

Svenskans beskrivning 37
Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi nr 8

Svenskans beskrivning 37

Förhandlingar vid trettiosjunde sammankomsten
Åbo 8–10 maj 2019

Redigerad av
Saara Haapamäki, Ludvig Forsman och Linda Huldén



Svenska språket vid Åbo Akademi

2020

© 2020 respektive författare
Svenskans beskrivning ISSN 1102-3619
Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi ISSN 1237-8445
ISBN 978-952-12-4021-8 (tryck)
ISBN 978-952-12-4022-5 (pdf)
Tryckt i Finland av Painosalama 2020
Utgivare: Svenska språket vid Åbo Akademi, Åbo 2020

Innehåll

Förord.....	5
Karin Idevall Hagren	
Språkliga perspektiv på rasism, nationalism och nationell identitet. Aktuella frågor inom det svenskspråkiga forskningsfältet	7
Karin Milles	
<i>Slidkrans, mansplain</i> och <i>Adam Berit</i> . Diskursivt arbete som begreppsutveckling och PR-trick	24
Anna Wallberg Gustafsson	
Att synliggöra klass. Om språkklyftor och samhällsklyftor med skolan som exempel.....	39
Kristian Blensenius och Monica von Martens	
Analys av relativa ordformsfrekvenser för en bättre ordbok	56
Ute Bohnacker, Rima Haddad, Josefin Lindgren, Linnéa Öberg och Buket Öztekin	
Ordförrådsutveckling på svenska. En jämförelse mellan enspråkiga och flerspråkiga förskolebarn	70
Maria Hellerstedt	
Sitta, ligga eller stå? Svensktalande barns inläring av de svenska positionsverben.....	83
Sofie Henricson och Jan Lindström	
<i>Va ja inte gillar e hennes nasala röst</i> . Fokusfinala utbrytningar i tal i interaktion	96
Alexander Katourgi	
Tankstreck i brödtext och rubriker. Förslag till en ny skiljeteckensnormering.....	111
Marja Kivilehto	
Vilken betydelse har <i>verklighetsanknytning</i> i översättningsprov? Examen för auktoriserade translatorer i fokus	124
Jaana Kolu och Theresia Pettersson	
<i>Detta kan med fördel utvecklas något</i> . Om lärarrespons på student- texter i akademiskt skrivande	137
Riitta Kosunen	
<i>Foro till stugan igen</i> . Om pluralböjning av verb i en privat dagbok från millennieskiftet 2000.....	150
Maria Lim Falk, Johanna Prytz och Ghazaleh Vafaeian	
Grammatisk kunskap i sva-lärares undervisningspraktik för nyanlända.....	160

Filippa Lindahl	
Utbrytning med vänsterkantsellips	174
Josefin Lindgren	
Fundamentet i muntliga berättelser hos vuxna samt utvecklingen hos barn från 4 till 7 år.....	188
Anja Malmberg	
Variationer mellan <i>de</i> eller <i>dem</i> och <i>dom</i> i läromedel för åk 7–9 och gymnasiet.....	201
Eeva-Liisa Nyqvist och Peter Lundkvist	
Svenska lokala prepositioner hos finska språkbads elever och hos elever i traditionell undervisning	215
Annika Peltoniemi, Maria Kvist och Siv Björklund	
<i>Om int vi sku prata finska me varandra så sku vi ju int ha finska här.</i> Språkbadsklasslärostudenters språkval i studiemiljön.....	230
Kristina Persson	
Växthuseffektens representationer. En av naturens cykliska processer i texter för barn och ungdomar	242
Heidi Poutanen	
Legitimeringar av ekologisk produktion och konsumtion i finlandssvenska kundtidningar	254
Tomas Riad och Julia Forsberg	
Litterarisering – diagnostisering av nyanlända.....	267
Anna Sahlée och Mikael Kalm	
Bedömningspraktik i förändring. Lärares markeringar i studentuppsatser under 100 år.....	282
Annmari Sahlstein	
<i>Nu tror jag att jag vågar prata svenska mera än tidigare. Finsk-</i> <i>talande medicinstudenters tankar om att "vara tvungen" att tala</i> <i>svenska</i>	296
Anders Stendahl	
Den obestämda artikelns utveckling i östskandinaviskan. Handskriftsfaktorn i närmare beskådan.....	309
Hanna Söderlund	
Alpina pikar. Humor och makt i Vinterstudion.....	321
Bo-A. Wendt	
Gränsen mellan citatord och lånord – inte enbart en akademisk fråga	333
Gustav Westberg	
All makt åt folket! Om populism som affektiv stil.....	345

Förord

Den trettiosjunde sammankomsten för svenskans beskrivning hölls den 8 till 10 maj 2019 i Åbo. Konferensen samlade ungefär 120 deltagare, främst från Sverige och Finland men även från Island, Frankrike, Storbritannien, Tyskland och Ryssland. Som värd för konferensen stod ämnet svenska språket vid Åbo Akademi. Arrangörskommittén bestod av Linda Bäckman, Lotta Collin, Ludvig Forsman, Saara Haapamäki, Sofie Henricson, Linda Huldén, Tomás Lehecka och Viveca Rabb. Studenterna Viktoria Bäckström, Jennie Flink, Lina Hassel, Victoria Kotkamaa, Marina Stenbäck, Niina Tammi, August Treier och Karolina Östman fungerade som konferensassistenter.

Temat för konferensen var *Språket och det sociala*, särskilt språkets roll i social inkludering och exkludering. Detta tema belystes av tre plenarföredragshållare, Karin Idevall Hagren (Uppsala universitet), Karin Milles (Södertörns högskola) och Anna Wallberg Gustafsson (Lunds universitet). Därtill hölls 67 sektionsföredrag och fem posterpresentationer. En del av dessa tangerade konferensens tema, men många berörde även andra områden inom nordistikämnet.

Denna konferensvolym innehåller i bearbetad form samtliga plenarföredrag och ett urval av sektionsföredragen. Alla insända bidrag har bedömts av minst två anonyma granskare och dessutom av en eller flera medlemmar i redaktionskommittén. Granskningen har resulterat i att en del av bidragen inte har kunnat beredas plats i volymen.

Konferensen och utgivningen av konferensvolymen har understötts ekonomiskt av Svenska litteratursällskapet i Finland, Stiftelsen för Åbo Akademi och Åbo Akademis Jubileumsfond 1968, vilket vi är mycket tacksamma för. Vi tackar även alla konferensdeltagare, föredragshållare, posterpresentatörer, artikelskribenter, granskare, medlemmar i organisationskommittén och konferensassistenter för att ni har bidragit till att möjliggöra sammankomsten och konferensvolymen.

Åbo i december 2020

Redaktionskommittén

Språkliga perspektiv på rasism, nationalism och nationell identitet

Aktuella frågor inom det svenskspråkiga forskningsfältet

Karin Idevall Hagren

1 Inledning

Vi lever i en globaliserad värld som på många sätt är mer tillgänglig än någonsin, men trots det tycks gränserna mellan nationer och människor skärpas, för att slå vakt om det som anses vara "det egna" och stänga ute dem som anses vara "de andra". I många länder står människor inför en förändrad bild av den nationella identiteten; vad betyder det egentligen att vara exempelvis svensk? Vem är svensk, och vem är det inte? Svaren vi får på de frågorna är många och varierande, och i den diskursiva förhandling om nationella identiteter som pågår ser vi både rasistiska och antirasistiska strömningar, konservatism, högerpopulism, mångfaldsargument och människorättsperspektiv.

Rasism, nationalism och nationell identitet är aktuella teman inom flera områden i samhället, bland annat i politiken, på arbetsmarknaden, i människors vardag hemma och på jobbet och i samhälleliga debatter om rasism och rasistiskt språkbruk. I och för de här situationerna spelar språket en viktig roll. Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv på språk och språkande kan man säga att det sätt vi pratar om samhället, oss själva och andra också är en del av själva skapandet av samhället, oss själva och andra (Landqvist & Hornscheidt 2014:23ff.). Språket spelar roll för vem som har inflytande, vems verklighetsbild som görs gällande och vilka möjligheter vi har att definiera vår plats i samhället. Därför är det i hög grad ett språkvetenskapligt problem att undersöka hur vårt språkbruk skapar föreställningar som på olika sätt förstärker eller gör motstånd mot rasistiska och nationalistiska idékomplex.

I den här artikeln ges en introduktion till hur språkforskningen, med fokus på den svenskspråkiga, har tagit sig an uppgiften att undersöka rasism, nationalism och nationell identitet. Syftet med artikeln är att introducera läsaren för de mest aktuella frågorna, med grund i tidigare och pågående forskning och aktuella perspektiv på rasism och nationalism. Översikten är begränsad i flera avseenden; artikeln fokuserar på svenskspråkig forskning och dess teoretiska/ämnesmässiga frågor snarare än metodologiska, vilket gör att den omfattande internationella forskningen får mycket litet utrymme, liksom ingående beskrivningar av språkvetenskapliga metoder. Artikeln bör istället ses som en kommentar om var rasismforskningen står just nu i den svenskspråkiga språkforskningen, vart den möjligtvis är på väg och vilka utmaningar som kan tänkas finnas på vägen.

Min position som vit forskare, med alla de privilegier som åtföljer att vara vit och att tillhöra en högutbildad medelklass, reproducerar oundvikligen ett visst perspektiv. Jag har aldrig själv erfarit rasism eller exkludering från den normativa svenskheten. Min ambition och mitt ansvar är att beakta den utsattas position, men läsaren bör ändå ha i åtanke att denna översikt utgör ett av flera möjliga sätt att presentera fältet.

