bör man helst beakta alla tre dimensionerna för att kunna utföra en solid nexusanalys och därför ser jag klassrummet som en mångdimensionell social handling med sina språkbrukare och deras erfarenheter och uppfattningar, språkpolicyer och språkbruk för att få en bättre förståelse av nexusen.



FIGUR 2 De tre elementen av nexusanalysen (Scollon och Scollon 2004, 154; efter Palviainen 2012, 11). I förklaringsboxarna framkommer hur de ingående komponenterna i nexusanalysen tolkas och tillämpas specifikt för denna studie.

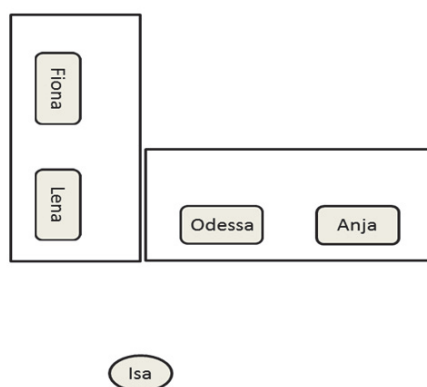
4. INFORMANTER, MATERIAL OCH METOD

Materialet i denna artikel är en del av ett större etnografiskt material som samlades in under en veckas tid i september 2014 i årskurs 3 i en skola i Kronoby kommun. Kronoby är en tvåspråkig kommun i Österbotten med 6682 invånare. Av dessa har ca 81 % svenska som modersmål och drygt 17 % finska som modersmål (Statistikcentralen 31.12.2013). Kommunen är indelad i tre kommundelar och i varje kommundel talas det en egen lokaldialekt. Dessa dialekter avviker mycket starkt från standardsvenska – de låter nästan som

egna språk. I denna artikel behandlar jag dessa dialekter som egna språk och hävdar således att kommunen är flerspråkig i och med att det talas starka lokala dialekter, standardsvenska och finska där.

Materialet som nyttjas i denna studie består av observationer och fältanteckningar samt audio- och videospelningar från en 90 minuter lång lektion i textilslöjd. Fyra mp3-spelare och två videokameror fanns utplacerade i rummet. Tolv flickor, en textilslöjdlärare och en så kallad skolmormor² deltog. Audioinspelningarna med deltagarnas yttranden transkriberades medan videospelningarna användes som stöd för att känna igen deltagarnas röster och se vad de gjorde under lektionen. Enligt skolans personal kom sex av dessa tolv elever från enspråkigt svenska hem där hemspråket var dialekt, förutom hos en elev där hemspråket var standardsvenska. En elev kom från ett enspråkigt finskt hem och fem elever kom från tvåspråkiga hem, där ena föräldern talade finska och den andra föräldern dialekt.

Dialogen som analyseras i denna artikel är en längre dialog på tre minuter som är uppdelad i tre kortare utdrag. I exemplet deltar flera elever, men jag har valt att koncentrera mig på fyra elever som jag kallar Odessa, Anja, Fiona och Lena samt deras lärare som jag kallar Isa. Med tanke på flerspråkig användning i klassrummet är dessa fyra elever särskilt intressanta eftersom tre av eleverna (Odessa, Fiona och Lena) kommer från tvåspråkiga (finska och dialekt) hem och en (Anja) kommer från ett enspråkigt finskt hem. Eleverna bor i samma kommundel, medan läraren bor i en närliggande kommun. Läraren Isa har svenskspråkig bakgrund (dialekt). I dialogutdragen sitter alla fyra flickor och framför varsin symaskin och tar symaskinskörkort. Figur 3 visar hur symaskinerna var placerade i klassrummet och var Anja, Odessa, Lena och Fiona satt och sydde.



FIGUR 3 Sittordningen för Anja, Odessa, Lena och Fiona.

² Verksamhet koordinerad av Folkhälsan, där skolorna har en egen skolmormor som medhjälpare och som extra resurs.

För att analysera hur skolans (och kommunens) språkpolicy syns, upprätthålls och förhandlas å ena sidan genom lärar-elevinteraktion, å andra sidan elev-elevinteraktion använder jag nexusanalys som verktyg. Språkpolycyn i klassrummet analyseras via de olika dimensionerna som genomskär nexusen. Interaktionsordningen ses här som de villkor och konventioner som gällde under lektionen ifråga. Det var med andra ord en icke-lärlarledd textilslöjddlektion som var mer praktisk till sin natur, lektionen hölls inte i hemklassrummet utan i en större sal som var uppdelad i en textilslöjdsal och musiksalsal. Salen var således inget traditionellt klassrum där läraren stod längst framme och eleverna i skolbänkar efter varandra (jfr Sahlström 1999) utan i detta fall satt eleverna utspridda runt i salen och fick också röra sig fritt under lektionen. Eleverna satt delvis runt ett större bord eller framför en av de fyra symaskinerna på textilslöjdsidan eller bredvid någon kompis på musiksalsidan. Ibland stod de och virkade eller stickade. Textilslöjdläraren och skolmormor satt bland eleverna eller rörde sig i salen och hjälpte till vid behov.

De närvarande diskurserna utgörs av de explicita språkliga diskurser som förekom medan eleverna till exempel sydde på symaskinen, virkade eller stickade, det vill säga den speciella terminologi som användes under lektionen och de diskurser som användes för att upprätthålla en viss språknorm, men också de språkval som gjordes i olika situationer. Slutligen är det också elevernas och lärarens historiska kropp, det vill säga deras (tidigare) upplevelser och erfarenheter som möts i detta klassrum och som påverkar språkpolycyn: elevernas språkliga bakgrund, språkanvändningen med olika personer i olika situationer och uppfattningen av språknormen i klassen.

Dialogutdragen som analyseras är också relevanta eftersom de kan relateras till Spolskys (2004) tredelning av språkpolicy: den språkliga praxisen i klassen i form av elevernas och lärarens interaktion, språkplaneringen åtminstone från lärarens sida och de ideologier som ligger bakom språkplaneringen och det faktiska språkbruket i klassen.

5. KLASSRUMMET OCH DESS POLICYER SOM SOCIAL HANDLING

I detta avsnitt presenterar jag resultaten och analysen av en dialog som jag delat upp i tre utdrag. Översättningarna är markerade med kursiv stil under satserna. Nyckel till övriga transkriptionskonventioner finns i slutet av artikeln.

I första utdraget *Svenska knappen, flickor!* (se nedan) håller Odessa och Anja på att ta symaskinskörkort, men det går inte så bra för Odessa som blir frustrerad över att hon inte lyckas med sitt syende. Hon frågar Anja om det kan bero på att hon inte har satt ner pressarfoten. Anja talar om för henne att pressarfoten självklart ska sättas ner innan man börjar sy och hon hjälper Odessa genom att visa och sätta ner pressarfoten på Odessas symaskin. Efter att Anja har satt ner pressarfoten ger Odessa till ett förvånat utrop (rad 13), vilket gör att Fiona blir nyfiken på vad som pågår. Hon går fram till Odessa för att ta

en titt. När hon märker vad som har hänt kommenterar hon högt till sin kompis Siri (som sitter längre bort och som hon suttit bredvid innan) att Odessa har glömt att sätta ner pressarfoten. Odessa är fortsättningsvis frustrerad och kommenterar rätt så högt hur dum hon är som glömde sätta ner den. Diskussionen fortsätter på rätt så hög volym på finska tills läraren avbryter diskussionen (rad 33) med uppmaningen *Svenska knappen, flickor!*

Utdrag 1 "Svenska knappen, flickor!"

- 01 Odessa: Okei, mä en osaa kato ny sitä (.) herrajuma -- mut miksei se sömannu?
 02 Mä laitoin nälin alas ja pressarfotin tai laitetaan pitääkö pressarfote
 03 laittaa alas?
 04 *Okej, jag kan inte titta nu på den (.) herreg -- men varför sydde den inte? Jag*
 05 *satte ner nålen och pressarfoten eller sätter man ska man sätta ner*
 06 *pressarfoten?*
 07 Anja: No totta kai pressarfoti pitää laittaa alas.
 08 *Nå såklart ska pressarfoten sättas ner.*
 09 Odessa: Mistä se laitetaan?
 10 *Var sätter man den?*
 11 Anja: Täältä. ((sätter ner pressarfoten på Odessas maskin))
 12 *Här.*
 13 Odessa: Woh (...) oh!((utropar))
 14 Fiona: ((kommer och tittar vad Odessa gör)) Veit du Siri --
 15 *Veit du Siri --*
 16 Odessa: ((avbryter Fiona)) Senkö takia se ei menny?
 17 *Var det därför som den inte gick?*
 18 Fiona: ((säger högt)) Veit du Odessa sko sööm veit du då hadd on glömd
 19 *pressarfote veit du då nu har on nu är hennas paper heilt retå!*
 20 *Veit du Odessa skulle sy vet du då hade hon glömt pressarfoten vet du då nu*
 21 *har hon nu är hennes papper helt trasigt!*
 22 Odessa: Voi miks mä aina -- voi miks mää oon niin tyhmä ((otydligt))
 23 *Oj varför är jag alltid -- oj varför är jag så dum --*
 24 Siri: ((kommer och tittar vad Odessa har gjort)) Ai mitä?
 25 *Aj vad?*
 26 Odessa: Mä unohdin laittaa pressarfotenin alas kun mää -- oi herranen aika!
 27 *Emmä oo hyvä.*
 28 *Jag glömde sätta ner pressarfoten när jag -- oj herregud! Jag är inte bra.*
 29 Fiona: Milla vasta on hyvä.
 30 *Milla är faktiskt bra.*
 31 Odessa: Ennen mun pitää miettii miten mä saan --
 32 *Först måste jag fundera på hur jag ska få --*
 33 Läraren: ((avbryter)) Svenska knappen, flickor!

I utdraget kan man se den språkliga praxisen i klassen i och med att det tydligt kommer fram att alla tre språkresurser används (dialekt, finska och standardsvenska) under lektionen. Odessa och Anja, som troligen är goda vänner, sitter bredvid varandra och tar symaskinskörkort genom att sy längs olika banor på papper. Flickorna talar främst finska med varandra, men

använder i viss mån också uttryck på dialekt delvis med finskt böjningsmönster (raderna 01 och 02: *sömannu, nålin, pressarfotin*), ord på dialekt (rad 02: *pressarfote*) samt ord på standardsvenska med finskt böjningsmönster (rad 26: *pressarfotenin*). Dessa närvarande diskurser, det vill säga användningen av symaskinsterminologin, har flickorna fått lära sig på svenska och därför används termerna på dialekt eller standardsvenska. En annan orsak till varför just dessa ord används har att göra med interaktionsordningen, det vill säga typen av lektion och villkoren som gäller där. Fiona i sin tur använder dialekt när hon berättar för Siri vad som har hänt (raderna 14 och 18–19), men finska när hon pratar med Odessa (rad 29). Detta kan troligen bero på att Siri är svenskspråkig och Odessa tvåspråkig, liksom Fiona själv och att deras gemensamma språk är finska. Under lektionens gång använder de nämligen rätt så mycket finska sinsemellan.

Eftersom läraren talar standardsvenska på lektionen och också påpekar för eleverna om språkanvändningen i klassen, kan man konstatera att hon följer skolans och kommunens explicita språkplanering och -policy som säger att läraren ska använda standardsvenska med eleverna (se *Språkstrategi, Kronoby kommun 2014*). Å andra sidan kan det också vara fråga om den egna språkideologin eller explicit språkplanering eller både och i och med att hon själv vill och har som policy att eleverna ska tala svenska under hennes lektioner. *Svenska knappen* kan tänkas vara någon form av språkstrategi som hon har kommit överens om med eleverna. Under lektionens gång påpekar hon nämligen också en andra gång via samma diskurs (svenska knappen) om användningen av svenska när några elever talar finska på rätt så hög volym. Hon avviker heller inte från standardsvenska med eleverna utan följer skolans och kommunens policy om att tala standardsvenska under lektionen.

Även om eleverna vet att de ska använda svenska i klassen tycks dock de egentliga språkpraktikerna under lektionen delvis bero på vem man sitter bredvid och samtalar med. Odessa och Anja, som båda är tvåspråkiga och goda vänner, talar finska med varandra under lektionen medan Fiona och Odessa talar både finska och dialekt med varandra. Med Siri, som är svenskspråkig, talar Fiona däremot endast dialekt. Liknande språkval gör flickorna troligen också utanför lektionstid. Detta kunde jämföras med Slotte-Lüttge och Forsman (2013, 84) som har konstaterat att elever tycks göra samma språkval under de mer praktiska lektionerna som under fritiden. En praktisk lektion som denna är friare till sin natur, eleverna får sitta mer fritt och de får diskutera med varandra medan de handarbetar medan de troligen inte har samma möjlighet under en mer strikt och lärarstyrd lektion.

I det andra utdraget *Tit, tit* (se nedan), reagerar Fiona, efter att läraren har avbrutit flickornas diskussion med uppmaningen *Svenska knappen flickor*, på detta genom att säga *tit, tit* samtidigt som hon trycker två gånger på en knapp på Odessas huvud och "programmerar" om språket till svenska (rad 34). Odessa börjar konversationen på finska (rad 35), men efter att Fiona tryckt på Odessas knapp och påpekat på standardsvenska *nu pratar du hela tiden svenska* (rad 37), byter Odessa till standardsvenska (rad 38):

Utdrag 2 "Tit, tit"

- 34 Fiona: Tit, tit ((trycker samtidigt på en knapp på Odessas huvud))
 35 Odessa: Onks tää se --
 36 År det här den där --
 37 Fiona: ((avbryter Odessa)) nu pratar du hela tiden svenska
 38 Odessa: Å de här den där undertråden den här?

I utdraget ovan kan man via de närvarande diskurserna se hur skolans policy förhandlas och upprätthålls via elevinteraktion. Fiona påminner Odessa om lärarens och klassens policy att tala svenska (rad 37) och Odessa gör det (rad 38). Fiona tycks dessutom tolka *Svenska knappen flickor* striktare än Odessa. Genast efter lärarens uppmaning reagerar Fiona på tre sätt. För det första reagerar hon bokstavligen på uppmaningen genom att trycka två gånger på en lekknapp på Odessas huvud för att programmera om språket till svenska (rad 34). För det andra påpekar hon efter programmeringen högt till Odessa att hon hela tiden ska tala svenska (rad 37). För det tredje har Fiona själv börjat tala standardsvenska. Förutom Fiona, börjar också Odessa tala standardsvenska efter att Fiona uppmanat henne till att tala svenska. I Fionas knapptryckande kan det också finnas ett inslag av lekfullhet och eventuellt en aspekt av härmande av läraren i och med att hon på standardsvenska och i rätt strikt ton uppmanar Odessa till att tala svenska. Detta kan vara en återspeglning av den språkpolicy som förekommer i just detta klassrum. När det gäller upprätthållandet av en viss språknorm i klassrummet från elevernas sida kan man också se liknande resultat i till exempel Sahlström m.fl. (2013, 134) där man kom fram till att det nödvändigtvis inte behöver vara läraren som lyfter fram skolspråket som det normativa i klassrummet utan också eleverna kan göra det. Copp Jinkerson (2011) fann också att eleverna i en engelskspråkig klass i finsk miljö upprätthåller språknormen i klassen på samma sätt som Fiona, det vill säga genom att eleverna påpekar för varandra att hålla sig till klassens språknorm. Likaså konstaterar Slotte-Lüttge (2005) att eleverna är aktiva medkonstruktörer till en enspråkig klassrumsdiskurs.

Som språkpolicy kan man fråga sig vad innebörden av *svenska knappen* är eller hur den uppfattas av olika personer. Å ena sidan kan den uppfattas som standardsvenska (inte finska eller dialekt), å andra sidan som svenska, med andra ord standardsvenska och dialekt (inte finska). För Fiona tycks *svenska knappen* innebära att man ska tala standardsvenska – inte finska eller dialekt eftersom hon börjar tala standardsvenska med Odessa efter lärarens uppmaning (rad 33). Odessa däremot tycktes inte alls reagera på lärarens uppmaning, utan först när Fiona påpekade för henne att tala svenska bytte hon språk till standardsvenska. Odessa talade inte standardsvenska direkt med läraren efter detta heller utan snarare med Fiona och Anja. Läraren var dock i närheten, vilket kan vara en anledning till att hon bytte till standardsvenska. Eventuellt kan det också bero på att Fiona anmärkte om språket på standardsvenska och att Odessa därför också svarade på standardsvenska.

I det tredje utdraget *Odessa svenska!* (se nedan) deltar, förutom läraren, Odessa och Anja, också Lena och Fiona som sitter på vänster sida om Odessa och syr på symaskin. Flickorna hjälps åt med symaskinerna. Lena har problem med att hitta undertråden och påpekar detta för läraren på en blandning av dialekt och standardsvenska (rad 42 och 45). Odessa hittar undertråden och visar med fingret och säger på finska var den är (rad 48). Odessa fortsätter att hjälpa Lena med en blandning av finska och standardsvenska med finskt böjningsmönster (rad 52). När Odessa däremot ber läraren om hjälp byter hon igen till dialekt (rad 56) för att senare återgå till finska när hon frustrerat talar högt för sig själv (rad 62). På samma gång diskuterar Lena och Anja med varandra främst på finska (raderna 57 respektive 60), men Lena uttalar ordet *undertrå* (rad 57) på standardsvenska. Som man kan se i utdraget har Odessa igen bytt språk till finska (raderna 48, 52 och 62) trots att Fiona och läraren tidigare påpekat att de ska tala svenska. Likaså tycks *Svenska knappen* inte heller ha haft någon större inverkan på Lena och Anja som talar finska med varandra. Till sist påpekar Fiona en andra gång för Odessa på standardsvenska att hon ska tala svenska (rad 64). Efter denna uppmaning byter Odessa till standardsvenska när hon ber läraren och skolmormor om hjälp (raderna 65–66). Läraren kommer och hjälper Odessa och visar för henne var spolen är och samtidigt frågar Odessa på dialekt om de måste ut på rasten (rad 68).

Utdrag 3 "Odessa svenska!"

- 39 Läraren: Nu måst ni som sitter (.) hej ni som sitter vid maskin måst vara
40 jätteförsiktiga när ni har nån kompis som hjälper så att int ni har foten
41 på pedalen när nån annan ä där o petar o hjälper.
42 Lena: Alltså men --
43 Fiona: ((avbryter Lena)) Milla ä jer!
44 *Milla är här!*
45 Lena: som skåda ja har ingen undertråd!
46 *som titta jag har ingen undertråd!*
47 Läraren: Hoppsan!
48 Odessa: Tossa!
49 *Där!*
50 Lena: Ja håksa he jost
51 *Jag märkte det just*
52 Odessa: Ton ja ton ja ny kun se undertrådi, se tais lähteä vähä karkuun tuolta --
53 *Den och den och nu när man har undertråden den tycktes rymma lite där --*
54 Läraren: ((Läraren avbryter och förklarar för Fiona)) Här ä allting bra på Jonnas
55 maskin. Det är bara att börja.
56 Odessa: Kan du hjälp me? ((frågar läraren))
57 Lena: Ai tässä on undertrå? ((Lena frågar Anja))
58 *Aj här är undertråden?*
59 Läraren: Stanna där, ner me tråden, lyft pressarfoten ((hjälp Fiona))
60 Anja: Ei kun tuolla. ((hjälp Lena))
61 *Nej utan där.*
62 Odessa: Aargh miks mä unohdin tän prässinfoten?
63 *Aargh varför glömde jag den här pressarfoten?*
64 Fiona: Odessa svenska!

- 65 Odessa: Men Isa ((=läraren)), kan du komma hit o hjälpa? ((otydigt prat))
 66 Marianne ((=skolmormor)), ja vet int va ha hänt kom Marianne!
 67 Läraren: Spolen ((visar på spolen på maskinen))
 68 Odessa: Måst man fara ut på kvarte?
 69 *Måste man gå ut på rasten?*

I utdraget kan man se hur skolans policy förhandlas via elevinteraktion. Man kan se att lärarens uppmaning om *svenska knappen* och Fionas direkta knapptryck på Odessas huvud och uppmaning om att tala svenska inte tycks ha haft någon långvarigare effekt på Odessa eftersom hon har återgått till finska. Likaså talar Lena och Anja delvis finska med varandra. Det tycks vara såsom i utdrag 2, det vill säga att språkpraktikerna beror på interaktionsordningen och den historiska kroppen: Eleverna är vana vid att samtala på ett visst språk med varandra vilket de får göra under en praktisk lektion som denna och då är det lätt hänt att språknormen glöms bort även om man blivit tillsagd om den. Från elevernas sida kan det med andra ord ha mer att göra med omedvetna handlingar. De använder det språk med varandra som kommer naturligt utan att desto mer tänka på det. Å andra sidan kan man inte heller utesluta möjligheten att till exempel Odessa använder finska medvetet för att visa att det är det språk som känns naturligt för henne (till exempel på rad 62 där hon talar högt för sig själv på finska). Fiona däremot verkar vara angelägen om att upprätthålla normen eftersom hon på nytt påminner Odessa om att tala svenska (rad 64). I utdraget kan man också se att Lena delvis talar standardsvenska med läraren, vilket kan tyda på att hon, liksom kanske också Fiona, delvis upplever att skolspråket i klassrummet ska vara standardsvenska, inte dialekt. När det gäller Odessa tycks hon också uppfatta normen som standardsvenska, eftersom hon på nytt byter till standardsvenska för en kort stund efter Fionas andra uppmaning. Slutligen bör det också påpekas att eleverna överhuvudtaget inte använder finska med läraren eller skolmormor i det insamlade materialet utan det är dialekt eller standardsvenska som gäller.

6. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Syftet med denna artikel var att ge en inblick i en flerspråkig nexus i form av ett klassrum i en svenskdominerat tvåspråkig kommun (Kronoby) i Österbotten, där det användes en stark lokal dialekt, finska och standardsvenska. Syftet var också att få en djupare förståelse av språkpolicyerna under en textilslöjdlektion där dessa språk förekom. Jag var främst intresserad av att få en inblick i hur skolans (och kommunens) språkpolicy upprätthölls i klassrummet ifråga samt hur policyn speglades och förhandlades genom elevinteraktion.

Med tanke på språklig praxis som en del av språkpolicy kan det konstateras att alla tre språken förekom under textilslöjdlektionen. Även om skolspråket borde vara svenska användes språken av olika orsaker i olika kontexter. Finska (blandat med svenska och dialektala uttryck) hördes extra

tydligt bland tvåspråkiga elever som troligen också var kompisar på fritiden. Dialekt användes av alla elever när de samtalade med varandra, men ofta också när de samtalade med läraren. Främst läraren använde standardsvenska när hon samtalade med eleverna, men också eleverna använde i viss mån standardsvenska med läraren och med varandra. Finska användes dock aldrig med läraren. Att alla tre språken förekom (och särskilt finska eleverna emellan) berodde troligen på att textilslöjdlektionen inte hölls i ett traditionellt klassrum utan i en större sal där eleverna satt eller stod utspridda i hela salen och fick också röra sig fritt under lektionen. Interaktionsordningen, det vill säga typen av lektion och villkoren (textilslöjd, icke-lärlarledd, fri sittordning, fri diskussion) påverkade sannolikt detta språkbruk.

En viss språkplanering förekom i klassen ifråga. Policyn om standardsvenska som normen i klassen upprätthölls tydligast via den närvarande diskursen *svenska knappen* som var en form av språkplaneringsstrategi från lärarens sida. Detta motsvarar Spolskys syn på språkplanering, det vill säga ett explicit försök av en person (i detta fall läraren) att påverka den språkliga praxisen som förekom i klassen. I detta fall var *svenska knappen* lärarens strategi om användningen av svenska i klassen och ett sätt att påminna eleverna på ett inte alltför direkt sätt att tala svenska under hennes lektion. Man skulle emellertid kunna påstå att också skolans (och kommunens) språkpolicy om användningen av svenska under lektionerna speglades och upprätthölls via *svenska knappen* eftersom det stod i kommunens språkstrategi att det under lektionstid ska talas svenska. Med tanke på Spolskys språkideologi kan man också konstatera att *svenska knappen* tycktes få vissa elever att rätta sig efter normen utan större protester. Detta kan vara ett utslag av att de delade samma ideologi som läraren. Interaktionsordningen och den historiska kroppen kan inte heller uteslutas, det vill säga att det var en viss lektion (textilslöjdlektion) där vissa konventioner gällde, såsom användningen av standardsvenska och att eleverna var medvetna om det på basis av tidigare erfarenheter.

I de närvarande diskurserna framkom dessutom att inte bara läraren utan också eleverna tog del av upprätthållandet av språkpolicyer i och med att en elev påpekade för en annan att det är svenska normen som gäller i klassen. Eleven ifråga påpekade detta inte bara en gång, utan till och med två gånger inom en kort tid. Det intressanta med *svenska knappen* var att vissa elever faktiskt började tala standardsvenska och inte dialekt efter påpekandet. Innebörden av *svenska knappen* tycktes således för en del vara att tala standardsvenska – inte dialekt eller finska, medan den för andra uppfattades som dialekt eller standardsvenska, men inte finska. Att vissa elever uppfattade uppmaningen om att tala svenska som standardsvenska och inte dialekt kan också vara en återspeglning av den språkpolicy som förekom i just detta klassrum.

Studien som presenterats här pekar på att interaktionsordning, i detta fall en viss typ av klassrum, kan ha en väsentlig inverkan på elevers och lärares språkbruk (se också Sahlström 1999). Det totala insamlade etnografiska

materialet omfattar även fältanteckningar och inspelningar från bl.a. en modersmålslektion. Jämförande analyser av dessa material har visat att typ av lektion tycks ha viss inverkan på språkbruket (Nyman-Koskinen 2016) men även att exempelvis individuell lärarstil och användning av artefakter (som läromedel) kan ha betydelse för språkbruket i klassrummet. Dessa faktorer bör undersökas vidare.

LITTERATUR

- af Hällström-Reijonen, C. 2012. Finlandismer och språkvård från 1800-talet till i dag. Nordica. Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors universitet.
- Copp Jinkerson, A. 2011. Interpreting and managing a monolingual norm in an English speaking class in Finland: When first and second graders contest the norm. *Apples - Journal of Applied Language Studies* 5 (1), 27-48.
- Finnäs, F. 2013. Finlandssvenskarna 2012. En statistisk rapport. Folktinget. DMP, Helsingfors.
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig på www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf Hämtat 6.10.2014.
- Hult, F. M. 2010. Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *International Journal of the Sociology of Language*, 2010(202), 7-24.
- Kaplan, R.B. and Baldauf, R.B. 1997. *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628, 2 kap, 4 §. <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628> Hämtat 6.5.2015.
- Nyholm, S. 2012. Närpesungdomars intraspråkliga beteende. En attitydundersökning med framtidsperspektiv. *Acta Wasaensia*, 262.
- Nyman-Koskinen, P. 2016. Lektionstypens inverkan på språkbruket hos flerspråkiga elever i ett klassrum i en svenskspråkig skola i Österbotten. Föredrag presenterat på *Svenskans beskrivning 35*, 11-13 maj, Göteborg.
- Okerblom, G., Geber E. och Backman, H. 2001. Språklig mångfald i skolan. Språkbakgrund och muntlig språkkompetens i de svenska lågstadieskolorna i Finland. Duplikat 2/2001. Utbildningsstyrelsen.
- Palviainen, Å. 2012. Lärande som diskursnexus: Finska studenters uppfattningar om skoltid, fritid och universitetsstudier som lärokontexter för svenska. *Nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, Nr 1-2012, 7-36.
- Reuter, M. 2014. Sådär ska det låta. Om finlandssvenska och språkriktighet. Scriptum.

- Sahlström, F., Forsman, L., Hummelstedt-Djedou, I., Pörn, M., Rusk, F. och Slotte-Lüttge, A. 2013. Språk och identitet i undervisning – inga konstigheter. Liber AB.
- Schiffman, H.F. 1996. Linguistic Culture and Language Policy. London: Routledge.
- Scollon, R. och Scollon, S.W. 2004. Nexus Analysis. Discourse and the emerging internet. London: Routledge.
- Shohamy, E. 2006. Language Policy: Hidden agendas and new approaches. London: New York, Routledge.
- Slotte-Lüttge, A. 2005. Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Slotte-Lüttge, A. och Forsman, L. 2013. Skolspråk och lärande. Guider och handböcker 2013:5. Utbildningsstyrelsen.
- Spolsky, B. 2004. Language policy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. 2007. Towards a Theory of Language Policy. I: Working Papers in Educational Linguistics. 22/1. S. 1-14.
- Språkstrategi för småbarnsfostran/förskola och grundläggande utbildning i Kronoby kommun. Tillgänglig på <http://www.kronoby.fi/contentlibrary/barn_ungdom/broschyr/Sprakstrategi_Kronoby_kommun.pdf> Hämtat 7.10.2014.
- Statistikcentralen 2013. Befolkningen efter ålder (1 år), kön, civilstånd och språk enligt område 1990-2013. Tillgänglig på http://193.166.171.75/database/StatFin/vrm/vaerak/vaerak_sv.asp Hämtat 12.9.2014.
- Tandefelt, M. 2008. Finlandssvensk skola och språkpolitik. I: Oker-Blom m.fl. (red.) *Rum för språkutveckling*. Utbildningsstyrelsen. Tammerfors: Tampeeren yliopistopaino Oy – Juvenes Print, s. 63-75.

TRANSKRIPTIONSNYCKEL

- (.) kort paus
- (...) längre paus
- (()) icke-verbal handling
- en sats förblir oavslutad

Den kommer tiden som vi måste ta pepperkakorna ute – Målspråksavvikande konnektorbruk på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1

Veijo Vaakanainen

1. INLEDNING

Konnektorer (eller konnektiver) är ord som binder samman ord, fraser, satser och meningar och markerar semantiska och logiska samband mellan dem (Hellspong & Ledin 1997, 88; Nyström 2001, 100). Termerna konnektorer och konnektiver används på något olika sätt i olika sammanhang (se Vaakanainen 2016, 12) men i denna artikel behandlas de som synonyma. Konnektorer kan anses ha en viktig kohesionsmarkerande funktion i texter (se t.ex. Kormos 2011, 154). Eftersom språkinläraren förutom lingvistisk och pragmatisk kompetens också förväntas lära sig *diskurskompetens*, alltså förmågan att kunna konstruera enhetliga texter (Canale 1983, 9–10), är det viktigt för inläraren att kunna använda konnektorer i sina texter.

Syftet med denna undersökning är att granska finska svenskinlärares användning av målspråksavvikande konnektorer på nivåerna A1, A2 och B1 enligt den europeiska referensramen (CEFR). Jag är intresserad av vilka målspråksavvikande konnektorer som förekommer på dessa tre nivåer och att studera om inlärare har svårigheter med de konnektorer som nämns i CEFR-kriterierna (se närmare kapitel 2). Slutligen är syftet också att redogöra för vilka faktorer som möjligtvis kan förklara inlärares målspråksavvikande konnektorbruk.

Det bör ännu påpekas att artikelns syfte inte är att koncentrera sig på de "fel" som inlärares gör även om artikelns fokus ligger på inlärares målspråksavvikande konnektorbruk. I stället ligger fokus på sambandet mellan språktestning och andraspråksinlärning, vilket är ett forskningsområde som kräver fortsatt forskning (Alderson 2010; Hulstijn m.fl. 2010). Vidare vill jag granska vad inlärares på olika CEFR-nivåer INTE kan göra, vilket enligt Alderson (2010, 244) också är en viktig aspekt i CEFR-baserad L2-forskning.

Artikeln har delats in i 6 kapitel. I kapitel 2 presenteras den europeiska referensramen (CEFR) och vad som sägs om konnektorer i den. Därefter följer i kapitel 3 en kort genomgång av tidigare forskning om konnektorinlärning och målspråksavvikande konnektorbruk i inlärarespråk. I kapitel 4 presenterar jag det material och de metoder som jag använt i denna undersökning. Därefter redogör jag i kapitel 5 för målspråksavvikande konnektorbruk i det empiriska materialet. Till slut sammanfattas och diskuteras resultaten i kapitel 6.

2. KONNEKTORER I DEN GEMENSAMMA EUROPEISKA REFERENSRAMEN

Syftet med den europeiska referensramen (CEFR) är att utgöra "en gemensam grund för att utarbeta kursplaner, läroplaner, examina och läromedel för språkinlärning i hela Europa" (CEFR, 1) och den har i stort sett också fyllt det här syftet eftersom många läroplaner, läroböcker och språkprov har baserats på CEFR (Alderson 2007, 660; Hulstijn 2007, 663).

Enligt CEFR sker språkinlärning i en social kontext och inlärare är "sociala aktörer" som måste klara av olika (delvis språkrelaterade) uppgifter i olika miljöer (CEFR, 9). I CEFR presenteras många olika färdighetsskalor mellan A1 och C2 för såväl receptiv och produktiv muntlig eller skriftlig språkanvändning som för generella kommunikativa språkkompetenser som omfattar lingvistiska, sociolingvistiska och pragmatiska kompetenser. I dessa skalor beskrivs det vad inläraren kan prestera på olika färdighetsnivåer (för en mera detaljerad presentation av CEFR och dess bakgrund se Hulstijn, Alderson, Schoonen 2010 eller Little 2007).

Som en del av den pragmatiska kompetensen listas också diskurskompetens som enligt CEFR innebär förmågan att "ordna meningar i en följd för att producera sammanhängande språk" (CEFR, 119). Diskurskompetensen belyses genom fyra olika färdighetsskalor: flexibilitet, turtagning, tematisk utveckling samt koherens och kohesion (ibid., 120-121).

I skalan för koherens och kohesion nämns också användningen av konnektorer (eller konnektiver som de kallas i CEFR). Enligt CEFR sker det både kvantitativa och kvalitativa förändringar i konnektorbruket på inlärarens väg mot de högre färdighetsnivåerna. Det förväntas nämligen att inlärare på de högre nivåerna också använder mindre frekventa konnektorer och att de har en större kontroll över konnektorbruket (Carlsen 2010, 195).

CEFR-skalan "koherens och kohesion" beskriver också närmare vad som är kännetecknande för konnektorbruket på olika färdighetsnivåer. På nivå A1 förväntas inläraren kunna sammanbinda ord eller fraser med "mycket grundläggande konnektiv" (CEFR, 121). Dessa "mycket grundläggande" konnektorer är enligt CEFR *och* samt *sedan*. På nivå A2 behärskar inläraren "enkla konnektiv" som *och*, *men* och *därför att* för att binda samman fraser. Därtill kan inläraren använda de vanligaste konnektorerna i meningssammanbindande funktion för att konstruera en berättelse eller en beskrivning i form av en lista. På nivå B1 nämns inte några konnektorer explicit, utan det konstateras bara att inläraren kan sammankoppla kortare textdelar till en koherent enhet. Kriterierna för de högre färdighetsnivåerna presenteras inte närmare i detta sammanhang eftersom denna undersökning enbart fokuserar på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1. (CEFR, 121.)