2 Teoretiska perspektiv på rasism och nationalism

Den svenskspråkiga forskningen om språk och rasism kan positioneras inom det vidare forskningsfältet språk och diskriminering, som är ett väl utforskat område. Språkvetare har under lång tid undersökt språklig diskriminering utifrån framförallt kön, men även sexualitet, ålder, etnicitet och föreställningar om en persons kulturella och nationella bakgrund (se t.ex. Thelander 1986, Milles 2006, Jonsson 2007, Kahlin 2008, Wojahn 2015, Ericsson 2015, Landqvist 2015, Lind Palicki 2015, Söderlund 2016, Hagren Idevall 2016c). Intresset för språk och diskriminering som rör etnicitet, hudfärg och nationalitet har framförallt vuxit fram inom sakprosa- och diskursforskningen (Ajagan-Lester 2000, Boréus 2006a, Hornscheidt 2010). Den svenskspråkiga forskningen om diskriminering har starka kopplingar till den engelskspråkiga forskning som under andra hälften av 1900-talets post-strukturalistiska, socialkonstruktivistiska och identitetspolitiska idéströmningar alltmer fokuserat på hur identitet, makt och sociala kategorier – baserade på bland annat kön och etnicitet – reproduceras performativt (se t.ex. Said 1978, Lorde 1980, Butler 1990).

2.1 Diskriminering och privilegiering

Diskriminering kan definieras som ett negativt särkiljande, som bl.a. kommer till uttryck när en människa blir tilltalad eller omtalad som representant för sin grupp, och utifrån detta bemött på ett negativt sätt (Kamali 2005:31f., Hornscheidt & Landqvist 2014:7f.). Diskriminerande praktiker bygger på stereotypa föreställningar om att människor med en viss hudfärg, religion, sexualitet, kön, klass osv. delar särskilda egenskaper.

När det negativa särkiljandet pekar ut vissa människor som avvikande från normen sker samtidigt en *privilegiering*, skapande av en normposition. Normen utgörs av dem som betraktas och bemöts som önskvärda och ideala, och som åtnjuter olika fördelar i samhället på grund av detta. Ett exempel är svenskheten som norm, där en viss slags svenskhet behandlas som ideal – svenskar som är vita och födda i Sverige av svenskfödda föräldrar – och som fungerar som den måttstock mot vilken människor blir bedömda och klassificerade (de los Reyes & Kamali 2005:12).

Diskriminering och privilegiering kan betraktas som strukturella fenomen (se t.ex. Essed 1991, Kamali 2005, Powell 2008, Hornscheidt & Landqvist 2014). Strukturell diskriminering flyttar fokus från hur enskilda individer diskriminerar andra på ett medvetet sätt, genom kränkande yttranden eller andra handlingar, eller hur diskriminering reproduceras inom enskilda institutioner genom de normer, rutiner och arbetssätt som utövas (Kamali 2005:31–32). Så här definierar Kamali (2005) fenomenet:

Strukturell diskriminering syftar på samhällets institutionella ordning, normer och organiseringsformer som indirekt och oftast oavsiktligt diskriminerar personer såväl som grupper med en annan etnisk bakgrund än majoritets-samhället. [...] Den är baserad på etablerade ideologier, handlingsmönster och procedurer som kanske inte är ämnade att diskriminera någon grupp men i praktiken systematiskt exkluderar vissa grupper från arbete och andra möjligheter. (Kamali 2005:32.)

Språket både återspeglar och bidrar till att skapa vår tids normer. Språket kan därmed i sig upprätthålla diskriminerande strukturer som vi språkbrukare ibland, utan att ha för avsikt, reproducerar. Men språket är inte oföränderligt, utan vi kan också använda språket för att göra motstånd mot strukturer som på olika sätt är diskriminerande, bland annat genom att skapa nya ord och uttrycksätt (se t.ex. Wojahn 2015, Lind Palicki & Milles 2015).

2.2 Rasism

Goldberg (1993) menar att begreppen ras och rasism är konstruerade i en historisk och kulturell kontext, där de föreställningar och den kunskap som dominerat har skapat idéer om homogena kategorier av människor. Brah

(2001) pekar ut den västerländska koloniseringen och exploateringen av andra världsdelar som den historiska och geopolitiska kontext som haft störst betydelse för dagens rasism. Rasism kan betraktas som "ett system av praktiker och diskurser som särskiljer och hierarkiserar människor utifrån essentiella föreställningar om ras, kultur, etnicitet och religion" (Hagren Idevall 2016b:17, jfr de los Reyes & Wingborg 2002:10 och Gardell 2011:78). Något förenklat handlar rasism om två fenomen. *Särskiljande* bygger på föreställningar om att människor har inneboende olikheter baserat på bl.a. hudfärg, etnicitet eller religion, och *hierarkisering* innebär att människor värderas olika på grund av antaganden om de här olikheterna. Högst upp i den hierarkin positioneras människor som tillskrivs en normativ vithet, och rasism drabbar dem som inte positioneras som vita. Förståelsen av strukturell diskriminering som något som enbart riktas mot människor med annan etnisk bakgrund än majoritetsbefolkningen (Kamali 2005:32), samt kunskapen om den historiska kontext inom vilken förtryck av icke-vita format världens maktordningar, leder till slutsatsen att strukturell rasism aldrig drabbar vita personer.

Rasism är performativt; rasism skapas och återskapas genom handlingar som kommer till uttryck i människors vardag (Essed 1991). Rasism är inte enbart knutet till vissa personer som kan kallas rasister, utan rasism består av attityder och beteenden som formar en underliggande världsbild där vissa människor är mer normala, viktiga och önskvärda än andra.

För att förstå vår tids rasism behöver vi enligt Brah (2001:187ff.) skilja mellan dess olika former – olika rasismer – och se hur de samspelar med varandra. *Islamofobi* (rasism mot muslimer), *afrofobi* (rasism mot människor med afrikansk härkomst), *antisemitism* (rasism mot judar) och *antiziganism* (rasism mot romer) har olika historia och kommer till uttryck på skilda sätt. Den rasism som kommer till uttryck inom nationalistiska diskurser aktualiserar framförallt etnicitet och religion (Brah 2001:181). Etnicitet handlar, något förenklat, om relationerna mellan grupper som "betraktar sig själva – och betraktas av andra – som kulturellt särpräglade" (Hylland Eriksen 1998:13). Etnicitet förutsätter alltså en uppdelning i avgränsade kategorier, *vi* och *de*, och sammanfaller ibland med nationell identitet. Till exempel reproduceras rasistiska diskurser i den systematiska privilegieringen av en normativ, vit, svenskhet, där människor som avviker från denna position diskrimineras och exkluderas från svenskheten (se t.ex. Kamali 2005).

2.3 Konstruktivistiska perspektiv på nationen och nationell identitet

Anderson (1983) talar om nationen som en kulturell artefakt, en *föreställd gemenskap*. Nationen är en idé som finns i människors medvetande och som

formats och tillskrivits betydelse under historiens gång. Anderson (1983) menar att nationernas uppkomst går att härleda till de moderna samhällenas födelse, i synnerhet uppkomsten av boktryckarkonsten, som bidrog till att olika narrativ och myter om nationen kunde formuleras och etableras. Nationerna och kunskapen om dem har till stor del sin grund i 16-, 17- och 1800-talens kolonialism, då både västvärlden och de koloniserade delarna av världen formades (Bhabha 1990, Said 1978).

Billig (1995) menar att nationen och det nationella är ett föreställningskomplex som upprätthålls av alla nationens medlemmar dagligen, genom de vardagliga handlingar, bl.a. språkhandlingar, som på olika sätt utförs i nationens namn. Billig (1995) kallar det för *banal nationalism*, och det kan handla om allt från att hissa flaggan, heja fram sitt land i en landskamp eller kalla något för finländskt eller svenskt.

Utifrån det här konstruktivistiska perspektivet på nationalism är nationell identitet en social och kontextberoende identitet som reproduceras genom språkliga praktiker (Billig 1995, Wodak m.fl. 2009). Nationella identiteter har alltså ingen inneboende status som självklara, utan de måste läras ut och traderas. I de språkliga konstruktionerna av nationer och nationell identitet blir både privilegieringen av det ideala och diskrimineringen av det avvikande tydlig.

3 Aktuella frågor inom forskningsfältet

Internationellt finns en stor mängd forskning om språk och rasism (Lorde 1980, Essed 1991, Wetherell & Potter 1992, van Dijk 1993, Krishnamurthy 1996, Blommaert & Verschueren 1998, Reisigl & Wodak 2000, Ahmed 2007b, Hill 2008, Krzyżanowski & Wodak 2009, Keskinen 2013) och diskursiva konstruktioner av nationell identitet (Wodak & Kovács 2003, Wodak m.fl. 2009, Clary-Lemon 2010, Şahin 2011, Costelloe 2014, Jensen 2014). Den svenskspråkiga forskning som intresserar sig för språkets roll vid reproduktionen av rasism har under det senaste decenniet ökat i omfattning, och är inriktad mot ämnen som rasism i media (Hagren Idevall 2014a, 2014b, 2015, 2019, Landqvist 2015), rasism i politiska debatter (Boréus 2006; Hagren Idevall 2016a), motstånd mot rasism (Hagren Idevall 2015), rasistiska ord och debatter om rasistiskt språkbruk (Jonsson 2011, Hübinette 2013, Idevall Hagren 2019), rasism och kolonialism (Hornscheidt 2010, Westberg 2016) och rasism och vithet (Hagren Idevall 2015, Hübinette 2019). Forskningen om hur svensk nationalism eller nationell identitet i Sverige kommer till uttryck språkligt och i relation till rasism är inte lika omfattande, men tycks också öka (Hagren Idevall 2016b, Westberg & Årman 2019, Idevall Hagren 2020).

Den forskning som hittills har gjorts på svenskspråkigt material aktualiserar ett flertal frågor, som pekar ut riktningen även för framtida studier av språk, rasism, nationalism och nationell identitet. I det närmaste kommer jag att presentera ett par av de frågor som tycks mest angelägna att undersöka.