I tabell 1 har jag sammanfattat hur CEFR-skalan för koherens och kohesion beskriver konnektorbruk på de tre första färdighetsnivåerna (A1, A2, B1):

TABELL 1 Konnektorer på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1

CEFR-nivå	Vad sägs om konnektorbruket	Vilka konnektorer nämns?
A1	Kan binda samman ord och fraser	Och, sedan
A2	Kan binda samman ord och fraser, kan också sätta samman meningar för att berätta en historia eller ge en beskrivning	Och, men, därför att
B1	Kan koppla ihop kortare delar till en enhet	-

3. KONNEKTORER I INLÄRARSPRÅK OCH ANVÄNDNING AV MÅLSPRÅKSAVVIKANDE KONNEKTORER

Inlärares användning av konnektorer är ett forskningsområde som inte har undersökts i någon större utsträckning (Hinkel 2001, 113; Müller 2005, 1). Speciellt i svenska har konnektorinlärning studerats bara i några enstaka undersökningar (Meriläinen 1997; 2000; Viberg 1993; 2001). Resultaten av tidigare studier har dessutom delvis varierat på grund av att olika definitioner av konnektorer har följts (Carlsen 2010, 194). Vidare skiljer sig metoderna i olika undersökningar från varandra, vilket också försvårar jämförelsen.

Carlsen (2010) har undersökt konnektorbruket i L2-norska på olika CEFR-nivåer och konstaterar att inlärares konnektorbruk i stort sett motsvarar det som sägs i CEFR-kriterierna för diskurskompetens. Hennes studie visar nämligen att inlärares på de högre nivåerna verkligen använder ett större antal olika konnektorer och har en bättre kontroll över konnektorbruket än de som befinner sig lägre ner på skalan. Vidare visar resultaten att inlärare på de lägre färdighetsnivåerna överanvänder de vanligaste konnektorerna. Carlsen (2010, 203; jfr Hasselgren 1994) kallar träffande dessa konnektorer för "connective teddy bears". De är alltså vanliga, kända konnektorer som inlärare gärna använder i olika kontexter.

Kerr-Barnes (1998) påpekar därutöver att inlärare också använder konnektorer som inte ingår i målspråkslexikon, alltså konnektorer från L1 och andra L2. Hennes studie handlar om konnektorbruket i engelskspråkiga inlärares franskspråkiga berättelser och hon konstaterar att inlärare använder t.ex. engelskans *so* och tyskans *und* i sin L2-franska (Kerr-Barnes 1998, 207–208). Enligt Kerr-Barnes (1998: 208) är det förmodligen fråga om omedveten språkväxling (jfr Williams & Hammarberg 1998; Hammarberg 2001).

Också studier som har fokuserat på avancerade inlärares konnektorbruk i L2-engelska i akademiska kontexter visar att inlärnarna har en viss tendens att antingen över- eller underanvända vissa konnektorer (Crewe 1990; Granger & Tyson 1996; Hinkel 2001). Denna över- eller underanvändning av konnektorer har förklarats som ett resultat av antingen tvärspråkligt inflytande från modersmålet (Granger & Tyson 1996; Hinkel 2001), eller av läroböckers felaktiga sätt att presentera vissa konnektorer som synonymmer (Crewe 1990).

Studier av inläring av svenska som andraspråk har också visat att inlärare tenderar att ha svårigheter med vissa konnektorer. Viberg (1993; 2001) har studerat hur inlärare i olika åldrar använder konnektorer i muntlig produktion och jämfört deras konnektorbruk med infödda språkbrukares. Han konstaterar att inlärare överanvänder konnektorn *sen* och använder den också i sådana sammanhang där infödda använder konnektorn *då*. Meriläinen (2000) som har studerat finska svenskinlärares konnektorbruk i studentexamen noterar i sin tur att inlärare har semantiska och logiska svårigheter med konnektorerna *men*, *fast* och *ändå*. Inlärare använder t.ex. *men* ofta i en kontext där *utan* skulle vara ett lämpligare alternativ (Meriläinen 2000, 183–184).

På basis av tidigare forskning kan man således konstatera att inlärare i stora drag använder konnektorer såsom de beskrivs i CEFR-kriterierna. Vidare har inlärare en tendens att antingen över- eller underanvända vissa konnektorer (Carlsen 2010; Crewe 1990; Granger & Tyson 1996; Hinkel 2001; Viberg 1993). Vad gäller målspråksavvikande konnektorbruk har inlärnarna svårigheter med vissa konnektorer som *utan/men* (Meriläinen 2000). Forskning har även visat att inlärare använder sig av konnektorer från L1 eller andra L2 (Kerr-Barnes 1998).

4. MATERIAL OCH METOD

Som material i denna undersökning har jag använt 224 narrativa texter som är skrivna av finska grundskolelever och gymnasister. Materialet ingår i projektet *Topling – inlärningsgångar i andraspråket* vid Jyväskylä universitet. Projektets mål är att granska utveckling av skriftliga språkfärdigheter i svenska, engelska och finska som andraspråk i det finländska utbildningssystemet från grundskola till universitet (Topling).

Materialet i projektet är longitudinellt och består av tre datainsamlingsomgångar. I varje omgång skrev alla informanter fem olika texter: mejl till en vän, mejl till en lärare, mejl till en nätbutik, insändare samt berättelse. Till det svenska materialet hör därtill ett jämförelsematerial skrivet av sverigesvenska gymnasister. Under projektet nivåbedömdes alla texter enligt den europeiska referensramen (CEFR) och i bedömningen användes följande skalor: allmän skriftlig produktion (s. 63), allmän skriftlig interaktion (s. 80), korrespondens (s. 80), anteckningar, meddelanden och blanketter (s. 81), kreativt skrivande (s. 63), tematisk utveckling (s. 121) och koherens och kohesion (s. 121) (Lahtinen & Toropainen 2013, 94). Således har den ovan

presenterade CEFR-skalan för koherens och kohesion också använts i nivåbedömningen.

De texter som analyserats i denna undersökning är grundskolelevers och gymnasisters berättelser från de två första omgångarna. Texttypen berättelse valdes eftersom berättelsen är en texttyp som torde vara bekant för inlärarna (Selj 2010, 42) och eftersom det hör till berättelsens kriterier att skribenten måste markera temporala och kausala samband mellan händelser (Vagle m.fl. 1993, 196). Eftersom konnektorbruket är ett sätt att markera dessa samband kan man förvänta sig att det förekommer konnektorer i den här texttypen.

Materialet analyseras såväl kvantitativt som kvalitativt. I den första fasen har jag läst igenom alla texter och excerperat alla ord som har använts som konnektorer i texten. Med *konnektor* avses i denna undersökning ett ord som binder samman två fraser, satser eller meningar i texten. Efter excerperingen har jag markerat ytterligare de konnektorer som är målspråksavvikande eller används på ett målspråksavvikande sätt. I följande fas har jag kategoriserat de belägg som är målspråksavvikande i tre kategorier som uppstod under analysens lopp. Till kategori 1 hör konnektorer som har en målspråksenlig form men som har använts på ett målspråksavvikande sätt (exempel 1). Kategori 2 består av svenska ord som i texten används i stället för och i samma funktion som konnektorer men som inte är det enligt målspråksnormen (exempel 2). Till kategori 3 hör de konnektorer som har en målspråksavvikande form (exempel 3). De nedanstående exemplen illustrerar de tre kategorierna (konnektorer har markerats med fetstil):

- (1) Min kompisar hade många hunden och hon sa te mig **som** jag kan ha en hund från henne utan kostar. (A2_2103_2)
- (2) Jag kaaduin och nousin up och **den** jag kaaduin igen. (A1_2052_1)
- (3) Telefon är mycket bättre **than** min gammal telefon. (A2_2056_2)¹

I exempel 1 har inläraren använt den komparativa konnektorn *som* istället för den allmänt underordnande konnektorn *att*. I exempel 2 använder informanten pronomenet *den* i stället för den temporala konnektorn *sedan* och i exempel 3 använder inläraren den engelska konnektorn *than* i stället för *än*.

Efter kategoriseringen har jag räknat frekvensen av de olika kategorierna på olika CEFR-nivåer (A1, A2 och B1). Slutligen har jag jämfört användningen av målspråksavvikande konnektorer mellan dessa tre färdighetsnivåer, samt jämfört analysens resultat med det som sägs om konnektorer i CEFR-kriterierna.

5. MÅLSPRÅKSAVVIKANDE KONNEKTORER PÅ OLIKA CEFR-NIVÅER

I det här kapitlet kommer jag att redogöra för hur informanterna i det empiriska materialet använder målspråksavvikande konnektorer. Presentationen fokuserar

¹ Till materialet hänvisas med följande mönster: CEFR-nivå_Informant-ID_Skrivomgång

på CEFR-nivåerna A1 och A2, eftersom det inte finns några belägg på målspråksavvikande konnektorbruk på nivå B1. Vad gäller målspråksavvikande konnektorbruk i största allmänhet bör det först också påpekas att det inte är särskilt frekvent, eftersom bara 6 % av alla belägg är målspråksavvikande. Största delen av konnektorerna i texterna har även använts i deras prototypiska funktion (se Vaakanainen 2016). Man kan dock se några tydliga skillnader i det målspråksavvikande konnektorbruket mellan olika färdighetsnivåer och dessa skillnader kommer att presenteras i det följande.

5.1. Nivå A1

Frekvensen av de olika kategorierna och de enskilda konnektorerna på nivå A1 presenteras i tabell 2. Som framgår av tabellen, har ingen av kategorierna särskilt många belägg på denna nivå men det bör dock påpekas att konnektorbruket på denna färdighetsnivå överhuvudtaget inte är särskilt frekvent (se Vaakanainen 2016).

Den första kategorin, alltså målspråksenliga konnektorer som använts i en målspråksavvikande funktion, utgör den minsta kategorin med bara två belägg. I det första fallet (exempel 4) har den komparativa konnektorn *som* använts i stället för den temporala konnektorn *när*. I det andra fallet (exempel 5) har informanten använt den temporala konnektorn *när* i ett sammanhang där en kausal konnektor kanske skulle vara lämpligare:

(4) Vi åt chokolade pocky, **som** man kom på vi. (A1_2168_1)

(5) Vi målen tillsammans era ansikite, **när** var halloween (A1_2069_1)

TABELL 2 De olika kategoriernas och konnektorernas frekvenser på nivå A1

Kategorier och konnektorer	f	f
Kategori 1	2	
- när		1
- som		1
Kategori 2	6	
- den		5
- varför		1
Kategori 3	8	
- 'vaikka'		1
- "ennen"		1
- vann		1
- ven		1
- because/becouse		2
- bå (koska)		1
- dass		1
Totalt	16	16

Den andra kategorin (målspråksenliga ord som inte kan användas som konnektorer enligt målspråksnormen) är den näststörsta kategorin på nivå A1 med sammanlagt sex belägg. I fem av dessa belägg har informanterna använt pronomenet *den* för att uttrycka ett temporalt samband i stället för den temporala konnektorn *sedan*. Dessa fall kan med största sannolikhet förklaras med engelskt inflytande i och med att inlärarna möjligen har trott att det svenska pronomenet *den* motsvarar den engelska temporala konnektorn *then*. Om man följer Lahtinens (2010) kategorisering av tvärspråkligt inflytande är det i det här fallet fråga om *falska vänner*. I exempel 6 använder informanten konsekvent pronomenet *den* i början av satserna för att beskriva tidsföljden i händelseförloppet:

- (6) **Den** gå varmt och vackert. **Den** de cyklar på hemma gläd.
(A1_2023_1)

Vad gäller informanternas användning av *den* istället för *sedan* måste det noteras att *sedan* nämns i CEFR-kriterierna redan på denna nivå. Det är dock kännetecknande för konnektorbruket på nivå A1 att inlärarna har en tendens att använda *den* mera än *sedan* som bara ytterst sällan förekommer på denna nivå (jfr Vaakanainen 2016).

I ett annat exempel på målspråksavvikande konnektorbruk använder informanten det interrogativa pronomenet *varför* för att markera ett kausalt samband mellan två satser. Informanten har förmodligen inte känt till det målspråksenliga ordet *eftersom/därför att* och valt ett semantiskt nära ord istället:

- (7) Jag tycker det, **varför** jag älskar min kompisar och jag älskar sommaren. (A1_2020_1)

Den största kategorin med åtta belägg på nivå A1 är kategori 3, till vilken konnektorer som har en målspråksavvikande form hör. Det är fråga om konnektorer som inlärarna har överfört antingen från sitt L1 (finska) eller från andra L2 som de behärskar. Inom denna kategori kan man urskilja tre olika fall: L1-konnektorer, L2-konnektorer med anpassad ortografi och L2-konnektorer utan ortografisk anpassning.

När inlärare har använt konnektorer från sitt förstaspråk har de alltid markerat dem med citationstecken. Detta kan tolkas så att informanterna vill markera att de inte känner till det målspråksenliga ordet utan nämner den finskspråkiga motsvarigheten. Det är alltså fråga om en medveten kompensationsstrategi (jfr kategorin *insert* i Williams & Hammarberg 1998). I exempel 8 använder informanten den finska konnektorn *vaikka* med enkla citationstecken när han eller hon vill markera ett koncessivt samband mellan satserna:

- (8) Nisse och mamma gå bada '*vaikka*' regnar. (A1_2023_1)

Vad gäller konnektorer som inlärarna har överfört från sina övriga L2 har de antingen anpassats till målspråksortografin eller lånats direkt utan ortografisk anpassning. Enligt Lahtinen (2010) är det fråga om *nybildningar* och *språkväxlingar*. I exempel 9 är det fråga om en nybildning eftersom inläraren har anpassat den tyska konnektorn *wann* till den svenska ortografin. Exempel 10 är

i sin tur ett exempel på språkväxling eftersom informanten har använt den engelska konnektorn *because* utan att anpassa den till svensk ortografi:

(9) Klockan var 04.30 **vann** vi kommade till hus. (A1_2069_1)

(10) Jag tycker somras **because** it's het. (A1_2023_1)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att inlärarna på nivå A1 har använt relativt mycket konnektorer som har en målspråksavvikande form (kategori 3). Inlärarna har också ofta använt pronomenet *den* i stället för *sedan* även om *sedan* nämns i CEFR-kriterierna för denna nivå.

5.2. Nivå A2

På nivå A2 använder informanterna fler konnektorer än på nivå A1. Det förekommer också flera olika konnektorer som används på ett målspråksavvikande sätt. Som framgår av tabell 3, är kategori 1 den största kategorin på nivå A2 med sammanlagt 16 belägg. Denna kategori är ungefär dubbelt så stor som de två övriga kategorierna.

TABELL 3 De olika kategoriernas och konnektorernas frekvenser på nivå A2

Kategorier och konnektorer	f	
Kategori 1	16	
- som		5
- därför		3
- därför att		1
- då		2
- sedan		1
- när		1
- att		1
- både-och		1
- men		1
Kategori 2	8	
- den		4
- vem		2
- vems		1
- efter		1
Kategori 3	9	
- (koska)		2
- wenn		1
- vann		1
- denn		1
- than		1
- that		1
- so		1
- ven		1
Totalt	33	33

Inom denna kategori råder en ganska stor variation i och med att informanterna har använt konnektorer som är semantiskt nära den lämpligaste målspråksenliga konnektorn. Informanterna har till exempel använt konnektorn *därför* i början av bisatser i stället för *därför att*. Detta kan bero på att konnektorerna är nära varandra till formen och att *därför* har en något enklare form (se exempel 11 och 12). Förutom *därför* har en informant också använt den adversativa konnektorn *men* i en kontext där *utan* skulle vara det målspråksenliga alternativet (exempel 13):

- (11) Jag reste till Helsingfors **därför** där var Green Day konsert. (A2_2103_1)
- (12) Det var fint **därför** jag har alltid drömt att jag vill ha en egen häst. (A2_2057_2)
- (13) På sauna, mammas bro sade "kasta inte vatten på gammal stenarna **men** kasta vatten på nya stenarna. (A2_2155_1)

En annan företeelse inom denna kategori är informanternas tendens att använda den komparativa konnektorn *som* för att ersätta många andra konnektorer. I exempel 14 har inläraren använt *som* i stället för *att*, medan *som* markerar ett temporalt samband mellan satserna i exempel 15. I exempel 16 använder informanten *som* med komparativformen:

- (14) Min kompisar hade många hunden och hon sa te mig **som** jag kan ha en hund från henne utan kostar. (A2_2103_2)
- (15) Jag hade mina första STOR fisk **som** jag var 11 år gammal. (A2_2109_2)
- (16) Mina sommar var mera spännande och roligare **som** (A2_2145_2)

Som ovan konstaterats är det kännetecknande för kategori 1 på nivå A2 att informanterna använder konnektorer som ligger semantiskt nära målspråksnormen men väljer ofta en målspråksavvikande konnektor inom den rätta konnektorgruppen, t.ex. *därför* i stället för *därför att* eller *men* i stället för *utan*. Detta målspråksavvikande konnektorbruk kan bero på att inlärarna experimenterar, alltså vill markera samband mellan sats och mening, men har fortfarande en bristfällig kontroll över konnektorbruket, vilket leder till målspråksavvikande användning (jfr Martin m.fl. 2010, 75).

Kategori 2 är den minsta kategorin på nivå A2 med åtta belägg. Inom denna kategori förekommer fortfarande användning av pronomenet *den* som temporal konnektor på samma sätt som på nivå A1. En annan företeelse inom den här kategorin är informanternas användning av de interrogativa pronomenen *vem* eller *vems* för att markera temporala relationer mellan satserna som i exempel 17 och 18:

- (17) Mina bästa memori är **vem** mina familiejn har gått tittar Scorpions i Miljoona Rocki! (A2_2112_1)
- (18) Jag varit 15 år **vems** jag köpit min första moped. (A2_2171_1)

Detta kan förmodligen också förklaras med tvärspråkligt inflytande på samma sätt som informanternas användning av *den* som temporal konnektor. *Vem/vems* motsvarar de tyska och engelska temporal konnektorerna *wenn* och *when* så det kan vara fråga om falska vänner.

Den tredje kategorin har sammanlagt nio belägg och är den näst största kategorin. Informanternas användning av konnektorer som har en målspråksavvikande form motsvarar i stort sett det som redan behandlats i samband med nivå A1. Även på nivå A2 förekommer det konnektorer från L1 samt från övriga L2 som antingen är ortografiskt anpassade eller inte.

Också på denna nivå använder informanterna L1-konnektorer inom parentes för att markera en lucka i ordförrådet. L2-konnektorer används i sin tur utan några markeringar, vilket kan innebära att informanterna kanske inte vet att konnektorerna inte hör till målspråkslexikon (jfr De Angelis 2005). Det kan alltså vara fråga om en språkväxling som Williams & Hammarberg (1998) kallar för *WIPP* (Without Identified Pragmatic Purpose, utan identifierad pragmatisk avsikt). I det följande ges exempel på informanternas användning av konnektorer från sina *bakgrundsspråk*, alltså från övriga språk (antingen L1 eller L2) som de kan (se Hammarberg 2010):

- (19) Det var bra, (**koska**) banden var så best och BRA. (A2_2074_1)
- (20) Jag hade varit redan lång jättetröt, **wenn** jag hade haft så massor vad jag måste göra. (A2_2113_1)
- (21) Det var roligt **ven** jag var i Särkänniemi med min kompis Kaisa. (A2_2064_2)

På nivå A2 har informanterna alltså mest använt målspråksenliga konnektorer i en målspråksavvikande funktion. Det är oftast fråga om konnektorer som ligger semantiskt nära den "riktiga" svenska konnektorn, vilket kan innebära att inlärarna inte ännu har en fullständig kontroll över sitt konnektorbruk men vill experimentera. Förutom detta använder informanterna också målspråksavvikande konnektorer vars användning kan förklaras med tvärspråkligt inflytande från andra L2 som informanterna kan, oftast engelska eller tyska.

6. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Syftet med denna artikel har varit att redogöra för finska inlärares målspråksavvikande konnektorbruk i inläraresvenska på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1. Jag har granskat vilka målspråksavvikande konnektorer inlärare använder på dessa tre färdighetsnivåer samt undersökt om informanterna har svårigheter med de konnektorer som nämns i CEFR-skalan för koherens och kohesion. Vidare har jag analyserat vilka faktorer som kan förklara inlärares målspråksavvikande konnektorbruk.

Analysen har visat att det finns kvantitativa och kvalitativa skillnader i konnektorbruket mellan dessa tre CEFR-nivåer. På nivå A1 används endast få konnektorer och antalet målspråksavvikande konnektorer är ganska litet. Främst förekommer konnektorer som har en målspråksavvikande form eller ord som inte kan användas som konnektorer enligt målspråksnormen. På nivå A2 förekommer det i sin tur oftast ord som verkligen är konnektorer i målspråkets lexikon men som används i en målspråksavvikande funktion. Det

förekommer också målspråksavvikande konnektorer från de två andra kategorierna men deras frekvens är lägre. På nivå B1 finns inga belägg på målspråksavvikande konnektorbruk.

Om man jämför resultaten med CEFR-kriterierna kan man konstatera att resultaten bara delvis stöder det som sägs i kriterierna och därmed resultaten av Carlsens (2010) undersökning. På nivå A1 förväntas inlärarna kunna använda konnektorerna *och* samt *sedan*. Det finns inte några belägg på målspråksavvikande användning av *och* men informanterna på nivå A1 använder oftast pronomenet *den* (möjligen enligt engelskans *then*) istället för *sedan*, vilket innebär att resultaten av denna undersökning inte fullständigt motsvarar CEFR-kriterierna.

Vad beträffar konnektorbruket på nivå A2 sägs det i CEFR-kriterierna att inlärarna förväntas kunna använda konnektorerna *och*, *men* och *därför att*. Liksom på nivå A1 saknas det belägg på målspråksavvikande användning av *och*. På *men* förekommer det i sin tur ett belägg där informanten har använt *men* i stället för *utan*, något som också Meriläinen (2000, 182) hänvisar till. Annars förekommer det inte några belägg på målspråksavvikande användning av *men*. Vad gäller *därför att* har informanterna dock en tendens att endast använda *därför*. Därutöver finns det också två belägg på finskans *koska* inom parentes. Med *därför att* har inlärarna alltså fortfarande svårigheter på denna nivå. Vidare bör det också påpekas att *den* i stället för *sedan* också förekommer ganska ofta på nivå A2.

Att det inte finns några belägg på målspråksavvikande konnektorbruk på nivå B1 kan tolkas som ett tecken på att inlärarna når en större kontroll över sitt konnektorbruk på de högre CEFR-nivåerna, precis som CEFR-kriterierna förutspår. På denna punkt motsvarar resultaten av denna undersökning Carlsens (2010) resultat. Å andra sidan måste man dock notera att det också kan bero på att det inte finns särskilt många texter i materialet som uppnått nivå B1.

Målspråksavvikande konnektorbruk kan i många fall förklaras av tvärspråkligt inflytande. Analysen har visat att inlärarna ganska ofta använder konnektorer från andra L2 som de kan. Vidare använder de målspråksenliga ord, som *den* eller *vem*, som liknar engelska eller tyska konnektorer. Det faktum att andra L2 påverkar inlärarnas konnektorbruk stöder också resultaten av Kerr-Barnes (1998) undersökning.

Tvärspråkligt inflytande är ändå inte den enda förklaringen till målspråksavvikande konnektorbruk. När informanterna på nivå A2 använder semantiskt närliggande konnektorer är det snarare ett tecken på en bristfällig kontroll över konnektorbruket. Att inlärarna på nivå A2 har använt konnektorn *som* i stället för *när* eller *att* är också svårt att förklara med tvärspråkligt inflytande och skulle kräva fortsatt forskning.

Som jag konstaterade i början av artikeln, har jag bara fokuserat på vad inlärare INTE kan göra på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1 vad gäller konnektorbruket. För att kunna granska närmare vad som är kännetecknande för konnektorbruket på olika CEFR-nivåer skulle man i framtiden behöva granska konnektorbruket i sin helhet. Med andra ord bör man också granska

vad inlärare KAN göra på dessa CEFR-nivåer och på det sättet jämföra om konnektorbruket i inläratexterna motsvarar det som sägs i CEFR-kriterierna. Därutöver borde inlärnarnas konnektorbruk också jämföras med infödda språkbrukares för att undersöka om svenskinlärare också över- eller underanvänder vissa konnektorer vilket andra undersökningar med andra målspråk har visat (Carlsen 2010; Crewe 1990; Granger & Tyson 1996; Hinkel 2001).

Denna undersökning har även visat att tvärspråkligt inflytande spelar en betydande roll som förklarande faktor i inlärnarnas användning av målspråksavvikande konnektorer. Därför borde inlärnarnas konnektorbruk granskas ur ett tredjespråksinlärningsperspektiv för att redovisa hur konnektorerna från olika språk är representerade i minnet och vilka faktorer som kan förklara transferprocessen. Att undersöka konnektorer ur ett L3-perspektiv skulle även vara viktigt med tanke på att transfer av funktionsord från ett L2 till ett annat kräver fortsatt forskning, något som också De Angelis (2007, 47) konstaterar.

I fortsättningen borde man också granska om explicit undervisning kring konnektorer och satsbindning för inlärares diskurskompetens framåt. Konnektorbruket är ett tema som inte alltid tas upp explicit i språkundervisningen. Därför skulle det vara intressant att undersöka om sådan undervisning skulle ha en positiv inverkan på inlärares förmåga att konstruera enhetliga texter.

LITTERATUR

- Alderson, J. C. 2007. The CEFR and the Need for More Research. I: *The Modern Language Journal* 91. S. 658–662.
- Alderson, J. C. 2010. Language testing-informed SLA? SLA-informed language testing. I: Bartning m.fl. (red.) *Communicative Proficiency and Linguistic Development: intersections between SLA and language testing research. EUROSLA Monograph Series 1*. S. 239–248.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, J.C. & Schmidt, R.W. (red.) *Language and Communication*. London. Longman. S. 1–28.
- Carlsen, C. 2010. Discourse connectives across CEFR-levels. A corpus based study. I: Bartning m.fl. (red.) *Communicative Proficiency and Linguistic Development. Intersections between SLA and Language Testing Research. Eurosla Monograph Series 1*. S. 191–210.
- CEFR = Gemensam europeisk referensram för språk. Lärande undervisning och bedömning. Stockholm: Skolverket. 2007.
- Crewe, W.J. 1990. The illogic of logical connectives. I: *ELT Journal* 44 (4). S. 316–325.
- De Angelis, G. 2005. Multilingualism and Non-native Lexical Transfer. An Identification Problem. I: *International Journal of Multilingualism*. S. 1–25.

- De Angelis, G. 2007. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Granger, S. & Tyson, S. 1996. Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL-speakers of English. I: *World Englishes* 15. S. 17-27.
- Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. I: Cenoz, J. m.fl. (red.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 21-41.
- Hammarberg, B. 2010. The languages of the multilingual. Some conceptual and terminological issues. I: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48 (2-3). S. 91-104.
- Hasselgren, A. 1994. Lexical teddy bears and advanced learners. A study in the ways Norwegian Students cope with vocabulary. I: *International Journal of Applied Linguistics* 4. S. 237-258.
- Hellspong, L. & Ledin, P. 1997. *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hinkel, E. 2001. Matters of Cohesion in L2 Academic Texts. I: *Applied Language Learning* 12 (2). S. 111-132.
- Hulstijn, J. H. 2007. The Shaky Ground Beneath the CEFR: Quantitative and Qualitative Dimensions of Language Proficiency. I: *The Modern Language Journal* 91. S. 663-667.
- Hulstijn, J.H., Alderson, J.C. & Schoonen, R. 2010. Developmental stages in second-language acquisition and levels of second-language proficiency: Are there links between them? I: Bartning m.fl. (red.) *Communicative Proficiency and Linguistic Development: intersections between SLA and language testing research. EUROSLA Monograph Series 1*. S. 11 -20.
- Kerr-Barnes, B. 1998. The Acquisitions of Connectors in French L2 Narrative Discourse. I: *Journal of French Language Studies* 8 (2). S. 189-208.
- Kormos, J. 2011. Task complexity and linguistic and discourse features of narrative writing performance. I: *Journal of Second Language Writing* 20. S. 148-161.
- Lahtinen, S. 2010. "Min kompis plejar drums". Engelskans inflytande på finska högstadielevens svenska. I: Falk m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning* 30. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet. S. 177-186.
- Lahtinen, S. & Toropainen, O. 2013. En bedömningskala - två kontexter: Bedömarkommentarer om bruket av CEFR-skalan. I: Chrystal, J-A. m.fl. (red.) *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. S. 92-102.
- Little, D. 2007. The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy. I: *The Modern Language Journal* 91. S. 645-655.
- Martin, M., Mustonen, S., Reiman, N. & Seilonen, M. 2010. On Becoming an Independent User. I: Bartning m.fl. (red.) *Communicative Proficiency and*

- Linguistic Development: intersections between SLA and language testing research. EUROSLA Monograph Series 1.* S. 57–81.
- Meriläinen, H. 1997. Konnektorer i bruk. Finska abiturienters inläraarsvenska ur ett textlingvistiskt och språkkontrasterande perspektiv. Doktorsavhandling. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Meriläinen, H. 2000. Om bruket av konnektorer i ett språkpedagogiskt perspektiv. I: Keski-Raasakka, K. & Söderholm, P. (red.) *Svenskan i Finland 5*. Joensuu: Joensuun yliopisto. S. 177–188.
- Müller, S. 2005. Discourse Markers in Native and Non-Native English Discourse. Amsterdam: John Benjamins.
- Nyström, C. 2001. Hur hänger det ihop? En bok om textbindning. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Selj, E. 2010. Utfordringar ved narrativ tekstskriving når norsk er andrespråk. I: *Nordand 2/2010*. S. 35–60.
- Topling = Topling-projektets hemsida. Jyväskylä, Institutionen för språk och Centrum för tillämpad lingvistik, Jyväskylä universitet.
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/topling/se>
 [hämtad 7.12.2015]
- Vaakanainen, V. 2016. Konnektorer i inläraarsvenska på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1. En longitudinell analys ur ett funktionellt perspektiv. Pro gradu-avhandling.
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig J. 1993. Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk. Cappelen: Oslo.
- Viberg, Å. 1993. The acquisition and development of Swedish as a first and as a second language. The case of clause combining and sentential connectors. I: Kettemann, B. & Wieden, W. (red.) *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 293–306.
- Viberg, Å. 2001. Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. I: Verhoeven, L. & Strömquist, S. (red.) *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam: John Benjamins. S. 87–128.
- Williams, S. & Hammarberg, B. 1998. Language Switches in L3 Production. Implications for a Polyglot Speaking Model. I: *Applied Linguistics 19* (3). S. 295–333.

Invandring och ambivalent grupptillhörighet på landsbygden i Svenskfinland

Jan-Ola Östman & Lena Ekberg

1. INLEDNING¹

Syftet med denna studie är att med hjälp av narrativ analys – både längre levnadsberättelser ('life stories') och korta berättelsesnuttar ('small stories') visa två komplementära perspektiv på invandrare och integration i en kontaktsituation på den svenska landsbygden i Finland, med speciellt fokus på kategorisering och identitetskonstruktion. Å ena sidan låter vi den traditionella lokalbefolkningen ge sin kategorisering av invandrare i lokalsamhället, å andra sidan kommer invandrarna själva till tals och visar hur de implicit konstruerar en identitetstillhörighet i sitt nya hemland. Eftersom invandring till en landsbygd som har ett annat språk än landets majoritetsspråk är ett relativt outforskat område även internationellt, är det nödvändigt att metodologiskt ha ett induktivt förhållningssätt till det som informanterna berättar. För att få en djupare och tillförlitlig förståelse av vad som sker låter vi kategorier uppstå ('emerge') ur våra informanternas berättelser, kategorier som de själva positionerar sig och andra i relation till. Det induktiva förhållningssättet betyder också att vi inte kan hålla teori och metod strikt åtskilda, och vi ser det heller inte som ändamålsenligt i en studie som denna.

Tidigare studier av invandring och integration i såväl en svensk som nordisk och europeisk kontext har koncentrerat sig dels på städer och i synnerhet på förorter, dels på ungdomar och ungdomsspråk (jfr t.ex. Källström & Lindberg 2011; Ekberg 2011; Ekberg, Opsahl & Wiese 2015; Engblom 2004; Kahlin 2008; Cheshire et al. 2011; Kerswill 2013). Vår studie är inte primärt en studie av ungdomsspråk och inte heller en studie av språk i städer. Snarare fokuserar vi på invandring som helhet, på invandrare som grupp (alternativt olika grupper) där olika generationer ute på landsbygden ger potentiellt olika perspektiv på identitet och positionering.

Studien analyserar två grupper på landsbygden, representanter för den traditionella lokalbefolkningen (avsnitt 3) respektive invandrarna (avsnitt 4). De senare representeras i denna studie av en fokusgrupp bestående av fem bosniska kvinnor i Närpes; dessa är studiens huvudfokus och de analyseras systematiskt. De spridda kommentarer som ges av representanter för den traditionella lokalbefolkningen ger en allmän bakgrund till studien. Materialet

¹ Vi vill tacka redaktörerna och de två anonyma referee-granskarna och alla andra som gett oss kommentarer när vi presenterat vår studie på olika seminarier.

ger inte möjlighet till en systematisk jämförelse mellan de två gruppernas kategoriseringar och attityder.

2. BAKGRUND

Språk och integration på landsbygden i Finland och Sverige (Language and Integration in Rural Areas in Finland and Sweden, LIRA) är ett samarbetsprojekt mellan Helsingfors universitet och Stockholms universitet med fokus på språkanvändning, variation och språkkontakt på landsbygden i Svenskfinland och i Sverige, speciellt i relation till de utmaningar som invandring till landsbygden innebär. Projektet undersöker förhållandet mellan språk och integration från två håll, dels från ett allmänlingvistiskt (strukturellt) perspektiv, dels ur en sociolingvistisk och språksociologisk synvinkel. Föreliggande studie tar fasta på det senare perspektivet. Även om LIRA-projektet fokuserar på invandring till landsbygden, intresserar det sig inte endast för hur invandrarnas svenska ser ut och för deras attityder till den egna språkanvändningen och -inläringen, utan frågeställningarna inbegriper även administratörers och politikerns syn på språksituationen i respektive by och kommun samt den traditionella lokalbefolkningens åsikter och attityder om det senmoderna samhälle som håller på att byggas upp även på landsbygden.