3.1 Hur kommer rasistisk diskriminering och privilegiering till uttryck?

Språkvetare kan bidra till forskningen om rasism genom att på en detaljerad nivå visa hur rasism kommer till uttryck. Sådana studier är till stor del inriktade på negativt särskiljande och hierarkisering som kan kopplas till etnicitet, hudfärg, religion eller kulturell bakgrund.

Skillnadsskapande i språket har undersökts på flera sätt, bland annat genom analyser av hur *vi* och *de* framställs. Vem inkluderas i *vi*:et? Vilka refereras till som *de*? Genom att analysera relationen mellan *oss* och *dem* kan hierarkier synliggöras som visar vad som framställs som det normala och önskvärda, och vad som framställs som det avvikande. En *negativ annanpresentation* (van Dijk 1993, Boréus 2006a) innebär att den grupp som refereras till som *de* tillskrivs negativa attribut och/eller benämns med negativt konnoterade referenser (Reisigl & Wodak 2000), medan en *positiv självpresentation* (van Dijk 1993) på motsvarande sätt framställer *vi*:et på ett positivt sätt.

Negativ annanpresentation kan bland annat studeras genom pejoreringsanalyser, där nedsättande språk mot människor baserat på etnicitet, religion, kulturell bakgrund eller hudfärg realiserar rasistisk diskriminering. Landqvist (2015) har analyserat ett nätbaserat diskussionsforum där skribenterna använder ett nedsättande språk för att tala om somalier i Sverige. Ordet *somalier* är inte nedsättande i sig, men Landqvist visar hur det får en nedvärderande betydelse i sin kontext, bl.a. genom generaliserande negativa beskrivningar av somalier. Somalier refereras dessutom genomgående till som *de* (Landqvist 2015:109). Den typ av rasism som reproduceras i forumet utgör ett exempel på kolonialrasism, där attribueringen av låg intelligens och lathet är direkt nedärvda från koloniala diskurser (Said 1978, Landqvist 2015:113). Dessutom spelar kategoriseringen av somalier som muslimer en roll för pejoreringsen, då de negativa framställningarna förstärks av islamofoba yttranden.

Analyser av negativ annanpresentation och positiv självpresentation återfinns också i Boréus (2006b) studie av diskursiv diskriminering i framställningen av flyktingar och immigranter i svenska valdebatter om migration 1988–2002. Boréus studie visar på en förekomst av diskursiv diskriminering, men analyserna visar också att det finns yttranden som tvärtom är inkluderande (Boréus 2006b:161). Ett exempel på diskursiv diskriminering

är när politiker gör en tydlig åtskillnad mellan *oss svenskar* och *de andra* då de återkommande upprepar och förhåller sig till kategoriseringarna *svensk*, *flykting* och *invandrare*. T.ex. återfinns formuleringar som uttrycker att invandrare inte är svenskar, som i följande exempel från Vänsterpartiets valhandbok 1988: "Inflytande över det politiska livet ska vara lika för svenskar och invandrare" (Boréus 2006b:161). Även uttryck som *ny svensk* och *gammal svensk* reproducerar ett skillnadstänkande och skapar en distans mellan de olika grupper som skapas diskursivt. Det svenska *vi*:et intar dessutom en överordnad position i relation till *invandrarna* då svenskar framställs som moraliskt goda och omhändertagande givare, medan invandrare hamnar i en passiv och underordnad position som mottagare (a.a.:165f., se även Hagren Idevall 2016a). När migration bedöms utifrån vilken nytta (ekonomisk, samhällelig eller kulturell) den kan ha för majoritetssamhället skapas en hierarki där migranter värderas utifrån vad de kan göra för att den privilegierade gruppen ska få behålla sin position. Ett skillnadstänkande som sätter *vi*:et i en överordnad position kan upprätthållas även av yttranden som inte har för avsikt att vara rasistiska, och som kanske rentav gör en poäng av att vara icke-rasistiska (se Hagren Idevall 2016a). Detta skiljer den strukturella rasismen från den individuella och intentionella, och visar hur djupt rotat skillnadstänkandet är i språkbrukarna och i språket, och hur nedärvda diskurser ibland begränsar oss språkbrukare när vi pratar om oss själva och andra människor.

Rasismens språkliga uttryck är många, och det finns flera forskningsluckor som behöver fyllas. De kontexter som har studerats hittills är framförallt media av olika slag och politiska debatter. Hur kommer rasism till uttryck i mer vardagliga situationer? I skolan, på arbetsplatser, i institutioner av olika slag? Hur pratar människor i fokusgruppssamtal eller intervjuer om sina erfarenheter av rasism? Hur görs rasism och motstånd mot rasism i samtal? Och hur kan dagens rasism härledas historiskt, i diakrona studier?

3.2 Hur normaliseras rasism och var går gränsen för vad som är ett rasistiskt yttrande?

Ett annat perspektiv på språk och rasism framträder i forskningen om hur rasism förnekas eller rättfärdigas. Sådana förnekanden kan betraktas som en effekt av att det i vår tid är tabu med rasism (Augoustinos & Every 2010), och en analys av förnekanden kan också visa var gränsen går för vad som är ett rasistiskt yttrande, och när en viss framställning normaliserats och inte längre uppfattas som rasism. Gränserna förskjuts hela tiden, och debatten om migration påverkas av vilka som deltar i den och vilka problemformuleringar som är utgångspunkten. Normaliseringen av rasism är en språklig process,

och analyser av språket är nödvändiga för att synliggöra hur rasism framträder implicit.

van Dijk (1993) menar att det inte är acceptabelt att öppet uttrycka rasistiska åsikter, t.ex. i media eller annan offentlighet, och att de som hyser sådana åsikter ofta använder sig av olika förnekelsestrategier för att framställa sina yttranden som berättigad kritik av t.ex. invandring. Det kan handla om att inleda ett yttrande med frasen "jag är inte rasist, men", följt av ett uttalande som reproducerar rasistiska idéer. Att framställa vissa grupper som ett hot eller samhällsproblem är ett annat sätt att rättfärdiga negativa attityder gentemot de grupperna (jfr Gardell 2011). Ytterligare en strategi är att positionera sig själv som utsatt för censur eller ett maktutövande från en *politiskt korrekt* elit, och därmed rättfärdiga sina åsikter (Jonsson 2011, Hagren Idevall 2014b).

Den rasism som reproduceras genom förnekelse kan vara mer eller mindre explicit, med mer eller mindre intention att nedvärdera de grupper som omtalas. Detta har jag undersökt i en studie av inlägg på ett antirasistiskt konto på Instagram (Hagren Idevall 2015b), där vita personer utan erfarenheter av rasism postar inlägg trots att kontot är separatistiskt och administratörerna tydliga med att denna grupp bara har rätt att läsa, inte ta plats skriftligen. Inläggen inleds ofta med fraser i stil med "jag är visserligen vit, men", följt av en kommentar som nästan uteslutande positionerar skribenten som antirasist (Hagren Idevall 2015b:22). Sådana rättfärdiganden leder trots den antirasistiska positioneringen till ett vidmakthållande av de strukturer som kontot ifrågasätter – vita personers privilegier att ha en självklar plats i den offentliga debatten, bidra med problemformuleringar och inta den moraliskt goda positionen som "hjälpare" i den antirasistiska diskursen.

Frågan om var gränsen går för vad som är rasism kan inte besvaras av personer som inte själva blir utsatta för rasism. Forskare som, liksom jag, är vita, behöver undersöka den frågan genom att lyfta fram röster och perspektiv från personer med erfarenhet av rasism, och där finns många uppslag för framtida språkvetenskaplig forskning.

3.3 Hur kan vi förstå individens roll i den strukturella rasismen?

Den forskning som presenterats ovan visar rasism som ett strukturellt fenomen, som reproduceras diskursivt då vi språkbrukare (mer eller mindre medvetet och explicit) förhåller oss till rådande normer och språkliga konventioner. Det finns dock anledning att uppmärksamma individens roll i den strukturella rasismen för att synliggöra språkbrukarnas betydelse i den diskursiva reproduktionen, inte minst för motstånd och förändring.

Rasism kan reproduceras på lexikal nivå, genom ord och uttryck. Sådana ord blir ofta föremål för debatt, där den enskilda språkbrukarens roll i den rasistiska strukturen framträder. Ett sådant ord är det så kallade "N-ordet", som en benämning för människor med mörk hudfärg, framförallt från den afrikanska kontinenten. Ordet har en stark koppling till kolonialrasismen och är därmed inte neutralt, men har under lång tid varit ett allmänt accepterat ord i svenska språket, och förekommer bland annat i äldre litteratur och sånger. Först i början av 2000-talet uppstod mer omfattande debatter om huruvida ordet var rasistiskt, och idag avråder SAOL från att använda det (Hübinette 2013). Ordet debatteras ofta i media, och jag har undersökt vilka föreställningar om rasism som reproduceras i en sådan mediedebatt (Idevall Hagren 2019). Debatten handlar om att en känd youtuber använt N-ordet i ett videoklipp, vilket uppmärksammades då hon bjöds in till TV4:s morgonsoffa. Youtubern anklagas för att använda ett rasistiskt språkbruk, och TV4 anklagas för att de bjuder in henne trots det, och därmed går emot sin egen policy om noll rasism. Med *Membership categorization analysis* som metod visar jag hur youtubern kategoriseras som icke-rasist, och i samband med det används flera förnekelsestrategier, där både TV4 och andra debattörer försvarar youtuberns beteende genom att säga att hon inte menade att vara rasistisk, att hon har bett om ursäkt och att hon inte visste bättre.