Den här studien analyserar data från Närpes i svenska Österbotten i Finland. Vad gäller förhållandet mellan språk och integration är Österbotten speciellt intressant, dels för att invandringen till den svenska landsbygden i Finland är något relativt nytt², dels för att integrationen anses fungera bättre på landsbygden än i större städer i Norden med stor invandring: Närpes ses i Finland som en föregångsort vad gäller landsbygdsintegrering och det talas allmänt om "Närpesmodellen" för integrering (se Mattila & Björklund 2013).

Integrering på svenska i Finland har två stora språkliga utmaningar: (a) även om svenska är ett av två nationalspråk i Finland, är svenskan i många avseenden ett minoritetsspråk i Finland, vilket gör att invandrare i praktiken i ett senare skede måste "integreras" på nytt i det finskspråkiga Finland om de vill flytta till ett finskspråkigt område eller få arbete på nationell nivå, där kunskap i finska ofta krävs; (b) Svenskfinland hyser ca 80 traditionella dialekter samt ett tjugotal andra varieteter, främst stadsmål och språk på språköarna (jfr Ivars 2015; Tandefelt 2015). Att integreras på den svenskspråkiga landsbygden i Finland innebär därför integration i en språkgemenskap som talar en varietet som kan vara mycket olik standardfinlandssvenskan (om standardfinlandssvenska, se Östman & Mattfolk 2011); detta är i synnerhet fallet i Närpes.

² De första flyktingarna kom till Finland i början av 1970-talet (från Chile och lite senare från Vietnam); de första flyktingarna (tre familjer från Vietnam) som integrerades på svenska anlände i november 1988 till Närpes. På 1990-talet anlände lite större grupper – framför allt bosnier och kurder – till Finland. Den här studien inkluderar intervjuer och fokusgruppdiskussioner med bosnier; studier om kurdernas integrering på svenska i västra Nyland har diskuterats i Nyholm 1993; Haapamäki 1995; Nyholm & Aziz 1996.

Begreppet "integration" tenderar att användas i betydelsen 'anpassning till majoritetssamhällets språk och sociokultur', dvs. i betydelsen att anpassningen är ensidig - det är immigranten som ska integreras - och majoritetssamhällets språk(bruk) och sociokultur betraktas som singulära entiteter. Varken språk eller sociokultur är förstås entydiga begrepp och att "vara integrerad" innebär i praktiken att kunna göra sig förstådd och vara delaktig i en mängd olika sociala sammanhang, till vilka olika språkliga register är knutna (jfr Blommaert 2013). Än mer komplext framstår begreppet integration när det tillämpas i de kontexter vi studerar i detta projekt, dvs. på orter som före invandringen var i princip hundra procentigt svenskspråkiga - ett slags språkliga enklaver omgivna av majoritetsspråket finska öster om Österbotten. Närpes har av tradition varit en svenskspråkig kommun; den var den sista officiellt enspråkigt svenska fastlandskommunen i Finland fram till slutet av 2015. Kommunen har i dag drygt 9300 invånare; ca 84 procent av dem har svenska som modersmål, 5,6 procent finska och mer än 10 procent har andra modersmål.³ Ett stort antal invandrare har flyttat till Närpes för att arbeta, främst från Bosnien och Vietnam, men även t.ex. från Estland, Ryssland, Palestina och Rumänien. Utmärkande för kommunen är att invandrarna anses i hög grad ha integrerats i lokalsamhället (jfr "Närpesmodellen"). De pratar (i olika utsträckning) den lokala varieteten, har representation i kommunfullmäktige och i något fall på nationell nivå.

För invandrarna på landsbygden i Österbotten räcker det alltså inte att tillägna sig standardvarieteten av finlandssvenska. För att kunna leva och arbeta i Närpes måste de åtminstone i någon mån lära sig den lokala dialekten som skiljer sig markant från standardfinlandssvenskan.⁴ Det här gäller inte bara barn och ungdomar som av sociala skäl har en stark drivkraft att lära sig dialekten; det gäller också dem - främst kvinnor med invandrarbakgrund - som arbetar inom olika värdyrken i kommunen. Därtill förväntas invandrare kunna finska så snart de rör sig utanför de starkt svenskspråkiga kommunerna. Det här gäller även den närmaste större staden, Vasa, som blir alltmer finskspråkig.

En central fråga är hur invandrarna hanterar den språkliga situationen i sitt nya hemland. Hur viktigt är det att tillägna sig standardvarieteten av finlandssvenska respektive Närpesdialekten? Och hur ser invandrare på relationen mellan svenska och finska och vikten av att kunna finska? Hur viktigt är det att behålla sitt modersmål/arvspråk och sin kultur? Hur ser man på kopplingen mellan språk(användning), kultur och identitet? Det här är frågor vi håller i tankarna när vi analyserar informanternas berättelser.

Parallellt med frågor om ideologi och attityder undersöker projektet också hur dessa tar sig uttryck i den språkliga formen: i vad mån använder invandrarna särdrag som är typiska för Närpesdialekten? Hur talar olika grupper, och speciellt invandrarna själva, om integration och språk? Vilka

³ Enligt Statistikcentralen (www.stat.fi) hade Närpes 9389 invånare vid utgången av 2014, varav svenskspråkiga 7857, finskspråkiga 530 och övriga 1002 personer.

⁴ För en översikt av dialektala drag i de svenska dialekterna i Finland, se Ivars 2015.

lexikala och grammatiska uttryck används, vilka pronomen och diskurspartiklar och andra pragmatiska partiklar används? På vilka sätt refererar till exempel invånare i Närpes (inklusive invandrare) till olika grupper?

I den här studien diskuterar vi grupp-kategorisering med utgångspunkt i en rad fokusgruppintervjuer vi gjort i Österbotten. Vi människor har ett inneboende behov av att kategorisera vår omgivning och därmed också de personer vi kommer i kontakt med. Individer uppfattas som tillhörande grupper, och för dessa grupper behöver vi etiketter för att vi ska kunna positionera oss i relation till Andra (om 'Othering', se t.ex. Coupland 1999). Vi ska i de följande avsnitten se på dels hur den traditionella lokalbefolkningen⁵ i Närpes hänvisar till och pratar om invandrare, dels hur en grupp invandrare ser på sig själva.

3. LOKALBEFOLKNINGENS PERSPEKTIV

Det som till en början väckte vårt intresse för invandring till landsbygden var att integrationen ansågs fungera väldigt bra på den svenskspråkiga landsbygden i Finland. (Jfr diskussionen ovan.) Visserligen stod det genast klart att ekonomiska förhållanden spelade en viktig roll: de landsbygdsorter som hade ett gott rykte (som Närpes) hade en låg arbetslöshet. En av de viktigaste aspekterna för en fungerande integration är naturligtvis att invandrarna kan få arbete. Dessutom fanns det sociala orsaker: till en början var antalet nyanlända till respektive by relativt sett lågt⁶ och de nyanlända familjerna togs väl om hand av stödfamiljer i respektive byar. De yttre förutsättningarna var – och är – alltså goda. Vår fråga är vilken roll språket spelar i detta.

Materialet för denna studie kommer från två fältarbeten i Närpes och i Pedersöre. Närpes har haft invandring (med integrering på svenska) i över 25 år medan flera svenska byar i Pedersöre (t.ex. Esse) har mycket kortare erfarenhet av invandring.

I intervjuer med den traditionella lokalbefolkningen i Närpes understryks att det egentligen inte har funnits några som helst problem med invandringen under de gångna 25 åren. Vissa kulturella olikheter påpekas dock, till exempel att det är svårt att få invandrare att förstå den typiska traditionella "talkoverksamheten" och föreningslivsengagemang i allmänhet, dvs. att arbeta

⁵ Med "traditionell lokalbefolkning" avser vi här en grupp äldre personer som prototypiskt består av personer som vuxit upp i lokalsamhället och vars föräldrar och tidigare generationer bott i området i fråga. I avsnitt 3 hänvisas främst till åsikter framförda i två fokusgruppdiskussioner, en i Närpes (bestående av Birger, Sigfrid och August – alla i 60-årsåldern – och den tjugo år äldre Lennart) och en i Esse (bestående av Elis och Gertrud, båda i 70-årsåldern, samt den något yngre Albert). Alla namn på informanterna är anonymiserade.

⁶ Efterhand fick släktingar vetskap om att de som bosatt sig på landsbygden trivdes där, vilket medförde att allt fler anlände. Dessa togs om hand av dem som redan bosatt sig på platsen. Det här gäller speciellt bosnierna i Närpes, och Närpesbornas goda erfarenheter har på ett generellt plan lett till att är en av de landsbygdskommuner som relativt sett tagit emot flest invandrare i Finland.

tillsammans för byn utan att någon betalar eller får betalt för detta arbete.

I diskussionerna förekommer visserligen karakteriseringar som bygger på stereotyper av de olika invandrargrupperna, men lokalbefolkningen är mån om att inte visa upp någon negativ attityd till invandrarna. I diskussioner om invandrarnas eventuella påverkan på kommunikationen eller språket i byn, anser den traditionella lokalbefolkningen att invandrarna inte haft någon egentlig inverkan alls. Dock menar man att invandrarna har gjort befolkningen i byn mer internationell och nyfiken på omvärlden; genom stödfamiljerna ("vänfamiljerna") har Närpesbor lärt sig nya maträtter och nya ingredienser har hittat sin plats på butikshyllorna. Fotbollsspelande är populärt; eller så som Birger uttryckte det: *hälften av fotbollslaget Krafts spelare heter numera Itsch.*⁷ Bosniska namn inom fotbollen associeras typiskt med Närpes även på nationell nivå. Men det finns – enligt den traditionella lokalbefolkningen – inga tecken på att Närpesbor vill lära sig invandrades språk; *det vore på något sätt ett stort steg*, säger Sigfrid.⁸

Berättelserna visar att den traditionella lokalbefolkningen inte ser mångkulturalitet som ett mål i sig. I en fokusgruppdiskussion i norra Österbotten säger Elis uttryckligen att lokalbefolkningens uppgift är *att ta till vara våra egna sedvänjor; vi accepterar andra, men vi ska inte ge upp vår egen kultur trots det; de som kommer hit kräver inte heller att vi ska bli som dem.*⁹ Närpesinformanterna anser vidare att integrationen kunde ske smidigare om barnen spreds ut i olika skolor, ett par barn i varje skola. Man ser med andra ord situationen främst ur byasamhällets synvinkel, inte främst med utgångspunkt i till exempel barns behov av trygghet.

Både i Närpes och i Esse lär sig barn till invandrare den lokala dialekten i daghem och via olika hobbyer. Enligt informanterna är man i de första årskurserna i skolan noga med att eleverna ska lära sig standardfinlandssvenska, oavsett språklig bakgrund. Men barn och ungdomar pratar dialekt utanför skolan och på rasterna, och i de högre klasserna är kravet på att använda standardspråk på lektionerna inte absolut. Vuxna invandrare lär sig snarare (en regional) högsvenska.¹⁰

I tillägg till det som av lokalbefolkningen upplevs som en stor skillnad mellan invandrare och den traditionella lokalbefolkningen, nämligen att invandrare inte deltar i gemensamma aktiviteter, kan man läsa in andra

⁷ I brödtexten ges en översättning/tolkning av det som sägs på dialekt. Dialekttranskriptioner som följer rekommendationerna i Wiik & Östman (1983) ges i fotnoter; här: *halva kraft nuumera så häitär itsj*. Om det som sägs är talspråklig standardfinlandssvenska ges ingen översättning utan berättelsen/utsagan ges direkt i brödtexten.

⁸ På Närpesdialekt: *e vaar sãm äp na viis e stoort steeg he*.

⁹ På Essedialekt: *våår oppjift e ti tiivarataa traditjoonär å koltyyr å seedvenjår i esse [...] vi akseptearar aderar [...] vi ska int je opp våår koltyyr för he [...] di kreevår int ti sãm kåmbår hiit he vi ska vaar som ti*.

¹⁰ "Högsvenska" är den term som traditionellt använts för att beskriva det finlandssvenska standardspråket. De mest puristiska dialektala informanterna anser att ungdomen och inflyttade personer inte kan den "genuina" dialekten. Birger tycker således inte heller om att invandrare *rådbråkar* dialekten – att de överhuvudtaget försöker använda dialekten – eftersom det blir fel.

attityder mellan raderna av det som representanterna för den traditionella lokalbefolkningen säger. Att invandrare inte har sommarstuga¹¹ är förståeligt eftersom de reser och hälsar på sina släktingar under sommarferierna, men de orsaker som informanterna anger visar även på underliggande attityder: tomter är för dyra för invandrare. *En invandrare har ingen chans att betala så mycket som en tomt kostar*, säger Lennart. Albert i norra Österbotten säger rakt ut: *invandrarna har väl inte så mycket pengar heller*. I en diskussion om det obetydliga utbudet av skönlitteratur på invandrarspråk i bokhandel och bibliotek säger Sigfrid att det är oklart *hur mycket invandrarna läser böcker överhuvudtaget*. Och när det gäller var invandrare går och handlar, så är det främst de billiga matvaruaffärerna som gäller: *för att få det bästa språkbudet är det bara att gå omkring i dessa billiga affärer en kväll och lyssna på olika språk*, säger August. Dessutom kommenteras vissa maträtter som konstiga, nämligen sådana som lokalbefolkningen inte alls är van att man äter.¹²

En intressant fråga är hur man pratar om Andra och om sin egen grupp, dvs. hur – med vilka begrepp och termer – olika grupper kategoriserar sig själva och andra. På svenska¹³ har vi ett brett urval av termer: *invandrare*, *nyanländ*, *flykting* (*kvotflykting*, *levnadsstandardsflykting/välfärdsflykting*, *illegal flykting*), *migrant* (*ekonomisk migrant/flykting*), *immigrant*, *asylsökande*, *utlännning*, *främling* (i begrepp som *främlingshat*, dvs. *xenofobi*) och *arbets(krafts)invandrare*. Juridiskt sett upplevs det som viktigt hur en person eller en grupp kategoriseras och definieras eftersom polismyndigheter på basis av sådana kategoriseringar kan ta de beslut som staten påbjuder. (För ett exempel på hur detta sker i praktiken i Finland, se Kuusisto & Östman 1998.)

När den traditionella lokalbefolkningen i Närpes diskuterar de olika grupperna i kommunen använder de dels dialektala former av gruppens svenska benämning: *vietnadiesen* 'vietnameserna', men även modifierade uttryck för dem som bosatt sig i Närpes, benämningar som ser ut att ha blivit gängse: *båssnaren* för bosnierna. De grupper som ännu inte integrerats i lika hög grad omtalas med mer beskrivande termer, t.ex. *täijde fråån Sudaan* 'de där från Sudan'.

På sätt och vis kan man tänka sig att det är ett tecken på långt hunnen integration att ha fått ett eget namn på dialekten, jfr *båssnaren*. Men hur kategoriserar invandrarna själva sig och sin grupp? I nästa avsnitt försöker vi frilägga den komplexa relationen mellan språk, integration och identitet, med

¹¹ Att ha sommarstuga ("villa") med bastu vid Bottniska vikens strand har under de senaste femtio åren blivit alltmer vanligt bland ortsborna.

¹² Transkriptioner av det som sägs i detta textstycke: på Närpesdialekt: *in invandrar så an haar ingen tjans tier*; på Essedialekt: *di har vel int så mytsji pengar heldär*; på Närpesdialekt: *hur mytji nu fälk liesär byökren övärhuvutaaget*; på Närpesdialekt: *besta stelle ti ti få et rektit språåkbaad så ska an faar ti liidel liidel in in kveeld tileksempel å bare ga å vanka påå tier [...] tier fåår man nou tier fåår man nou alla språåk*.

¹³ Här och i fortsättningen använder vi "svenska" för både sverigesvenska och finlandssvenska. Samma uppsättning termer förekommer dock inte i båda varieteterna: t.ex. *nyanländ* används sällan i finlandssvenska (och speciellt inte i de specificerade betydelser som används av myndigheterna i Sverige) och *välfärdsflykting* används inte i sverigesvenskan.

utgångspunkt i en diskussion mellan fem kvinnor i Närpes som alla har bosniskt ursprung.

4. GRUPPDISKUSSION: KVINNOR MED BOSNISKT URSPRUNG

Under ett fältarbete i Österbotten i maj 2015 spelade vi in en gruppdiskussion med fem kvinnor med bosniskt ursprung. Temat för diskussionen var språk och integration och metodologiskt kan diskussionen beskrivas som en fokusgruppdiskussion. Vi själva deltog under hela den 90-minuter långa diskussionen och ställde inledningsvis frågor om innebörden av begreppet integration och språkets betydelse för integration i allmänhet. Därefter ställde vi då och då (följd)frågor och kommenterade ibland yttranden från deltagarna, men diskussionen fördes i hög utsträckning framåt av deltagarna själva. I analysen av hur deltagarna konstruerar sin identitet genom interaktion och berättelser använder vi oss av narrativ analys, mer specifikt den positioneringsmodell som introducerades i Bamberg (1997) och vidareutvecklades i bl.a. Bamberg & Georgakopoulou (2008) och De Fina (2013).

4.1 Deltagarna

De fem deltagarna känner varandra väl. De har invandrat till Närpes vid olika tidpunkter, mellan 1993 och 2006. Yngst är Lejla som är strax under 30 år, äldst Ana som är i 50-årsåldern. De övriga tre – Marija, Vesna och Zlata – är mellan 30 och 40 år. Ankomståldern varierar mellan 9 och 16 år, med undantag för Ana som kom till Finland när hon var över 40. Deltagarna uttrycker både distans och närhet till Närpesborna och positionerar sig under diskussionens gång på olika sätt i förhållande till de två polerna "bosnisk" och "Närpesbo". Lejla, Ana och Zlata är de som tydligast intar olika positioner i förhållande till varandra och till de infödda Närpesborna. Lejla, som är gift med en Närpesbo, konstaterar att hon känner sig *mera som Närpesbo än som bosnisk* och att *dom [Närpesborna] tar mig som Närpesbo*. När hon berättar att hon bara talar svenska med sina barn, intar hon en defensiv position gentemot de andra genom att konstatera att *det är fel av mig*. Ingen av de andra deltagarna uttrycker dock någon kritik mot hennes val att inte tala bosniska med sina barn. På frågan vad hennes man tycker om hennes språkval säger hon att han *tjatar* på henne att prata bosniska. Lejla uppvisar med andra ord en hög grad av självvald anpassning till det samhälle hon lever i och till majoritetsspråket på orten.

Nedan ska vi se närmare på hur Zlata och Ana i dialog och i korta berättelser ('small stories') konstruerar sin identitet, sin roll i samhället och sitt förhållande till Närpesborna.

Zlata kom till Finland när hon var 11 år. Hon beskriver hur hon fick gå på dagis (!) under sommarlovet för att lära sig svenska och hur hon de första åren höll sig till två bosniska kamrater. Först på högstadiet när hon och hennes kamrater hamnade i olika klasser var hon tvungen att ta kontakt med infödda Närpesungdomar, och då lärde hon sig också Närpesdialekt.¹⁴

ZLATA: *så helt plötsligt vet ni och det här är inte nånting som jag skryter men det är riktigt sant för att det finns en lärare i modersmål hon hon har haft modersmål som ämne så hon brukar säga det där än i dag då hon ser mig att hon kommer aldrig att glömma bort ## första ordet som hon hörde av mig och det var på närpesdialekt # som liksom att jag++ jag började prata närpesdialekt # och hon än då hon ser mig idag hon är så glad och så där så men det betyder liksom att vi splittrades [så att jag och mina kamrater hamnade i olika klasser] och då # jag var som mera # tvungen att ta den där kontakten och sen efter det så har jag # börjat umgås med närpesborna jag har liksom # ja # hittat vänner och så har mitt liv startat liksom att jag har kommit till det här som idag alltså liksom integrerar mig på det sättet*

Zlata beskriver början på högstadietiden som starten på sitt liv: hon började umgås med Närpesbor, hittade vänner och lärde sig språket, och blev på det sättet integrerad i samhället. Hon ger emellertid uttryck för en ambivalent hållning gentemot (sin användning av) Närpesdialekten. Å ena sidan berättar hon med stolthet hur glad hennes lärare blev när det första ord hon yttrade var på Närpesdialekt, å andra sidan är hon angelägen om att lära sig högsvenska för att inte fastna och bli *en äkta Närpesbo*:

ZLATA: *på riktigt jag jag ha+ jag har varit en rik+ riktig riktig närpesbo # med det där med språket # riktig # men sen så märkte jag liksom själv att det här går inte jag måst för att om inte jag lär mig NU så fastnar jag och blir en äkta ÄKTA närpesbo [skratt] och det är inget fel ## jag tycker int det men men jag själv vill kunna kommunicera med folk så de inte märker direkt att <jaha hon är från närpes>*

Distansen till Närpesborna blir tydlig också när förhållandet mellan finska och svenska kommer på tal. Zlata grämer sig över att hon inte lärt sig finska och menar att hon blev påverkad att tycka illa om finska när hon kom till Närpes.

ZLATA: *så kommer man hit till närpes eh börjar skolan kommer dit och det första man hör liksom om jag får uttrycka mig så här att <nej satan är det finsk liksom> # det är det som pågår i högstadiet alltså det här hatiska mot*

¹⁴ I samtalet använder informanterna "Närpesbo" för infödd person från Närpes och "invandrare" för immigranter över huvud taget. För deltagarnas förstaspråk används såväl "bosniska" som "vårt eget språk", den lokala dialekten refereras till som "närpesiska" eller "Närpesdialekt" och standardvarieteteten av finlandssvenska benämns "högsvenska".

finska språket så jag blev själv påverkad av det där att <int nån finska nej nej>

En liknande ambivalens i relation till var man hör hemma kan vi se i de inlägg som Ana gör i diskussionen. Hon ger uttryck för en stark vilja och motivation att lära sig svenska, och hon är *mycket arg på de ungdomar [...] som inte vill lära sig svenska*. Viljan att lära sig värdlandets språk kan ses som en symbol för Anas vilja att bli integrerad. Samtidigt gör hon motstånd mot att bli integrerad på bekostnad av sin identitet som muslim. I följande avsnitt illustrerar vi hur detta motstånd visar sig i Anas berättelser om sin vardag.

4.2 Diskussion om griskött

I excerpten nedan inleder Ana med en generell utsaga om Andras bild av muslimer som ställs mot hennes egen uppfattning. Därefter berättar hon om ett kafébesök där hon anser sig bli illa behandlad av servitrisen för att hon inte äter griskött.

- ANA: *och kanske hela världen har dålig bild av muslimer # och jag tror vi är bästa människor VI som bor HÄR [skratt] i närpes vi gör INGENTING jag vet ni förstår # att människor har så mot vi++ vi ser ock+ också bilder på teve och vad hände allt men det är så LITE en grupp i hela*
- LEJLA: *mm*
- ANA: *religio- religion- hela hela islam # men vi äter int svinkött på arbetsplats*
- VESNA: *mm*
- ANA: *och dom tittar # så lite konstigt eller för för ursäkta för en två veckor gick ivana och jag # på kaffe och äta bulle # eller nånting # men jag har sett eh en en # eh vad heter # en soppa och jag vill äta nu en soppa och jag frågade <finns svinkött i den här soppan> ja okej ## okej # vi går och tittar på bullar # och jag visar så till ivana så visa och hon sa # från andra sidan # <men där finns inga svinkött>*
- LEJLA: *mm mm jo*
- ANA: *i en BULLE*
- VESNA: *mm*
- LEJLA: *ja*
- ANA: *och jag sa till ivana <nu går vi ut jag vill inte ha kaffe och jag vill inte ha bullar> <nej mamma nej nej lämna kom> <nej jag vill inte ha jag vet själv vem vilka bullar har svinkött>*

Anas återgivande av incidenten på kaféet är ett exempel på hur en kort berättelse används för att underbygga talarens ståndpunkt (jfr Bamberg & Georgakopoulou 2008), i det här fallet att hennes val att inte äta griskött inte respekteras. Vi ska se närmare på excerpterna ovan utifrån de tre nivåerna i positioneringsmodellen: 1) hur karaktärerna i berättelsen (Ana och hennes

dotter Ivana) framställs; 2) hur Ana positionerar sig själv i interaktionen; 3) hur Ana positionerar sig själv i förhållande till dominanta samhälleliga diskurser.

I berättelsen (nivå 1) är Ana antagonisten, den som gör motstånd mot vad hon uppfattar som ett oförskämt bemötande från servitrisen, medan Ivana intar en medlande position. I fokusgruppinteraktionen (nivå 2) söker hon stöd från de övriga deltagarna för sin tolkning av servitrisens bemötande – som när hon emfatiskt upprepar *i en BULLE* för att understryka det orimliga i servitrisens kommentar – och positionerar sig som den part som har den moraliska rätten att känna sig förorättad.

Berättelsen föregås av en kommentar om muslimer i allmänhet, där Ana förhåller sig till en samhällelig, negativ diskurs om muslimer. Här (nivå 3) gör hon motstånd mot uppfattningen att muslimer i allmänhet är "dåliga" människor och menar att det bara gäller för en liten grupp. Hon placerar sig själv både i den globala och i den lokala gruppen av muslimer, och ger i samband med det en motbild till den negativa bilden av muslimer: *jag tror vi är bästa människor VI som bor HÄR i Närpes*.

Sammantagna utgör Anas inledande kommentar och hennes berättelse om kafébesöket en argumentation för att muslimer blir orättvist betraktade och behandlade. En förutsättning för att argumentationen ska hålla är att samtalsdeltagarna bekräftar Anas tolkning av servitrisens uppförande. Tre av deltagarna ger henne också bekräftelse i form av korta instämmanden. Bara Zlata sitter tyst. Först när Ana har berättat färdigt tar Zlata till orda och ifrågasätter Anas tolkning av situationen.

ZLATA: *det där det där är så känsligt område för att att då vi kommer in på religion för det är ju bara så att vi är många här och vi vi är muslimer # det finns*

VESNA: *mm*

ZLATA: *serber också allt # men men om vi gå++ om vi utgår ifrån oss muslimer så då finns det dom som äter griskött*

ANA: *mm*

ZLATA: *och det finns dom som inte äter griskött*

Excerpten ovan är inledningen på en lång ordväxling mellan Zlata å ena sidan och Ana, Vesna och i viss mån Marija å den andra, där Zlata agerar medlare mellan berättelsens personer, Ana och servitrisen. Samtidigt som Zlata placerar sig själv i den bosniska grupp som inte äter griskött, så tar hon de infödda Närpesbornas perspektiv genom att hävda att det är ett *känsligt område* och menar att det sätt på vilket man frågar om en rätt innehåller griskött eller inte kan uppfattas som negativt. Hon implicerar därmed att Ana själv kan vara orsak till det bemötande hon fick på kaféet.

ZLATA: *[...] men jag tycker att det här är liksom känsligt område vet ni för att VI KOMMER så här [låtsas betrakta något på bordet med kritisk min] <är det griskött> och ni äter griskött kanske vi har det här om vi liksom kan ko+ fråga på ett annat sätt*

MARIJA: *mm*

ZLATA: *istället att <ursäkta kan du förklara vad finns i den där soppan> vet ni det här liksom hur vi kommer för att vi kommer med det här <är det griskött> och så står vi och ruskar*

Som nämndes inledningsvis är det Lejla, Ana och Zlata som tydligast intar olika positioner i förhållande till varandra och till de infödda Närpesborna. Ana och Lejla står längst ifrån varandra – utan att för den skull hamna i polemik – medan Zlata har en uttalad medlar- och mellanposition, genom att hon omväxlande tar bosniernas respektive de infödda Närpesbornas perspektiv.

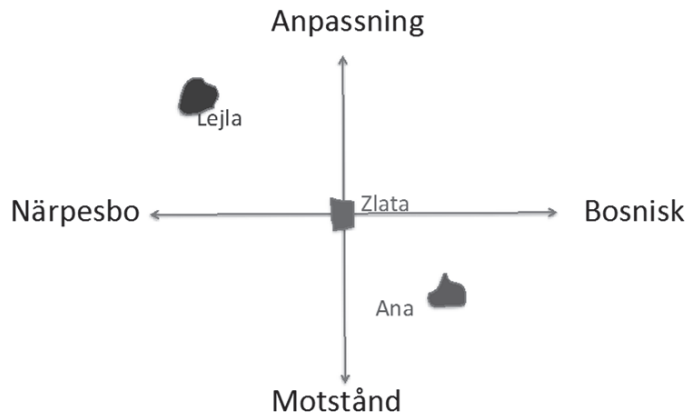
Med utgångspunkt i deltagarnas olika positioneringar i gruppdiskussionen diskuterar vi i det följande avsnittet identitetsbegreppet i den migrantkontext vi finner i Närpes.

4.3 Närpesbo, bosnisk – eller något annat?

I teorier om identitetskonstruktion (Keith & Pile 1993; Giampapa 2004) förstås positionering så att subjektet metaforiskt placerar sig själv på en plats som kan vara geografisk, föreställd eller symbolisk. Distans respektive närhet till såväl Närpesbor som bosnier återkommer hos deltagarna i olika verbala skepnader i diskussionen. Som framgår ovan är det Lejla som intar en position närmast polen "Närpesbo" och ger uttryck för hög grad av anpassning till det samhälle hon lever i, medan de övriga deltagarna på olika sätt och i varierande grad också hänvisar till sig själva som bosnier. Dikotomin *närhet* och *distans* har en parallell i vad som kan beskrivas som *anpassning* och *motstånd*. Ana uttrycker anpassning till Närpesborna när det gäller språket, men hon uttrycker motstånd när det gäller identiteten och religionen. Hon är å ena sidan angelägen om att lära sig svenska/Närpesdialekten och tar avstånd från de invandrare som enligt henne inte anstränger sig tillräckligt; å andra sidan gör hon starkt motstånd mot att hon inte blir accepterad som muslim, vilket hon menar avspeglar sig i bemötandet hon får när det framgår att hon inte äter griskött.

De positioner som deltagarna intar under diskussionens gång – och de identiteter de därmed konstruerar – ser vi som vagt avgränsade lokationer i skärningen mellan dimensionerna *närhet–distans* och *anpassning–motstånd*, jfr Figur 1. Vilka kategorier som befinner sig vid ytterpolerna kan variera; närhet kan till exempel uttryckas såväl till Närpesbor som till bosnier.

Multipla identiteter avspeglar sig i multipla positioner. Lejla, Zlata och Ana (liksom de övriga två deltagarna) intar varierande positioner i förhållande till Närpesbor, bosnier och invandrare, och till de språk de talar och omges av: Närpesdialekten, högsvenska, bosniska, finska. Zlata berättar till exempel om det motstånd hon mötte hos bosnierna när hon började umgås med Närpesbor och hittade en pojkvän från Närpes.



FIGUR 1 Exemplifiering av tre bosniska kvinnors positionering i förhållande till Närpesbo-Bosnisk.

I utdraget nedan distanserar sig Zlata från bosnierna men närmar sig dem åter när hon avslutar med att konstatera att *det här handlade ju om nittiofem nittiosex* – underförstått att den negativa reaktionen hos bosnierna inte skulle vara densamma idag som för tjugo år sedan.

- ZLATA: *men kommer du ihåg vesna till exempel då jag jag jag var ju den första som som började med det här livet närpeslivet att umgås med närpesbor och sen första som hittade en pojkvän som var från närpes*
- VESNA: *ja*
- ZLATA: *liksom vilket # liv*
- VESNA: *reaktion jo*
- ZLATA: *vilket ELÄNDE # hur alla tittade på mig och liksom att att mm*
- LEJLA: *jo*
- ZLATA: *och det var jobbigt*
- VESNA: *mm men det var*
- ZLATA: *MEN*
- VESNA: *från våran sid+ från bosnier*
- ZLATA: *ja från bos+ och det är liksom att att*
- VESNA: *jo*
- ZLATA: *mina föräldrar fick hela tiden höra att att # bromsa att att*
- VESNA: *jo jo*
- ZLATA: *och det var tufft jag hade tufft tid då men men kärleken vinner [skratt]*
- INT A: *men det var var det inte alltså närpesborna eller dom som bodde här dom hade ingenting emot det då eller*
- ZLATA: *nej alltså närpesborna tog mig liksom # okej jag jag jag blev omtagen liksom # helt okej vänner # men det var bosniska som reagerade starkt på där men det var ju liksom det här handlade ju om nittiofem nittiosex alltså*

Motsägande positioner tycks inte heller utesluta varandra. Närhet till Närpesbor tycks inte vara oförenligt med närhet till bosnier, och anpassning till Närpessamhället tycks inte vara oförenligt med motstånd mot (andra delar av) samhället. Snarare är de olika positioner som framför allt Zlata intar amalgamerade i en *tredje position* (jfr Bhabha 1994). Men också Ana och Vesna ger på olika sätt uttryck för (vilja till) anpassning samtidigt som de gör motstånd mot att ge upp den bosniska (delen av) identiteten. I utdraget nedan beskriver Vesna hur hennes bosniska sätt att prata inte gillas av Närpesborna. Vesna tar inledningsvis Närpesbornas perspektiv genom att föreställa sig själv i deras situation, men avslutar sitt inlägg med att konstatera att det inte är okej att inte bli accepterad som den hon är, eftersom *hon* har accepterat Närpesborna.

VESNA: *och egentligen är det väl lite ganska svårt när man kommer till ett annat land jag tror att # om jag bodde nu i bosnien och # finländare kom till nå+ till bosnien så skulle jag också kanske förvänta mig # eller jag vet int # men ibland förväntas man # ja i speciellt tycker jag i närpes men jag har ju varit för det mesta i närpes så att man förväntas vara någonting annat än s+ än mig själv jag får inte vara mig själv*

ANA: *ja det stämmer*

VESNA: *så så att har man känslan*

INT A: *alltså nu förstår jag inte du får inte vara dig själv*

ZLATA: *int jag heller*

VESNA: *att jag får inte vara mig själv jag får inte # vara en bosnier som till exempel att så fort det # vad ska vi säga # jag talar ju ganska högt när jag talar så ibland ropar jag att man ska int ropa när man talar men det är ju min temperament och det är ju så gör vi i bosnien och*

ANA: *int bara det*

VESNA: *vi gör så här [slår på axeln på Marija] och det är den här kulturkrock # så och det är inte okej så det tycker jag för att jag tycker jag har accepterat dom som dom ÄR*

En indikation på att Vesna intar en tredje position är när hon ställer sig utanför vad som upplevs som en konflikt mellan minoritetsspråket svenska och majoritetsspråket finska. Att hon och andra invandrare har integrerats på svenska i ett land där majoritetsspråket är finska ser hon som ett, åtminstone potentiellt, problem. I de tre excerpterna nedan refererar Vesna till Närpesborna som *dom*, och hon inkluderar inte sig själv i *svenskarna*. Bevarandet av den lokala dialekten ser hon som en angelägenhet för Närpesborna – till vilka hon uppenbarligen inte räknar sig själv.