Analyserna visar att det finns en uppfattning att rasism är något individuellt och intentionellt, dvs. att rasism är en effekt av medvetna rasistiska handlingar utförda av en person som utger sig för att vara rasist. Det framkommer bland annat i ett citat från TV4, där ansvariga säger att youtuberns avsikt aldrig var "att förtrycka någon, hon är inte rasist och vi uppfattar hennes ursäkt som helt uppriktig" (Idevall Hagren 2019:4). Men det finns också en sida i debatten som menar att rasism är strukturellt, och att det finns handlingar och språkbruk som är rasistiska oavsett intentionen hos dem som utför dem. Att använda ett ord som N-ordet, som dels har en kolonial historia av att vara nedvärderande och förtryckande, dels upplevs på det sättet av människor i dagens samhälle, reproducerar rasistiska strukturer.

Ett problem jag uppmärksammar utifrån studien är att debatterna om rasism ofta reproducerar ett dikotomt tänkande där världen består av dem som är rasister och dem som inte är det, vilket leder till att debatten kör fast i anklagelser och förnekanden av rasism. Detta, menar jag, riskerar att bli ett problem även i forskningen om rasism. Om forskaren enbart fokuserar på de diskriminerande strukturerna och lyfter fram de analyser som bekräftar dessa strukturer, finns risk för en bias som både osynliggör komplexiteten i frågorna och riskerar att befästa och reproducera en ensidig bild av rasismens praktiker. En viktig uppgift för forskningen är att nyansera de här föreställningarna och visa på motstridiga diskurser och hur det individuella och det

strukturella samspel. Som enskilda språkbrukare kan vi inte undgå strukturerna – de finns nedärvda i själva orden vi använder – men vi kan förändra strukturerna genom att ändra vårt språkbruk.

Det leder över till frågan om motstånd. En viktig uppgift för språkforskningen om rasism är att synliggöra antirasistiskt motstånd. Sådana studier kan dels visa på hur den rasism som man gör motstånd mot ser ut, dels visa på den förändringspotential som språket har. Den redan nämnda undersökningen av ett antirasistiskt konto på Instagram (Hagren Idevall 2015b) synliggör hur vithetsnormer upplevs av dem som har erfarenhet av rasism. Vithetsnormer kan förstås som de praktiker som normaliserar vita privilegier, där vithet är en position som ger dem som blir lästa som vita fördelar och högre värde än de som inte blir lästa som vita (se t.ex. Ahmed 2007a, Mattsson 2010). Jag visar i en appraisalanalys av dialogicitet hur skribenter genom att citera, tolka och ifrågasätta vita personers yttranden ger en bild av hur rasism drabbar den enskilda, samtidigt som den bilden utmanas och nya perspektiv införs. T.ex. återger en skribent vilka frågor som vita personer brukar ställa ("varifrån kommer du?"), sin egen tolkning av vad de betyder ("vi vet alla va dom egentligen vill veta. 'Varför ser du ut som du gör/varför är du inte vit?") och ett ifrågasättande av den här typen av frågor, som återskapar en uppdelning av det normativa/önskvärda och det avvikande ("Det finns mycket som är fel med det här av skäl vi nog har pratat om. Det är en ständig påminnelse om att vi /är/ fel") (citat från Hagren Idevall 2015b:18). Användningen av negationer är ytterligare ett sätt att markera avstånd och samtidigt synliggöra vithetsnormer: "Vi är inte här för att utbilda er i termer, statistik, historia och samhällskunskap. [...] Vi är inte här för att plåstra om ERA känslor kring rasism." (Hagren Idevall 2015b:18–19.)

De (till synes välvilliga) frågor som vita personer ställer om en persons ursprung bidrar till att peka ut den som avvikande, göra den till en talesperson för en hel grupp och lägga ansvaret för det antirasistiska motståndet på dem som utsätts för rasism. Med språkets hjälp skiftar skribenterna på den antirasistiska plattformen fokus från vita personers syn på rasism till de egna upplevelserna, vilket bl.a. sker genom att skriva fram det egna subjektet ("jag upplever att") och den egna kroppen ("låt mig berätta detta från min östasiatiska kropp, ögon, röst och erfarenhet") (Hagren Idevall 2015b:17). Hur ett antirasistiskt språk växer fram och används i olika kontexter, där nya ord och uttryck blir en aktivistisk motståndshandling, är ett område som kan generera framtida språkforskning.

3.4 Hur kommer rasism till uttryck intersektionellt?

Intersektionalitet handlar om att studera de maktordningar som uppstår då olika diskrimineringsgrunder samspelar med varandra (hooks 1984, Moraga & Anzaldua 1983, Crenshaw 1993). Det kan t.ex. handla om att undersöka hur kvinnor och män drabbas olika av rasism, eller hur vita kvinnors privilegier kommer till uttryck i relationen till kvinnor som utsätts för rasism.

Kahlin (2008), Landqvist (2015) och Hagren Idevall (2015b) utgör exempel på studier där det intersektionella perspektivet synliggör hur framförallt kön samspelar med etnicitet, hudfärg, religion och/eller kulturell och nationell bakgrund, och hur individers position och möjligheter att påverka sin position styrs av detta. Kön har ofta varit utgångspunkten i intersektionella studier, men om vi utgår från Brahs (2001) definition av dagens rasism som en uppsättning olika rasismer, så är det också möjligt att se hur olika typer av rasism förstärker varandra. I Landqvists (2015) analys av diskriminerande språk om somalier finns såväl hudfärg, nationalitet och religion som underliggande grunder. För att synliggöra de olika sätt rasism kommer till uttryck på behöver vi särskilja mellan olika former av rasism och se hur de samspelar, och på detta område finns många forskningsluckor att fylla. Exempelvis finns få språkvetenskapliga studier av samspellet mellan rasism och diskrimineringsgrunden klass: hur ser rasism och motstånd mot rasism ut när vi samtidigt analyserar aspekter som segregation, socioekonomisk status, geografisk kontext och bildning?

3.5 Hur samspelar rasism med nationalism och konstruktioner av nationell identitet?

Nationalitet brukar inte räknas som en diskrimineringsgrund, men är likväl en betydande faktor för den diskriminering och privilegiering som särskiljer mellan exempelvis *oss svenskar* och *invandrare*. Nationalitet samspelar inte per automatik med rasism; kopplingen till territoriala gränser är t.ex. ett obligatoriskt element inom nationalism men inte för rasism (Wodak 2017:413). Men när uppdelningen mellan de som tillskrivs en viss nationalitet och de som inte gör det också skapar en hierarkisk värdeskala, så ligger oftast rasistiska strukturer bakom. När specifika invandrargrupper framställs som ett hot mot det svenska samhället (se t.ex. Hagren Idevall 2014b, 2015a) aktualiseras olika grunder för rasism, som kultur, etnicitet och religion. När muslimer kategoriseras som kvinnoförtryckande och religiöst extrema i kontrast till svenskar som jämställda och sekulära (Hagren Idevall 2015a) skapas en hierarki där nationalitet är en grund för särskiljande och hierarkisering.

Ett område där nationalismen på ett tydligt sätt kan kopplas till rasism är inom högerpopulistiska och nationalsocialistiska diskurser och miljöer. En sådan koppling framträder när Westberg & Årman (2019) studerar den nationalsocialistiska estetiken och semiotiken i den svenska grenen av nazistorganisationen Nordiska motståndsrörelsen. Westberg och Årman visar bl.a. hur diskurser om "det naturliga livet" skrivs fram genom bilder, metaforer och symboler i organisationens handbok för aktivister, där ett hälsosamt friluftsliv konstrueras som ett ideal för den nationalsocialistiska ideologin. Sådana diskurser har sitt ursprung i Nazitysklands ideal om den hälsosamma människan, men även i nutida diskurser om hälsa och friluftsliv. Det nationella formas inom ramen för ett nationalsocialistiskt tankegodts med igenkännbara moderna inslag, vilket också nyanserar bilden av hur en nazist är och ser ut.

I analyser av hur minoritetsgruppers nationella identitet konstrueras framträder ofta maktperspektivet tydligt. I en kritisk diskursanalys undersöker Sari Pietikäinen (2003) hur samer representeras i finländsk nyhetsdiskurs och vilken betydelse framställningen av samerna har för politiken kring samisk identitet. En slutsats är att samer marginaliseras genom de sätt som samisk identitet konstrueras i media.

Studier av nationell identitet väcker frågor som handlar om representation, inkludering, exkludering och makt. Vilka föreställningar finns om vem som är svensk/finländsk/samisk, och vem som inte är det? Vilka egenskaper tillskrivs olika nationella identiteter och hur positioneras de i relation till varandra? Samtliga frågor är relevanta för språkvetare att fördjupa sig i ytterligare.

3.6 Hur kan vi prata om förtryckande strukturer utan att befästa dem?

Den sista fråga som ställs i denna artikel är en reflektionsfråga som väcks av de föregående avsnitten, och som synliggör ett dilemma inom all forskning om språk och diskriminering. Frågan är naturligtvis aktuell för alla språkbrukare, men för forskaren handlar dilemmat också om vilka ord som används i de vetenskapliga redogörelserna och vad de riskerar att reproducera. Kraven på reliabilitet och validitet innebär att vi ibland behöver återge citat med rasistiskt innehåll och att vi behöver förhålla oss till och ibland använda de kategorier som görs i vårt material (så som *kvinnor*, *män*, *svenskar*, *invandrare*, *muslimer*). Vilka kategorier kan vi använda utan att själva bidra till att vidmakthålla skillnadstänkandet och hur kan vi använda dem? När jag analyserar kategoriseringarna *muslimer* och *svenskar* befäster jag den uppdelning som finns i mitt material. Samtidigt är det nästintill omöjligt att på ett reliabelt sätt redovisa och tolka analyserna utan att

använda ett vedertaget sätt för att benämna de grupper som studeras. Jag skriver "nästintill", eftersom det finns sätt att undvika vissa ord och begrepp genom omskrivningar. Den uppmärksamma läsaren har kanske lagt märke till formuleringar som "personer med erfarenhet av att bli utsatta för rasism" och "dem som blir lästa som vita", vilket ger en annan betydelse än att prata om "vita", "invandrare" eller "svarta". Att sätta ord inom citattecken eller kursivera dem kan också vara ett sätt att markera att det rör sig om någon annans formulering.

Vissa ord är också svårare att skriva än andra. Jag tvekade inför att skriva ut N-ordet tidigare. Kan jag räkna med att alla läsare vet vad "N-ordet" betyder? I det här fallet tror jag det, annars är det lätt för läsaren att ta reda på det. Går den vetenskapliga poängen förlorad om jag inte skriver ut det? I den här artikeln gör den inte det, och jag ser inga hinder för att välja bort ett ord som jag vet är diskriminerande. I förlängningen handlar det dock om att en vetenskaplig precision kan gå förlorad om vi konsekvent undviker alla ord som riskerar att reproducera rasistiska eller andra förtryckande strukturer. Det finns andra sätt att hantera dilemmat. Genomgående reflektioner under forskningsprocessens gång är en nödvändighet. Utskrivandet av diskriminerande ord måste alltid motiveras. Forskaren bör också vara medveten om att orden trots reflektion och motivering fortfarande är diskriminerande.

Likaså är det av vikt att inte enbart fokusera på förtrycket, utan att också visa på de diskurser som gör motstånd mot rasism, eller som synliggör heterogeniteten inom olika kategorier. Även valet av analysmodell har betydelse, t.ex. för att kunna synliggöra hur stereotyper motarbetas (genom partikulariseringar, som i Hagren Idevall 2015a och Kahlin 2008) eller hur olika röster kommer till tals och gör motstånd (som i appraisalanalysen i Hagren Idevall 2015b).

4 Avslutning

Ett par punkter är särskilt viktiga att fördjupa kunskapen om i en tid då rasism och frågor som rör nationell identitet är högaktuella. Det är också särskilt angeläget att det här studeras av språkvetare, eftersom språkets roll för upprätthållandet av sociala strukturer är så framträdande.

För det första är det viktigt att fortsätta studera normaliseringen av rasism. Språkbruket påverkar vad som anses vara acceptabelt att säga utan att det ska betraktas som rasism, samtidigt som acceptansen för vissa rasistiska idéer påverkar språket. För det andra behövs fler studier av motstånd mot rasism och hur ett antirasistiskt språk tar form, särskilt hos dem som erfar rasism i sin vardag. För det tredje behövs undersökningar med intersektionellt perspektiv, både för att synliggöra hur rasism drabbar

människor olika beroende på om de t.ex. är kvinnor eller män, men också hur olika rasismer tar sig uttryck. Slutligen behövs ytterligare studier av de språkliga sambanden mellan nationell identitet och rasism. Det handlar både om att analysera dominerande diskurser om nationen och hur de inkluderar och exkluderar människor på olika sätt, och att analysera erfarenheter av nationell identitet, och människors upplevelser av diskriminering.

Litteratur

- Ahmed, Sara. 2007a. A phenomenology of whiteness. *Feminist theory* 8(2). S. 149–168.
- Ahmed, Sara. 2007b. The language of diversity. *Ethnic and Racial Studies* 30(2). S. 235–256.
- Ajagán-Lester, Luis. 2000. "De Andra". *Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*. Stockholm: HLS förlag.
- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Augoustinos, Martha & Every, Danielle. 2010. Accusations and denials of racism: Managing moral accountability in public discourse. *Discourse & Society* 21(3). S. 251–256.
- Billig, Michael. 1995. *Banal nationalism*. London: Sage.
- Bhabha, Homi K. (red.). 1990. *Nation and narration*. London: Routledge.
- Blommaert, Jan & Verschueren, Jeff. 1998. *Debating diversity. Analyzing the discourse of tolerance*. London: Routledge.
- Boréus, Kristina. 2006a. Discursive discrimination. A typology. *European Journal of Social Theory* 9(3). S. 405–424.
- Boréus, Kristina. 2006b. Diskrimineringens retorik. En studie av svenska valrörelser 1988–2002. *Statens offentliga utredningar* 2006(52).
- Brah, Avtar. 2001. Re-framing Europe: Gendered racism, ethnicities and nationalism in contemporary Western Europe. I: Fink, Janet, Lewis, Gail & Clarke, John H. (red.): *Rethinking European welfare: transformations of Europe and social policy*. London: Sage. S. 207–230.
- Butler, Judith. 1990. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Clary-Lemon, Jennifer. 2010. "We're not ethnic, we're Irish!": Oral histories and the discursive construction of immigrant identity. *Discourse & Society* 21(1). S. 5–25.
- Costelloe, Laura. 2014. Discourses of sameness: Expressions of nationalism in newspaper discourse on French urban violence in 2005. *Discourse & Society* 25(3). S. 315–340.
- Crenshaw, Kimberly. 1993. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43(6). S. 1241–1279.
- van Dijk, Teun. 1993. *Elite discourse and racism*. Newbury Park: Sage.
- Ericsson, Stina. 2015. Diskrimineringens grunder: Intersektionella perspektiv på elevtexter. I: Landqvist, Mats (red.): *Från social kategorisering till diskriminering. Fyra studier av språk och diskriminering och ett modellförslag*. Huddinge: Södertörns högskola. S. 13–40.

- Essed, Philomena. 1991. *Understanding everyday racism: an interdisciplinary theory*. Newbury Park: Sage.
- Gardell, Mattias. 2011. *Islamofobi*. Stockholm: Leopard.
- Goldberg, Theo. 1993. *Racist culture*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Idevall Hagren, Karin. 2019. "She has promised never to use the N-word again": Discourses of racism in a Swedish media debate. *Discourse, Context & Media* 31. S. 1–8.
- 2020. Nature, modernity and multiculturalism. Swedish national identity in a touring association's yearbook 1886–2013. *National Identities* 1–18. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14608944.2020.1803819?tab=permissions&scroll=top>.
- Hagren Idevall, Karin. 2014a. "Ge mig dina källor på det innan jag tror på det, fram till dess kommer jag skratta åt det påståendet". En språkvetenskaplig studie av relationer i kommentarsfält online. I: Edlund, Ann-Catrine, Edlund, Lars-Erik & Haugen, Susanne (red.): *Vernacular Literacies – Past, present and future*. Umeå: Umeå University and Royal Skyttean Society. S. 77–89.
- 2014b. "Politiskt korrekt" och normalisering av rasism. En diskursanalys av positioneringar och underliggande perspektiv i ett kommentarsfält. *Språk och stil* 24. S. 101–132.
 - 2015a. Punktualliserings av islam, muslimer, svenskar och det svenska samhället. Diskriminering och privilegiering i kommentarsfältsdiskussioner. I: Landqvist, Mats (red.): *Från social kategorisering till diskriminering. Fyra studier av språk och diskriminering och ett modellförslag*. Huddinge: Södertörns högskola. S. 41–71.
 - 2015b. I ett antirasistiskt rum. En språkvetenskaplig analys av vithet och maktrelationer på en antirasistisk och feministisk plattform på Instagram. *Tidskrift för genusvetenskap* 36(3). S. 7–28.
 - 2016a. Polariserade politiska debatter om migration. Positioneringar och attityder i tv-sända valdebatter. *Språk och interaktion* 4(3). S. 65–87.
 - 2016b. *Språk och rasism. Privilegiering och diskriminering i offentlig, medierad interaktion*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
 - 2016c. Kön, sexualitet och nationalitet i nordiska namnlagar. En studie av normer och diskriminering. *Studia anthroponymica Scandinavica* 34. S. 61–80.
- Hill, Jane H. 2008. *The everyday language of white racism*. Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell.
- hooks, bell. 1984. *Feminist theory: From margin to centre*. Boston, MA: South End Press.
- Hornscheidt, Antje Lann. 2010. Finns det någonting som en svensk kolonialstil? *Folkmålsstudier* 48. S. 104–124.
- Hornscheidt, Lann & Landqvist, Mats. 2014. *Språk och diskriminering*. Lund: Studentlitteratur.
- Hübinette, Tobias. 2013. Swedish Antiracism and White Melancholia: Racial Words in a Post-racial Society. *Ethnicity and Race in a Changing World* 4(1). S. 24–33.
- Hübinette, Tobias. 2019. *Att skriva om svenskheten: studier i de svenska rasrelationerna speglade genom den icke-vita svenska litteraturen*. Malmö: Arx förlag.
- Eriksen, Thomas Hylland. 1998. *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa.
- Jonsson, Rickard. 2007. *Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Jonsson, Stefan. 2011. *Pk, eller Konsten att dominera utan att argumentera*. Essä till Forum för levande historia. Juni–juli 2011.