VESNA:

(1) *och dom gör ju misstaget närpes att dom # minns nog där jag gick att man blir befriad nästan från finsk # dom satsar så hårt på den där svenskan och det tycker jag är fel # man ska satsa både på svenska och*

finska från början för att om vi kan lära oss svenska så kan vi lika bra lära oss finska också

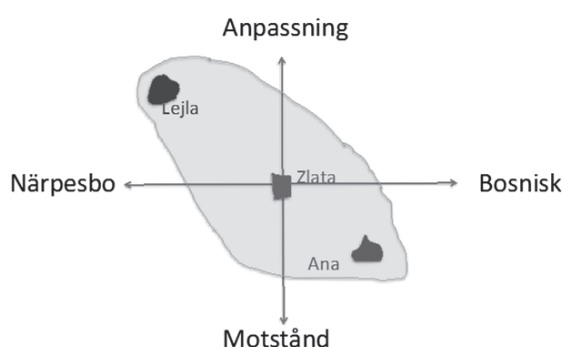
- (2) *men det är nog från båda sidor det är inte bara finländarna som vill inte tala svensk utan det finns nog svenskarna som vill inte tala finsk heller så det är no+ och det är deras problem # [...] men vad gäller den här dialekten så tycker jag att dom++ det är en klart+ en självklarhet att dom ska ha den där dialekten för att det är också deras identitet närpes*
- (3) *varför har lättare invandrare att lära sig svenska så att därför att dom är mera motivera(de) för att dom bryr sig int # vem är ++ [...] vi har inte problem med finländare och inte med svensktalande*

Sammanfattningsvis intar åtminstone fyra av de fem deltagarna i gruppdiskussionen skiftande och flexibla positioner mellan de båda polerna *Närpesbo–Bosnisk* i Figur 1. Zlata är den som mest konsekvent placerar sig mellan de olika polerna och omväxlande refererar till sitt "Närpesliv" och till sin bosniska identitet. Hon har medvetet strävat mot "Närpespolen", men trots det vill hon hålla en viss distans; hon betonar att hon vill lära sig högsvenska så att hon inte fastnar och blir en *äkta Närpesbo*. Ambivalensen mellan olika identiteter framstår i Zlatas fall inte som en oklarhet eller osäkerhet utan snarare som en resurs, en tredje position. Hos andra av våra informanter kan ambivalensen i stället ta sig uttryck som en känsla av dubbel marginalisering (Ekberg & Östman u.u.). Men också de informanter som i diskussionen överlag placerar sig närmare polen *bosnisk* än *Närpesbo* intar ibland en tredje position, som när de betraktar en viss situation från både Närpesbors och bosniers/invandrades perspektiv, eller uttryckligen tar ett utifrån-perspektiv, som när Vesna ovan reflekterar över språksituationen i Närpes (och Finland).

5. AVSLUTANDE DISKUSSION

Det övergripande temat för denna studie har varit att se på vilket sätt olika grupper talar om varandra i en kontaktsituation mellan invandrare och den traditionella lokalbefolkningen: hur positionerar de sig i relation till andra grupper och hur ser de på sig själva? Psykolingvistiska experiment har visat att kategoriseringar sker i enlighet med prototyper snarare än i termer av nödvändiga och tillräckliga egenskaper, och varje kategorisering lyfter alltid fram vissa egenskaper och döljer andra. Det är också viktigt att uppmärksamma det som inte sägs explicit i en diskussion: även om den traditionella lokalbefolkningen säger att de inte upplever att det finns några problem med invandrarna och invandringen till landsbygden i Österbotten, framkommer också andra uppfattningar "mellan raderna". Kategoriseringar som "båssnaren" 'bosnier' kan upplevas som neutrala, men det är sällan bosnierna hänvisar till sig själva med den termen (se dock Ekberg & Östman u.u.).

Vi har i diskussionen i avsnitt 4.3 fört fram förslaget att bosnierna i Närpes kan inta en "tredje position" i stället för att beteckna sig som antingen bosnier eller Närpesbo. Vi vill dock inte säga att det i första hand är fråga om att skapa sig en egen kategori, en egen identitet. Den ambivalenta positioneringen är inte heller nödvändigtvis ett uttryck för att de bosniska kvinnorna är oklara om sin identitet. Det är snarare fråga om att använda sig av ambivalensen som resurs, ett mentalt rum (jfr Ekberg & Östman u.u.), som realiseras i ett narrativt själv, som tar sig uttryck i livshistorier eller små berättelser (jfr t.ex. Anas berättelse om sitt kafébesök). Figur 2 försöker återge den tredje position – det mentala rum – som de bosniska informanterna positionerar sig inom.



FIGUR 2 Den "tredje positionen" illustrerad med det grå fältet.

Vi vill med figur 2 även understryka att vi inte förespråkar en essentialistisk syn på språk och identitet. Vi vill i stället karakterisera det vi ser i bosniernas identitetskonstruktion som en senmodern, flytande identitet. I ett sådant perspektiv blir till exempel kategoriserande frågor om bosniers identitet icke-frågor. Sådana frågor kräver definition endast om man utgår från en essentialistisk idé att var och en inte bara *har* en identitet, utan *bara en* identitet.

Teoretiskt ansluter vi oss här till den syn som förespråkas i Laakso & Östmans (2004) diskussion om identitetskonstruerande i minoritetssituationer som ett balanserande mellan hegemoni ("att veta sin plats") och ambivalens ("att placera sig i periferin av samhällets normativitet"). Detta balanserande ger möjlighet till variabilitet inom gruppen och till upprepade omdefinieringar – utan att ens identitet för den skull ska kunna ifrågasättas. Det vi ser bland bosnier i Närpes är hur en föreställd gemenskap ("imagined community": jfr Anderson 1991) tar sig uttryck i vår senmoderna, neo-tribala värld (för vidare diskussion, se Bauman 1991). På ett generellt plan visar vår studie sålunda att det dynamiska i kategoriseringsprocesser bör ges en mer central plats i diskussioner om identitetskonstruktion.

LITTERATUR

- Anderson, B. 1991. *Imagined communities* [reviderad]. London: Verso.
- Bamberg, M. 1997. Positioning between structure and performance. I: *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4). S. 335-342.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. I: *Text & Talk*, 28. S. 377-396.
- Bauman, Z. 1991. *Modernity and ambivalence*. London: Polity Press.
- Bhabha, H. K. 1994. *The location of culture*. London & New York: Routledge.
- Blommaert, J. 2013. Citizenship, language, and superdiversity: Towards complexity. I: *Journal of Language, Identity, and Education*, 12. S. 193-196.
- Cheshire, J., Kerswill, P., Fox, S. & Torgersen, E. 2011. Contact, the feature pool and the speech community: The emergence of Multicultural London English. I: *Journal of Sociolinguistics* 15:2. S. 151-196.
- Coupland, N. 1999. 'Other' representation. I: *Handbook of Pragmatics Online*. <https://benjamins.com/online/hop/>; DOI: 10.1075/hop.5.oth1
- De Fina, A. 2013. Positioning level 3. Connecting local identity displays to macro social processes. I: *Narrative Inquiry*, 23:1. S. 40-61.
- Ekberg, L. 2011. Joint attention and cooperation in the Swedish of adolescents in multilingual settings: The use of *sån* 'such' and *såhär* 'like'. I: Kern, F. och Selting, M. (eds), *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas*. (Studies in Language Variation 8 (SiLV)). S. 217-237.
- Ekberg, L., Opsahl, T. & Wiese, H. 2015. Functional gains: a cross-linguistic case study of three particles in Swedish, Norwegian and German. I: Nortier, J. & Svendsen B. A. (red.), *Language, Youth and Identity in the 21st Century: Linguistic Practices across Urban Spaces*. Cambridge: Cambridge UP. S. 93-115.
- Ekberg, L. & Östman, J-O. u.u. Medlare – eller dubbelt marginaliserad? Identitetskonstruktion hos immigranter i Österbotten. *Svenskans beskrivning* 35.
- Engblom, C. 2004. *Samtal, identiteter och positionering. Ungdomars interaktion i en mångkulturell miljö*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology, New Series 34.
- Giampapa, F. 2004. The politics of identity, representation, and the discourses of self-identification: Negotiating the periphery and the center. I: Pavlenko, A. & Blackledge, A. (red.) *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 192-218.
- Haapamäki, S. 1995. "Språk de e som snöre": En studie av tjugo kurders svenska språkfärdighet. Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi 2.
- Ivars, A.-M. 2015. *Dialekter och småstadsspråk*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Kahlin, L. 2008. *Sociala kategoriseringar i samspel. Hur kön, etnicitet och generation konstitueras i ungdomars samtal*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology, New Series 44.

- Keith, M. & Pile, S. (red.) 1993. *Place and the politics of identity*. London & New York: Routledge.
- Kerswill, P. 2013. Identity, ethnicity and place: The construction of youth language in London. I: P. Auer, M. Hilpert, A. Stukenbrock & B. Szmrecsanyi (red.) *Space in language and linguistics: geographical, interactional, and cognitive perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter. S. 128–164.
- Kuusisto, P. & Östman, J-O. 1998. The media as mediator. How foreigner discourse constructs ideology in Finnish newspapers. I: J. Blommaert & C. Bulcaen (red.) *Political linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. S. 157–182.
- Källström, R. & Lindberg, I. (red.) 2011. *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 14). University of Gothenburg.
- Laakso, V. & Östman, J-O. 2004. Minority, but non-confrontational. Balancing on the double-edged sword of hegemony and ambivalence. I: J. Freeland & D. Patrick (red.) *Language rights and language survival*. Manchester: St. Jerome. S. 67–85.
- Mattila, M. & Björklund, K. 2013. *Tomaatteja, teollisuutta ja monikulttuurisuutta*. Helsingfors: Migrationsinstitutet.
- Nyholm, L. 1993. Finlandssvenska kurder – från en minoritet till en annan. I: A. Golden & A. Hvenekilde (red.) *Nordens språk som andraspråk 2.*: Universitetet i Oslo. S. 120–129.
- Nyholm, L. & Aziz, A. 1996. Kurdiska som invandrarspråk i Svenskfinland. Språksituationen för flyktingar med varieteten *sorani*. I: *Multiethnica* nr 16/17. S. 30–35.
- Tandefelt, M. (red.) 2015. *Gruppspråk, samspråk, två språk*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Wiik, B. & Östman, J-O. 1983. Skriftspråk och identitet. I: E. Andersson et al. (red.) *Struktur och variation*. Åbo Akademi: Stiftelsens forskningsinstitut. S. 181–216.
- Östman, J-O. & Mattfolk, L. 2011. Ideologies of standardisation: Finland Swedish and Swedish-language Finland. I: T. Kristiansen & N. Coupland (red.) *Standard languages and language standards in a changing Europe*. Oslo: Novus. S. 75–82.

TRANSKRIPTIONSNYCKEL

#	kort paus
##	längre paus
+	avbrutet ord
++	avbruten sats
(xxx)	ohörbart, med eventuell gissning
<text>	citat

VERSALER markerar stark betoning

[text] kommentar till transkriptionen

[...] delar har utelämnats

Hur beskriva verbalsubstantiv på -ande/-ende lexikografiskt och lexikologiskt?

Emilia Lehkonen

Det finns flera ordbildningsmöjligheter i svenskan och en av dem är avledningar (Söderbergh 1971, 5). Jag intresserar mig för verbalsubstantiv på *-ande* och dess morfemvariant *-ende* ur lexikografiskt och lexikologiskt perspektiv. Ordbildningssättet är mycket produktivt och verbalsubstantiv på *-ande/-ende* kan avledas av så gott som alla svenska verb med några få undantag (Malmgren 1994, 52; Wessén 1965, 143). På grund av produktiviteten samt det faktum att ordböcker egentligen är böcker av språk och inte av ord (Rundell 2012, 59), är det av intresse att kontrollera hur dessa iakttas i en enspråkig ordbok och vidare, hur ordboken speglar språkbruket. Det har påståtts att det är de mest frekventa orden som får plats i en ordbok och att dessa ord inte behöver vara de viktigaste ur användarperspektiv (Svensén 2004, 81). Hur behandlas denna avledningsmöjlighet i en ordbok som är avsedd både för produktion och reception (se *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*, IX), och hur realiseras detta i språkbruket? Min undersökning kommer att bestå av två delar, en lexikografisk och lexikologisk, där den lexikografiska delen är beskrivande och den lexikologiska mer analyserande.

Undersökningsmaterialet i den lexikografiska undersökningen utgörs av en enspråkig svensk ordbok, närmare bestämt *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien* (2009) (hädanefter SO). Att denna ordbok valts till undersökningsmaterial beror på att ordboken är den mest omfattande enspråkiga definitionsordboken i nuläget i svenskan (Malmgren 2009, 94).

Syftet med undersökningen är att kasta ljus över verbalsubstantiv på *-ande/-ende* i teori och praktik. Suffixet *-(n)ing* jämförs ofta med *-ande/-ende* och även i denna undersökning tas suffixet upp vid behov. Det tycks ändå vara så att verbalsubstantiv på *-(n)ing* har en tydligare, självständigare betydelse och ställning än motsvarande substantiv på *-ande/-ende* och av den anledningen är de inte så problematiska. Verbalsubstantiv på *-(n)ing* är mycket mer frekventa i SO än verbalsubstantiv på *-ande/-ende* och av ovannämnda orsaker finner jag det abstrakta och produktiva suffixet *-ande/-ende* mer intressant för en närmare analys.

I den lexikografiska delen fäster jag uppmärksamhet vid hur verbalsubstantiv på *-ande/-ende* upptas i SO, i vilken mån de lyfts fram som eget lemma och hurdana ordboksartiklarna är i övrigt. För att kunna analysera varje ordboksartikel enligt samma principer använder jag mig av en beskrivningsmodell som utvecklats för denna undersökning. I beskrivningsmodellen kan två huvudpunkter urskiljas: i ordbokens makrostruktur tas hänsyn till lemmalistan och själva lemmarna, och då är det fråga om en analys av hurdana de upptagna verbalsubstantiven är på deras

uttryckssida och till exempel om substantivet är prefixavlett eller inte. Intresset riktas även på hurdana prefix det rör sig om (känslotänkande/uppvaknande). I mikrostrukturen iakttas betydelsebeskrivningarna, med andra ord uppmärksammas hur lemmarna beskrivs. Kan betydelsebeskrivningen snarare sägas vara en parafraas eller av encyklopedisk karaktär? Om det ges kontextuella uppgifter så tas de i beaktande och till exempel möjliga valensbeskrivningar och språkprov tas hänsyn till. Eftersom det är möjligt att även avleda ord som hör till andra ordklasser än substantiv med suffixet *-ande/-ende*, är det av intresse att kontrollera i vilken mån dessa avledningar förekommer som egna lemman jämfört med verbalsubstantiv på *-ande/-ende* i SO:s makrostruktur. Speciellt läggs märke till homonyma avledningar.

I verbartiklar tas de möjliga substantiven till verbet i fråga alltid upp i ordboken. Avledningarna har placerats direkt efter böjningsinformationen högst uppe i artikeln (se ex. (1)). I inledningen till SO manifesteras det att denna upplysning är viktig ur textproduktionsvinkeln (SO, XIII f.) men andra uppgifter om förekomsten av verbalsubstantiv ges inte i ordboken.

- (1) **ho`pa** verb *~de ~t · hop-ar*
 SUBST.: **hopande, hopning**
 · samla i stor mängd: *åklagaren ~de bevismaterial mot den anklagade*
 KONSTR.: *~ngt*
 HIST.: sedan 1635

Den lexikologiska undersökningen grundar sig på den lexikografiska undersökningen och dess resultat. Syftet med den lexikologiska delen är att kontrollera hur en del av de verbalsubstantiv som upptagits som eget lemma i SO används i språkbruket genom en korpusundersökning som utförs i Språkbankens korpusar. Avsikten är att ta reda på hur användningen av dessa utvalda verbalsubstantiv skiljer sig åt i två korpusar av annorlunda stil, i lag- och tidningsspråk. Viktiga frågor i den lexikologiskt inriktade undersökningen är i) hur frekventa de undersökta orden är i korpusarna, ii) hur de används och iii) i vilken betydelse. Förhållandet mellan verbalsubstantiv och infinitivfras kontrolleras genom ett stickprov med hjälp av en korpusundersökning.

Ytterligare är det av intresse att analysera egenskaper hos de verbalsubstantiv på *-ande/-ende* som lyfts fram i SO och att kategorisera dem i konkreta och abstrakta. Att få fram orsaker bakom upptagandet av vissa ord i lemmalistan kan vara svårt, till och med omöjligt, men en analys av detta slag kan ge viktig information om sammankopplingen mellan de verbalsubstantiv som står som egna lemman samt de val ordboksredaktionen möjligen gjort.

Verbalsubstantiv på *-ande/-ende* har inte väckt större intresse under senare år och några större undersökningar kring temat har mig veterligen inte utförts. Jag hoppas att den kommande undersökningen belyser användandet av substantiven i fråga och bidrar till kunskap om substantivens egenskaper i nuläget.