- Kamali, Masoud. 2005. Ett europeiskt dilemma: Strukturell/institutionell diskriminering. I: de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (red.): *Bortom vi och dem. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering: rapport*. Stockholm: Fritzells offentliga publikationer. S. 29–70.
- Kahlin, Linda. 2008. *Sociala kategoriseringar i samspel: Hur kön, etnicitet och generation konstitueras i ungdomars samtal*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Keskinen, Suvi. 2013. Anti-feminism and White Identity Politics: Political Antagonism in Radical Right-wing Populist and Anti-immigration Rhetoric in Finland. *Nordic Journal of Migration Research* 3(4). S. 225–232.
- Krishnamurthy, Ramesh. 1996. Ethnic, racial and tribal: The language of racism? I: Caldas-Coulthard, Carmen Rosa & Coulthard, Malcolm (red.): *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge. S. 129–149.
- Krzyżanowski, Michał & Wodak, Ruth. 2009. *The politics of exclusion: debating migration in Austria*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Landqvist, Mats. 2015. Vad är språklig diskriminering? En analytisk prövning av några pejoreringsteorier. I: Landqvist, Mats (red.): *Från social kategorisering till diskriminering. Fyra studier av språk och diskriminering och ett modellförslag*. Huddinge: Södertörns högskola. S. 97–122.
- Lind Palicki, Lena. 2015. Principer och språksyn i språkvårdens diskussioner – exemplet *samkönad*. I: Landqvist, Mats (red.): *Från social kategorisering till diskriminering. Fyra studier av språk och diskriminering och ett modellförslag*. Huddinge: Södertörns högskola. S. 123–154.
- Lind Palicki, Lena & Milles, Karin. 2015. Feministisk språkplanering under den andra vågens kvinnorörelse – exemplen Grupp 8 och den offentliga språkvården. I: Magnusson, Jenny Milles, Karin & Nikolaidou, Zoe (red.): *Könskonstruktioner och språkförändringar. Rapport från den åttonde nordiska konferensen om språk och kön*. Huddinge: Södertörns högskola. S. 145–165.
- Lorde, Audre. 1980. Age, race, class, and sex: Women redefining difference. I: Cayleff, Susan E., Donadey, Anne, Lara, Irene & Scott, Bonnie Kime (red.): *Women in Culture: An intersectional anthology for gender and women's studies*. Malden: Wiley Blackwell. S. 16–22.
- Mattsson, Katarina. 2010. Genus och vithet i den intersektionella vändningen. *Tidskrift för genusvetenskap* 31(1–2). S. 6–22.
- Milles, Karin. 2006. En jämställd kroppsdel? Om lanseringen av ett neutralt ord för flickors könsorgan. *Språk och stil* 16. S. 149–177.
- Moraga, Cherríe & Anzaldúa, Gloria. 1983. *This bridge called my back. Writings by radical women of color*. New York: Kitchen Table Press.
- Pietikäinen, Sari. 2003. Indigenous identity in print: Representations of the Sami in news discourse. *Discourse & Society* 14(5). S. 581–609.
- Powell, John. 2008. A tribute to professor John O. Calmore: Structural racism: Building upon the insights of John Calmore. *North Carolina Law Review* 86. S. 791–816.
- Reisigl, Martin & Wodak, Ruth. 2000. *Discourse and discrimination: rhetorics of racism and antisemitism*. Routledge: London.
- de los Reyes, Paulina & Wingborg, Mats. 2002. *Vardagsdiskriminering och rasism i Sverige. En kunskapsöversikt*. Norrköping: Integrationsverket.
- de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (red.). 2005. *Bortom vi och dem. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering: rapport*. Stockholm: Fritzells offentliga publikationer.
- Şahin, Sanem. 2011. Open borders, closed minds: The discursive construction of national identity in North Cyprus. *Media, Culture & Society* 33(4). S. 583–597.

- Said, Edward. 1978. *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Thelander, Kerstin. 1986. *Politikerspråk i könsperspektiv*. Malmö: Liber.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan. 1992. *Mapping the language of racism: discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Columbia University Press.
- Westberg, Gustav & Årman, Henning. 2019. Common sense as extremism. The multi-semiotics of contemporary national socialism. *Critical Discourse Studies*. S. 1–20.
- Wodak, Ruth & Kovács, András. 2003. *NATO, Neutrality and National Identity: the case of Austria and Hungary*. Böhlau: Wien.
- Wodak, Ruth, de Cillia, Rudolf, Reisigl, Martin & Liebhart, Karin. 2009. *The discursive construction of national identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wodak, Ruth. 2017. Discourses about nationalism. I: Flowerdew, John & Richardson, John (red.): *Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. London: Routledge. S. 403–420.
- Wojahn, Daniel. 2015. *Språkaktivism: diskussioner om feministiska språkförändringar i Sverige från 1960-talet till 2015*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Slidkrans, mansplain och Adam Berit

Diskursivt arbete som begreppsutveckling och PR-trick

Karin Milles

1 Orden som befriar

Språk är inte bara kultur och tradition, det är också makt och politik. Den feministiska språkaktivismen, det diskursiva arbetet, opererar i skärningspunkten mellan dessa storheter. Och de senaste kanske tjugo åren har det hänt mycket på det här området. Aldrig har så många feminister bråkat med språket och andra språkbrukare, aldrig förr har det debatterats pronomenbruk, språkligt osynliggörande och hur en får eller inte får uttrycka sig, som nu. I den här översiktsartikeln ska jag diskutera hur det feministiska diskursiva arbetet fungerar och vilken politisk betydelse det har.

För det handlar ju om så mycket mer än språk. Det handlar om att bygga kunskap, skapa nätverk och grupp känsla. Det handlar om att driva opinion. Politiska aktörer – individer och organisationer – använder människors språkontresse för politiska syften.

Kritisk diskursanalys och andra näralliggande teoretiska ansatser har gett oss stora insikter i hur språket och diskurser kan *reproducera* förtryckande strukturer och hierarkier (se exempelvis Boréus & Brylla 2018 för en översikt). Lika viktigt är det att studera medvetna försök att på språklig väg *förändra* strukturer och hierarkier. Det kan förhoppningsvis säga något om hur språk inte bara kan förtrycka, utan också befria.

I artikeln kommer jag att ta upp och diskutera tre exempel. Det första är Riksförbundets för sexuell upplysning (RFSU) lansering av ordet *slidkrans* för att ersätta ordet *mödomshinna*. Det andra är *mansplain*, som blev viralt när den amerikanska författaren Rebecka Solnit visade hur kvinnor kan osynliggöras i samtal med män. Det tredje är det nya inkluderande bokstaveringsalfabetet, som lanserades av Fredrika Bremer-förbundet och Rättviseförmedlingen för att ge det traditionella bokstaveringsalfabetet konkurrens. Det

första exemplet bygger på en tidigare enkätstudie (Milles m.fl. 2018). De två andra exemplen bygger på en analys av material hämtat från både sociala och traditionella medier. Av utrymmesskäl presenteras inte metoderna närmare i denna artikel.

2 Feministiskt diskursivt arbete

Först något om den teoretiska ramen. Den är en vidareutveckling av Stacey Youngs begrepp *feministisk diskursiv aktivism* (Young 1997), politisk aktivism som inte bara försöker uppmuntra och odla nya uttryck och kommunikativa strategier utan också nya sociala mönster.

Feminism är den rörelse som både identifierar ett systematiskt förtryck av kvinnor och arbetar för att upphäva det. Feminismen är numera både teoretiskt och politiskt mycket heterogen, för en översikt se Gemzöe 2014. Också teoribildningen kring begreppet *diskurs* är mycket rik. I denna artikel utgår jag från en förståelse av begreppet som "en semiotisk praktik rörande något visst tema i ett avgränsat socialt sammanhang" (Boréus & Brylla 2018:308). Temat i detta fall är då feminism i bred bemärkelse, alltså underordning av kvinnor och kvinnlig frigörelse.

Feminismen har, som alla politiska rörelser, använt sig av språkets resurser för politisk påverkan. Politisk opinionsbildning sker vanligtvis genom att skriva texter, hålla tal, delta i debatter etc. Men feminister har inte bara använt de språkliga resurserna, de har också börjat ifrågasätta och förändra dem, särskilt de senaste trettioåren. Detta beror antagligen delvis på inflytande från könspolitiska tänkare som Seyla Benhabib (1992), Judith Butler (1990, 1997), Donna Haraway (1991) och Sara Ahmed (2017). Dessa har på olika sätt lyft språkets performativa makt och hur benämningar och kategoriseringar både är en del av de strukturer som underordnar kvinnor och kan fungera som en kraftfull resurs för motstånd och frigörelse. Ett välkänt citat från Donna Haraway är exempelvis "Grammar is politics by other means" (1991:3), och samma Haraway uppmuntrar till utveckling av både läs- och skrivpraktiker för att motverka underordningen av kvinnor. För en mer ingående beskrivning av de könspolitiska tänkarnas inflytande på feministisk språkpraktik, se Milles 2017.

Med *feministiskt diskursivt arbete* (i fortsättningen FDA) menar jag både den gräsrotsaktivism och de mer institutionellt förankrade initiativ som görs för att förändra diskurser – i förlängningen praktiker – som begränsar eller på annat sätt hotar kvinnors frihet, självbestämmande och kontroll över sina kroppar, identiteter och handlingar. Jag kallar det *diskursivt* och inte *språkligt* arbete just för detta – det handlar om att förändra vad språket står för och skapar på ett ideologiskt plan. Den språkliga förändringen initieras alltså inte

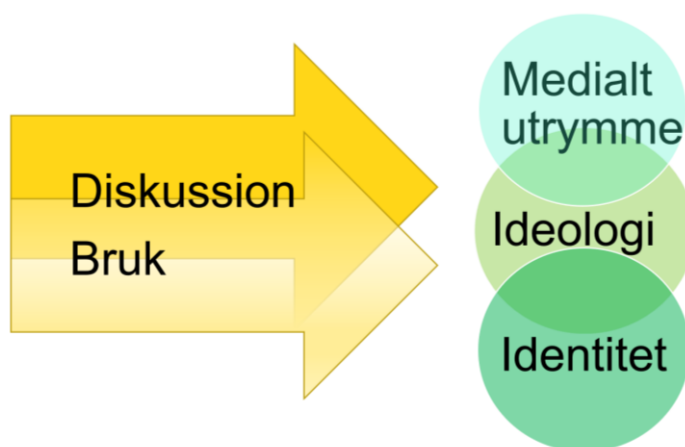
av språkliga, utan av ideologiska skäl. Det är ett arbete som på sidan av klassiska feministiska krav på lagändringar och olika typer av samhälleligt förankrade reformer försöker förbättra kvinnors villkor genom att förändra kulturella mönster, förutfattade meningar och tankekomplex som kontrollerar kvinnors liv och begränsar deras handlingsutrymme. Anledningen till att kalla det *arbete* och inte *aktivism*, och därmed att fjärma begreppet lite från det Young (1997) beskriver, är för att inte riskera att exkludera intressanta initiativ. Det är ofta väldigt svårt att analytiskt avgöra ifall ett initiativ kommer nedifrån eller uppifrån. Ska vi räkna det arbete som RFSU gör som kommande uppifrån eller nerifrån, exempelvis? RFSU är en ideell, partipolitiskt och religiöst obunden medlemsorganisation med fast förankring i civilsamhället. Å andra sidan är organisationen mycket stor, har starka kopplingar till många andra organisationer och har stort inflytande på den sexualpolitiska debatten. Det vidare begreppet *arbete* inbegriper RFSU:s båda dimensioner.