LITTERATUR

- Malmgren, S.-G. 1994. *Svensk lexikologi. Ord, ordbildning, ordböcker och orddatabaser*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, S.-G. 2009. On production-oriented information in Swedish monolingual defining dictionaries. I: *Lexicography in the 21st Century. In honour of Henning Bergenholtz*. Nielsen, S. & Tarp, S. (red.) s. 93-102.
- Rundell, M. 2012. It works in practice but will it work in theory? The uneasy relationship between lexicography and matters theoretical. I: *Euralex 2012 Proceedings*. S. 47-92.
- SO=*Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*. 2009. Stockholm: Svenska Akademien.
- Svensén, B. 2004. *Handbok i lexikografi. Ordböcker och ordboksarbete i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Söderbergh, R. 1971. *Svensk ordbildning*. Andra upplagan. Stockholm: Läromedelsförlagen.
- Wessén, E. 1965. *Svensk språkhistoria II. Ordbildningslära*. Fjärde upplagan. Lund: Almqvist & Wiksell.

Diskurser om undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningens kontext

Heidi Poutanen

Hållbar utveckling är vår tids modebegrepp som används allt mer i den offentliga debatten, inte minst i utbildningssammanhang. Såväl i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* som i *Grunderna för gymnasiets läroplan* nämns hållbar utveckling och livsstil som ett centralt mål och innehåll för lärande (GLG 2014, 20; GGL 2015, 25). Ofta definieras hållbar utveckling som "en utveckling som tillgodoser nuvarande generationers behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina egna behov" (Brundtland 1988, 57). I min pro gradu-avhandling (Poutanen 2015) har jag forskat i hur lärare förstår undervisning för hållbar utveckling som begrepp och vilka roller lärare och elever får i lärarnas diskussioner om undervisning för hållbar utveckling. I denna artikel sammanfattar jag undersökningens teoretiska och metodiska utgångspunkter samt resultat.

Det övergripande syftet med avhandlingen är att undersöka undervisning för hållbar utveckling som diskursiv konstruktion i språkundervisningens kontext. Således baserar studien sig på en *socialkonstruktivistisk* förståelse av människans verklighetsuppfattning. Materialet har samlats in genom fokusgruppintervjuer med språk- och modersmålslärare i svenskspråkiga högstadies- och gymnasieskolor i olika delar av Svenskfinland. Under våren 2014 genomförde jag tre fokusgruppintervjuer där sammanlagt tio lärare medverkade. I dessa temaintervjuer diskuterar lärarna det material och de arbetsmetoder som de själva använt för undervisning för hållbar utveckling. De inspelade intervjuerna på sammanlagt 150 minuter har transkriberats för analysen.

I avhandlingen tillämpar jag Faircloughs (1992, 73) tredimensionella modell för diskursanalys. Modellen innehåller dimensionerna *text*, *diskursiv praktik* och *social praktik*, men jag analyserar lärarnas utsagor framför allt på textnivå. Med hjälp av en lingvistisk diskursanalys och analysverktyg från den *systemisk-funktionella grammatiken* (Holmberg & Karlsson 2006) har jag identifierat olika diskurser om undervisning för hållbar utveckling. Identifieringen av diskurser baserar sig på en *lexikal analys* och en *transitivitetsanalys* där jag lägger märke till *processer*, deras *deltagare* samt lärarnas och elevernas *agentivitet* i dessa processer. Till slut analyserar jag hur olika diskurser och deras relationer till varandra kan utgöra möjligheter och hinder för undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningens kontext. För att knyta samman språkbruket med bredare sociala praktiker diskuterar jag de identifierade diskurserna utifrån tidigare socialkritiska studier (t.ex. Dahlbeck 2014).

Min hypotes var att den finlandssvenska kontexten och det svenska språkets framtida utveckling i Finland skulle komma fram i diskussionerna om hållbar utveckling. Dessa kulturella och sociala perspektiv spelar emellertid inte

så stor roll i diskussionerna, utan lärarna närmar sig begreppet hållbar utveckling framför allt från ett ekologiskt perspektiv. Detta kallar jag för en *ekologisk diskurs*. Andra perspektiv på hållbar utveckling förekommer bara vid sidan av det förgivettagna ekologiska perspektivet, vilket jag kallar för en *kontextberoende kompletteringsdiskurs*. Förutom dessa diskurser har jag identifierat tre andra diskurser om undervisning för hållbar utveckling: *språk-undervisningsorienterad diskurs*, *utvecklingsdiskurs* samt *profileringsdiskurs*. Dessutom innehåller den språkundervisningsorienterade diskursen deldiskurserna *språkämnesorienterad läroplansdiskurs* samt *innehålls- och språkhandlingsorienterad diskurs*. Jag har även preciserat utvecklingsdiskursen och särskilt tre deldiskurser i den: *diskurs om individuellt ansvar*, *riskfokuserad framtidsdiskurs* samt *språkovalsdiskurs*. Analysen visar att lärarna ofta talar om hållbar utveckling som ett tematiskt innehåll i läromedlen eller som ett möjligt innehållstema i muntliga presentationer och diskussioner. Argumentations- och presentationsuppgifter ses som viktiga arbetsmetoder som utvecklar elevers förmåga att aktivt agera för hållbar utveckling i samhället. Samtidigt innehåller lärarnas formuleringar om hållbar utveckling drag som förskjuter ansvaret för undervisning för hållbar utveckling från språklärare till elever och andra grupper: skolans inriktning på ekologiska frågor eller läroplanens innehåll förvandlas i diskussionerna till hinder för undervisning för hållbar utveckling. Således ger studien en intressant inblick i hurdana språkliga konstruktioner lärare bygger sin praktiska verksamhet på.

LITTERATUR

- Brundtland, G.H. 1988. *Vår gemensamma framtid/ Our Common Future* (1987). Stockholm: Offset Tryck.
- Fairclough, N. 1992: *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Dahlbeck, J. 2014. Hopp och rädsla i utbildning för hållbar utveckling. I: Axelsson m.fl. (red.) *Styrningskonst på utbildningsarenan. Upphöjda begrepp i svensk utbildningsdiskurs*. Lund: Studentlitteratur. S. 79–101.
- GGL, *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Utgiven av Utbildningsstyrelsen.
- GLG, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Utgiven av Utbildningsstyrelsen.
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M. 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Poutanen, H. 2015. *Ansvar och agerande inför en riskfylld framtid. Undervisning för hållbar utveckling som diskursiv konstruktion bland språklärare i finlandssvenska skolor*. Avhandling pro gradu. Tammerfors: Tammerfors universitet.

"Läs texten och skriv den på svenska."
**En fallstudie om translatorisk verksamhet vid
kosmetikaföretaget *Dermoshop***

Noora Seppälä

SAMMANDRAG

Temat i min avhandling pro gradu (Seppälä 2016) är översättningsverksamhet vid det finländska kosmetikaföretaget *Dermoshop*. Företaget säljer hudvårds-, hårvårds- och makeupprodukter och kosttillskott via sin webbshop till hela EU-området (*Dermoshop Ab* 2016) och satsar synligt på flerspråkig kundservice och marknadsföring på de båda inhemska språken samt ryska, estniska, engelska och lettiska. Sex gånger om året utger företaget även kundtidningen *Dermolehti*, som i dag översätts från finska till flera språkversioner. På svenska utkommer *Dermotidningen* alltid i två skilda versioner avsedda dels för finlandssvenska, dels för sverigesvenska kunder, och personer både inom och utanför företaget deltar i bearbetningen av språkversionerna.

Syftet med min avhandling är att utarbeta en beskrivande modell av företaget *Dermoshops* translatoriska verksamhet och översättningskultur i anknytning till produktionsprocessen av de två svenskspråkiga versionerna av ett kundtidningsnummer. Jag utreder vilka kronologiska arbetsfaser, deltagarroller och språkliga ansvarsområden som kännetecknar projektet, samt hurdana uppfattningar processdeltagarna har om översättning. Därtill analyserar jag projektets slutprodukt i form av rubriköversättningar samt ett urval konkreta exempel på stilistisk lokalisering i språkparet finska-svenska.

Första delen av undersökningsmaterialet består av muntliga och skriftliga intervjuer av fem aktörer som deltagit i utarbetandet av den utvalda kundtidningens svenska versioner: verkställande direktör, informatörer, försäljningssekreterare, försäljningskoordinator och en frilansöversättare. Den andra delen av materialet utgörs av 62 excerperade rubrikpar i *Dermolehti* 5/2014 och dess två svenska översättningar.

Som teoretiska utgångspunkter i analysen av kundtidningens produktionsprocess använder jag begreppen *translatorisk verksamhet* (Koskinen 2013) och *översättningskultur* (Kujamäki 2013) samt projektstyrningsmodellen *Practical Project Steering* och dess fyra grundvärden: människosyn, åtagande, nytta och samförstånd (TietoEnator 2002). I den komparativa, inter- och intraspråkliga analysen av rubriköversättningar har jag utgått från teorier om ekvivalens, lokalisering samt rubrikernas strukturella drag och funktion.

Det framgår av min studie att produktionsprocessen av de två svenska versionerna av ett nummer av *Dermoshops* kundtidning kan betraktas som ett sexfasigt projekt på ca en dryg månad. Kundtidningen översätts till svenska

utan professionella översättare men med bidrag av flera språkmedvetna personer, och de bestämda arbetsfaserna innefattar ett gemensamt översättningsmöte och flera överlappande bearbetningsskeden. Företaget kan sägas ha skapat sitt eget sätt att utöva translatorisk verksamhet och en översättningskultur, som i stället för ett krav på översättarutbildning baserar sig på de olika aktörernas kompetenser. Verksamheten går ut på att alla erkänner de överenskomna projekttrollerna och känner till de språkliga, kulturella och praktiska utmaningar som uppstår i utarbetandet av språkversionerna för olika målgrupper. På basis av intervju svaren verkar 'översättning' som handling uppfattas relativt snävt och ses som en slags preliminär arbetsfas i textbearbetningen som informanterna kallar *omskrivning*.

Analysen av kundtidningens språkversioner visar att minoriteten av rubriköversättningarna, 15 % i den finlandssvenska och 16 % i den sverigesvenska versionen, kan kallas semantiskt och strukturellt ekvivalenta. Översättningarna fungerar på målspråket på grund av att språkliga, kulturella och praktiska skillnader mellan Finland och Sverige tagits i beaktande. Lokaliseringen är en utmaning som deltagarna i översättningsverksamheten är medvetna om och som företaget vill satsa på.

Det framgår av min studie att kunnande som gäller översättning och översättningsprocesser i praktiken kan behövas i flera branscher. I framtida undersökningar kunde *Dermoshops* översättningsverksamhet jämföras med andra företags tillvägagångssätt och det kunde vidare utredas hurdana alternativa former av translatorisk verksamhet som förekommer i olika typer av översättningsprojekt. Analysen av kundtidningen kunde även utvidgas från rubriker till brödtexter och jämförelser mellan olika språkversioner.

LITTERATUR

- Dermoshop Ab (2016). *Dermoshop Oy – since 1988* [online]. [Citerat 29.1.2016]. Tillgänglig: www.dermoshop.com/fi/info/company
- Koskinen, K. (2013). Johdanto: Tampere translationaalisen tilana. I: Kaisa Koskinen (red.). *Tulkattu Tampere*. Tampere: Suomen Yliopistopaino. 11–29.
- Kujamäki, P. (2013). Käännöskulttuurit: näkökulma Tampereen translationaaliin tiloihin. I: Kaisa Koskinen (red.). *Tulkattu Tampere*. Tampere: Suomen Yliopistopaino. 30–47.
- Seppälä, N. (2016). "Läs texten och skriv den på svenska." *En fallstudie om translatorisk verksamhet vid kosmetikaföretaget Dermoshop*. Avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa universitet. Tillgänglig: www.tritonia.fi/download/gradu/6864
- TietoEnator (2002). *Kort om PPS. Praktisk Projektstyrning, metodbeskrivning*. Tillgänglig: www.it.uu.se/edu/course/homepage/acsd/ht03/ACSD9-PPS.pdf

Om främmande språks inverkan på talets actio och talarens ethos

Marja Suurpalo

Främmande språk används allt mer i vardagen, till exempel i politiken och arbetslivet. I dagens medialiserade samhälle är ett lyckat framträdande allt viktigare för den som vill verka trovärdig. I min pro gradu-avhandling (Suurpalo 2016) syftar jag till att skapa mer förståelse för hur ett främmande språk påverkar talarens framträdande och genom det den uppfattning som publiken har om talaren.

Inom retoriken används begreppet *ethos* för den bild av talaren som mottagaren får fram till en viss tidpunkt. Definitionen innebär att samma talare kan uppfattas som mer eller mindre trovärdig i olika situationer (McCroskey 1978, 68). Aristoteles (2012, 11) anser att lyssnarna formar sin uppfattning om talaren under *actio*, framförandet av talet. Enligt Quintilianus (2014, 190) kan hela talet urvattnas av ett opassande actio.

Gelang (2008, 216) visar att publiken bedömer talaren på basis av framförandets kvalitativa aspekter. Hon kallar dessa aspekter, som ger nyanser och variation åt actio, för *actiokvalitéer*. Enligt Gelangs modell bidrar talarens ickeverbala uttryck till actiokvalitéerna energi, tempo och dynamik. Framförandets energi byggs av dess flöde, intensitet och fokus, tempo handlar om dess takt och rytm, och dynamik påverkas av variationen i både energi och tempo samt storleken på gesterna. (Gelang 2008, 205-212)

Som material använder jag president Sauli Niinistö's inspelade framträdande där han håller republikens presidents traditionella nyårstal på finska och svenska. Talen sändes 1.1.2015 efter varandra på YLE TV1. Jag studerar materialet utifrån följande frågor: Vilka skillnader finns det i presidentens actio i hans nyårstal på finska respektive på svenska? Hur skiljer sig de två ethos som uppstår på basis av dessa två actio?

I materialet betraktas fyra delområden i den ickeverbala kommunikationen: användning av gester (kinestik), ögonkontakt (ockulesik), tid (kronemik) och röst (vokalik). Jag använder både kvantitativa och kvalitativa metoder genom att kombinera taltekniska och akustiska mätningar (taltempo, -tonläge och -styrka, röstkvalitet) med retorisk analys. Jag beskriver de enskilda uttryck som de valda delområdena innefattar i respektive tal och redogör för hur de bidrar till de tre actiokvalitéerna. Därefter diskuterar jag hur actiokvalitéerna påverkar talarens ethos.

Analysen visar att det främmande språket inverkar på talarens actio i flera avseenden. Det svenska talet är mindre energiskt och dynamiskt och dess tempo är långsammare och ojämnare jämfört med det finska talet.

De mest påfallande skillnaderna mellan de två talen förekommer i kronemik och vokalik. Det finska talets tempo är 9-20 stavelser (/10 sekunder)

högre än det svenska talets. Rytmen påverkas av att presidenten håller flera pauser på svenska så att svenska meningar bryts i mindre delar. De pauser som bryter kraftigast mot det förväntade flödet av talet förekommer både före och efter ord som verkar svåra för honom. Analysen antyder att Niinistö använder pauserna för att vinna tid till att erinra sig hur ordet ska uttalas och för att kontrollera om uttalet var lyckat.

Skillnaderna i vokalik visar att det finska talet är lite mer dynamiskt jämfört med det svenska. Variationsbredden i intensitet är lite större, och även om Niinistö använder lika låga och höga toner i båda talen, rör han sig mer bland de höga tonerna i det finska talet. Skillnaderna kan bero på till exempel kraftigare betoning i det finska talet. Också röstkvaliteten avviker i respektive tal. På svenska talar Niinistö med en lite mjukare röst (d.v.s. stämbanden sluts mindre tätt och mer luft kommer igenom så att rösten låter mer läckande).

Alla actiokvalitéerna visar sig vara betydelsefulla för talarens ethos. Mjuk röst, lågt taltempo, avvikelserna från den förväntade rytmen och odynamiskt framställnings sätt ger en bild av att talaren är lite trött, rentav oförberedd. Det svenska talets ethos är en något svag och osäker ledare. Det skiljer sig avsevärt från det finska talets ethos. Stadig röst, hurtigt tempo och flytande och dynamiskt tal får presidenten att framstå som en säker och rådig ledare.

Undersökningen visar att ett främmande språk, med andra faktorer oföränderliga, kan påverka talets actio och talarens ethos. Det som är anmärkningsvärt är att de största skillnaderna i actio förekommer inom sådana områden som talaren kanske inte är medveten om. Uttryck inom till exempel kinestiken sticker ut relativt lätt, och inom det området är skillnaderna få i de två nyårstalen. Det är förstäligt att tempot är lägre i det svenska talet, men därtill förekommer skillnader i intensitet, tonhöjd och röstkvalitet. Och analysen visar att dessa egenskaper är långt från irrelevanta för talarens ethos. Har ett främmande språk en likadan effekt på actio också i friare sammanhang, till exempel i en föreläsningssituation? Det skulle vara värt att studera.

LITTERATUR

- Aristoteles 2012. *Retoriikka*. Översatt av P. Hohti & P. Myllykoski, förklaringar av J. Sihvola. Helsingfors: Gaudeamus.
- Gelang, M. 2008. *Actiokapitalet – retorikens ickeverbala resurser*. Åstorp: Retorikförlaget.
- McCroskey, J. C. 1978. *An introduction to rhetorical communication*. 3rd edition. Englewood C., NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Suurpalo, M. 2016. *Främmande språk som påverkande faktor i talets actio och talarens ethos. Energi, tempo och dynamik i republikens presidents nyårstal 2015*. Avhandling pro gradu. Tammerfors universitet.
- Quintilianus, M. F. 2014. *Puhujan kasvatus*. Översättning, förord och förklaringar av A. Vuola. Åbo: Faros.