För att kunna bidra till en mer nyanserad diskussion om effekten av enskilda initiativ och den politiska verkan överlag av FDA tror jag att det är viktigt att förstå FDA som en process, ett skeende, placerat i ett potentiellt komplext samhälleligt sammanhang. En viktig grundpremiss är då att FDA verkar såväl på den språkliga som på den metaspråkliga nivån. Såväl den språkliga förändringen i sig som diskussionen om denna förändring har potentiellt ideologiska verkningar, se figur 1.

De politiska och ideologiska verkningarna går sedan i sin tur att dela upp i tre typer, som det finns en poäng i att särskilja. För det första: både bruket och de diskussioner som uppstår kring enskilda uttryck och initiativ ger ofta aktörerna medialt utrymme, dvs. ger dem möjlighet att göra sina röster hörda på politiskt viktiga arenor som i tidningar, i radio och på sociala medier. För det andra: den ofta uttryckta huvudpoängen med FDA är att förändra kollektiva föreställningar och diskurser kring kön, och det görs såväl genom att skapa och etablera ett nytt ord eller uttryck som diskussionen som kringgärdar dessa initiativ. Diskussionen, likaväl som det nya ordet, kan bygga ny förståelse kring ett enskilt fenomen där kön spelar roll. Den tredje typen av verkan är det symbolvärde som orden och initiativen laddas med. Genom att använda vissa ord och uttryck kan enskilda individer positionera sig politiskt och bygga en feministisk social identitet (för en diskussion av hur vi språkligt indexerar sociala identiteter, se Ochs 1996). Figur 1 är mycket förenklad då det finns komplicerade kopplingar också mellan de tre typerna. Hur dessa kopplingar ser ut kan empiriska studier av enskilda initiativ belysa.

Alla enskilda initiativ fungerar på sina egna premisser och är potentiellt funktionsmässigt heterogena. Artikelns tre exempel – *slidkrans*, *mansplaining* och det nya svenska bokstaveringsalfabetet *Adam Berit* – visar framför allt på

de två första funktionerna: funktionen att skapa medialt utrymme och förändra ideologiskt färgade föreställningar. Men också den tredje aspekten, identitetsbyggande, kommer att beröras.



Figur 1. Politisk potential hos feministiskt diskursivt arbete.

3 En töjbar slidkrans

Det finns en globalt spridd myt om att det ska finnas en hinna i vaginan¹ som ska spricka vid det första penetrerande samlaget. Myten hänger ihop med föreställningen om värdet av kvinnors sexuella avhållsamhet före äktenskapet. Myten är ofta ihopkopplad med religiösa föreställningar och finns representerad i många av världens stora religioner (som kristendomen och islam).

Myten om mödomshinnan orsakar fruktansvärt lidande världen över: internationella beräkningar visar att uppemot 5 000 flickor och kvinnor dödas i hederns namn (UNODC 2018). Detta är bara den mätbara toppen av ett isberg av skräck och oro. Av rädsla för att förstöra hinnan avstår flickor och kvinnor inte bara från sex utan också från att såväl använda tamponger som att cykla och rida. Många betalar också stora pengar för att operera in en mödomshinna. Myten kringskar alltså flickors och kvinnors både sexuella och kroppsliga rörelseutrymme på grundläggande sätt.

Sverige har en lång historia av arbete för kvinnlig frigörelse och kommer ofta högt i internationella rankningar. För närvarande ligger vi exempelvis

¹ Detta gäller inte så kallade *neovaginer*, kirurgiskt konstruerade vaginer. Myten om mödomshinnan drabbar framför allt cisflickor och -kvinnor, alltså personer som identifierar sig med det kvinnliga kön de blivit tilldelade vid födseln.

som nummer tre i *The Global Gender Report* (World Economic Forum 2018). Sverige berömmar sig ofta med att ha en öppen inställning till sex och att uppmuntra unga människor av båda könen till sexuella aktiviteter under ansvar. Sexdebuten för flickor och pojkar är ungefär sexton år. Vi har också haft obligatorisk sexualundervisning i skolorna sedan femtiotalet (Christianson och Eriksson 2011:167), och RFSU arbetar också med mycket upplysning.

Trots detta lever många unga kvinnor i Sverige i dag med kravet på att avstå från sex innan äktenskapet (Darvishpour, Lahdenperä & Lorentz 2010, Kakabaweh, Tarhan & Lundgren 2016). Medicinsk personal rapporterar att de träffar på patienter som vill ha så kallade oskultsbevis – intyg på att de är sexuellt orörda, eller oskultsoperationer, operationer som ska återställa mödomshinnan (Juth & Lynöe 2015).

Men denna hinna är en myt. Detta uppmärksammades av Monica Christianson och Carola Eriksson i såväl vetenskapliga artiklar (2004, 2011, 2013, 2014) som svenska medier (bland annat gjordes en UR-dokumentär). Den anatomiska detalj som kallas *mödomshinna* är inget lock som den kulturella föreställningen utgår från. Den kan snarast beskrivas som ett band eller ett veck innanför slidmyningen. Den är töjbar och går inte sönder vid penetration utan finns kvar hela livet.

Runt om i Sverige började saken diskuteras och ganska snabbt kom själva beteckningen *mödomshinna* att ses som en del av problemet. Precis som i många andra språk, bland annat kinesiska och arabiska, ingår ordet *hinna* i beteckningen, vilket hjälper till att befästa myten.

Alternativa uttrycksätt började diskuteras, bland annat *slemhinneveck* och *slidkrans*. RFSU beslutade att använda *slidkrans* och producerade informationsbroschyren *Slidkransen. Frågor, svar och myter kring mödom och oskuld* (Knöfel Magnusson 2009).² Broschyren översattes också till engelska, arabiska och sorani. Den finns att tillgå både i tryckt form och som fritt nedladdningsbar fil. I broschyren lanseras det nya ordet men framför allt innehåller den information om den anatomiska verkligheten. Kärnbudskapet sammanfattas i följande citat:

Lika lite som man kan se på en mans penis att han har haft sex kan man se det på en kvinnas vagina. Vare sig en gynekolog eller sexpartner kan avgöra om du haft vaginalsex, oralsex, analsex eller smeksex. Det är ingen annan som kan upptäcka om du haft sex. (a.a.:16.)

Initiativet fick mycket press. En sökning i Mediarkivet Retriever ger vid handen att ordet *slidkrans* nämndes i ett hundratal svenskspråkiga artiklar under året. Om vi ska sätta denna uppmärksamhet i perspektiv så gav en

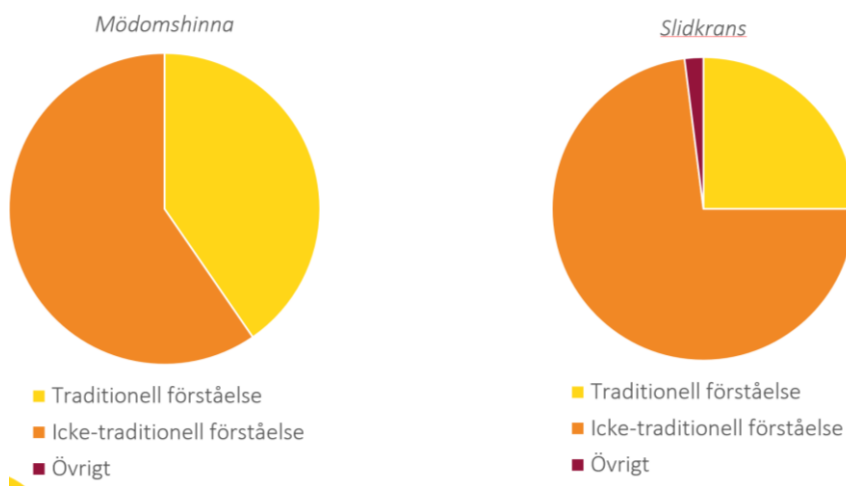
² Jag satt med i den arbetsgrupp på RFSU som förde de förberedande diskussionerna kring ett nytt ord.

liknande sökning på kronprinsessan Victorias förlovning, som offentliggjordes samma år, ungefär lika mycket press.

Ordet fick också snabb spridning. En enkätstudie kunde visa att ordet efter drygt fem år användes av nästan nittio procent av de anställda vid Stockholms ungdomsmottagningar och att också många av Stockholms ungdomar kände till det (Milles m.fl. 2018). 2015 togs ordet med i *Svenska Akademiens ordlista* (Svenska Akademien 2015).

Men vilken roll spelar ordet för unga kvinnors sexuella frihet? Ordet kan ses som ett led i feministisk kunskapsutveckling och kunskapsspridning. Den nya termen är mer genomskinlig vilket i framtiden förhoppningsvis ska leda till färre missförstånd angående vad som finns i kvinnors underliv.

Förutom ordets etableringsgrad försökte vår studie fånga ungdomars tankar kring de båda orden *mödomshinna* och *slidkrans*, och vi kunde visa att det fanns en viss skillnad (Milles m.fl. 2018). Ungefär en tredjedel av ungdomarna förstod *mödomshinna* som en hinna som täcker slidan, alltså en traditionell förståelse (se figur 2). Två tredjedelar förstod den som en myt. Men det var en mindre andel av ungdomarna som förstod *slidkrans* som en hinna, ungefär en fjärdedel (se figur 2). Det var tydligt att många hade nåtts av RFSU:s information. En informant beskrev slidkransen som "någonting som stretchas när man har sex" (Milles m.fl. 2018:410).



Figur 2. Ungdomars uppfattning om orden *mödomshinna* och *slidkrans*.

Av den här studien kan en dra slutsatsen att vilka ord vi använder inte är *utslagsgivande* för förståelsen: det går att förstå att mödomshinnan *inte* är en täckande hinna, och det går också att känna till det nya ordet *slidkrans* men ändå ha kvar den traditionella och patriarkala förståelsen av anatomin. Diskurser är segare än språk. Men vi kan också dra slutsatsen att även om

orden inte är helt avgörande, *kan* de påverka. En större andel ungdomar kopplade ihop den nya förståelsen med det nya ordet.

Det verkar alltså som att feministiska nyord faktiskt kan användas för att åtminstone *töja* – eller stretcha – på könsstrukturerna. I fallet med *slidkransen* fick denna process draghjälp av både medierna som gav initiativet uppmärksamhet och ungdomsmottagningarnas verksamhet som hjälpte till att etablera och sprida den nya förståelsen.

4 Det virala *mansplain*

Det andra exemplet handlar om ett amerikanskt nyord som fått spridning också i Sverige, och det främst via sociala medier.

Nyordet *mansplain* dök upp 2008 när den amerikanska författaren Rebecca Solnit i en blogg berättade om hur en man föreläste för henne om en bok hon själv hade skrivit. Inlägget fick stor spridning och banade väg för hennes internationella berömmelse och senare också en bok som också kommit i svensk översättning (Solnit 2015). Solnit själv använde inte uttrycket, utan det dök upp i samband med de kommentarer och diskussioner som inlägget genererade. Definitionen på *mansplain* är att en man förklarar något, vanligtvis för en kvinna, på ett nedlåtande sätt. Ordet blev snart lika viralt som blogginlägget, ofta i form av internetmemer. En spridd sådan är en bild på filmstjärnan Ryan Gosling med texten: *Hey girl, let me tell you what "mansplaining" means*. Ordet blev årets ord i flera engelskspråkiga länder och svenskt nyord 2015.

Grunden till ordets popularitet beror naturligtvis delvis på att det fångar in ett fenomen som många kvinnor känner igen, men en del beror nog också på ordets språkliga form. Ordet är ett så kallat teleskopord, en sammansättning där delar av det första ordets slut och det andra ordets inledning stryks. Ordbildningsstrategin är kanske särskilt vanlig i engelskan (*breakfast + lunch = brunch, Britain + exit = Brexit* etc.). Teleskopord är smidiga då de spar både tid och bokstäver, men framför allt är de roliga – en systematisk ordlek.

Och humor är viktig i all ideologisk kamp. Humor och hopp har en politisk kraft som en inte ska förakta. Studier har också visat att roligt material har större chans att få spridning på internet (Golan & Zaidner 2008, Shifman 2014:66). På sociala medier delar vi gärna med oss av roliga saker vilket gör att roliga nyord kan tyckas sprida sig nästan av sig själva, och om de roliga nyorden har en politisk udd underlättar detta spridningen av de politiska idéerna.

Feministiska idéer kan ibland upplevas bittra, inte minst sådana som handlar om män och maskulinitet. Att män generellt tror sig veta bättre än

kvinnor och ofta tystar dem i samtal är exempelvis ett rätt beskt piller att svälja för många män. Men för att citera Mary Poppins: "a spoonful of sugar makes the medicine go down". Sockret, dvs. humorn, har säkert fungerat som draghjälp för ordets spridning.

I svenskan är ordet ett direktlån från engelskan men det finns också en rad svenska nybildningar som ansluter till temat: *manolog*, *tupprepa*, *killgissa*. Kanske också finlandssvenskans *gubbviskare* kan räknas in här (Skogberg 2018)? Ordet har resulterat i översättningslån som det finska *miesitelmä* (av *mies*, 'man' + *esitelmä*, 'presentation') och det franska *mespliquer* (av *mec*, 'kille' och *expliquer*, 'förklara') (Kinney 2017).

På det ideologiska planet fungerar *mansplain* som ett feministiskt tanke-redskap, som en del av feministisk teoretisk begreppsutveckling och kunskapsproduktion. Feministisk teoribildning är full av analyser av hur kvinnor systematiskt osynliggörs i olika sammanhang. Den språkliga vändningen inom samhällsvetenskaperna har inneburit att specifikt språkliga sammanhang ofta uppmärksammas, och det är här *mansplain* passar in.

Hur används ordet då? För det första kan det användas för att uppmärksamma andra på fenomenet, som i denna kommentar som publicerades på Facebook efter ett avsnitt av ett tevesänt litteraturprogram där inbjudna författare diskuterar aktuella böcker:

Liten fast långdragen lektion i konsten att killgissa, mansplaina och härskarteknika på samma gång: Ernst Brunner får – under huvudtemat romanen *Haggan* av Aase Berg – frågan om kärleken är politik. Hans svar är att han är ointresserad av den typen av litteratur, och han tar det som utgångspunkt för en föreläsning om Goethe. (Blåsjö 2019.)

Forskaren Judith Bridges som har undersökt hur *mansplain* används på Twitter (2017) kallar ordet för ett *gendered metapragmatic commentary* (2017:94), dvs. ett begrepp som kommenterar genusdimensionen hos en språklig praktik, i det här fallet hur män i samtal systematiskt kan osynliggöra eller förminska kvinnor och deras handlingar. Det aktuella Facebook-inlägget synliggör ett konkret exempel på denna sociala praktik som dessutom skett i ett kulturellt statusfyllt och publikt sammanhang. Detta kan i sin tur öppna upp för en diskussion och ett ifrågasättande av praktiken såväl i inläggets kommentarsfält som på andra platser. Ett synliggörande av ett problem är ofta första steget i en förändringsprocess.

För det andra kan ordet och kommentaren det förekommer i fungera på ett socialt plan. Genom att posta en kommentar som den ovan signalerar skribenten sin feministiska medvetenhet (Bridges 2017:99), vilket potentiellt kan skapa band till andra feministiskt orienterade personer i hens nätverk.

Men ordet används inte bara för att synliggöra en problematik, utan också för att göra något åt den. För det tredje fungerar ordet alltså som ett

sätt att minska förekomsten av mansplaining. Många virala memer med *mansplain*-tema har varit skämtsamma flödesscheman som gått ut på att lära män att undvika att mansplaina.

Ordet kan också stärka de kvinnor som utsätts för mansplaining. Begreppet lyfter ansvaret för den dåliga behandlingen av deras axlar – de blir inte illa behandlade för att det är något fel på dem, utan för att de lever i ett samhälle där män ofta behandlar kvinnor nedlåtande (vilket är kärnan i det gamla slagordet att *det personliga är politiskt*). På detta sätt skapar ordet medvetenhet om både fenomenet och om kvinnors underordning rent generellt. Och om de dessutom använder ordet för att säga ifrån stunden (*Sluta mansplaina! Du behöver inte mansplaina det där för mig!*) kan detta också bidra till ytterligare frigörelse.

Men som alla kraftfulla vapen kan också *mansplain* vridas ur användarens hand och utnyttjas av motståndarsidan, för att använda en krigsmetafor. Bridges (2017) visar att många manliga twitteranvändare har huggit tillbaka mot kritiken genom att utmåla *mansplaining* som ett orättfärdigt sätt att tysta *män*. Vad män än säger kan de numera avfärdas som mansplainare, vilket får dem att bli offren i stället för förövarna i en föreställd kamp mellan könen (2017:100).

Sammanfattningsvis är nyordet *mansplain* alltså ett feministiskt analytiskt begrepp som blottlägger hur kvinnor och deras prestationer systematiskt kan osynliggöras i både privata och offentliga sammanhang, vilket i förlängningen bidrar till att kvinnor inte värderas efter förtjänst. Ordet kan användas inte bara för att förstå denna mekanism men också för att göra motstånd och förhoppningsvis bidra till en framtida förändring. De sociala medier där ordet ofta används förstärker effekten genom att möjliggöra snabb spridning särskilt av humoristiska användningar av ordet.

5 Adam Berit, ett nytt inkluderande bokstaveringsalfabet

Det sista exemplet är förslaget till ett nytt, inkluderande bokstaveringsystem som lanserades hösten 2018.

Det finns många varianter på bokstaveringsalfabet som ska minimera risken för missuppfattningar vid exempelvis radiokommunikation. De bygger på olika principer. En del, som Natos, använder sig av grekiska bokstäver, städer eller geografiska namn. Det svenska bokstaveringsalfabetet, som skapades 1891, bygger på svenskklingande mansnamn och börjar med *Adam, Bertil, Caesar*.

Det har länge kritiserats för bristande jämställdhet. Redan 1980 uppmanade den feministiska organisationen Grupp 8 sina läsare att ersätta

mansnamnen med kvinnonamn: *Anna, Barbro, Cecilia*. Eller de lite "roligare" *Aurora, Beata, Charlotta* (*Kvinnobulletinen* 1980, Lind Palicki & Milles 2015). Frågan har också pyrt i olika språkvårdande instanser som Mediespråksgruppen och på Språkrådet (Karlsson 2019).

Hösten 2018 kom så de två organisationerna Rättviseförmedlingen och Fredrika Bremer-förbundet³ med ett nytt, inkluderande bokstaveringsalfabet. Rättviseförmedlingen är en ideell stiftelse som främjar jämlikhet och mångfald och Fredrika Bremer-förbundet är en organisation som arbetar för jämställdhet mellan kvinnor och män. Till hjälp hade de två reklambyråer som gjorde detta utan ersättning.

Lanseringen skedde på bred front i slutet av september och var en samordnad aktion med flera utspel på flera arenor i olika form: bland annat filmer på sociala medier och på affischtavlor i det offentliga rummet, en hemsida (adamberit.se), press och ett antal designade väggplanscher. Som helhet kallades kampanjen *Adam Berit*.

I det nya alfabetet är två tredjedelar av namnen utbytta. Tolv av dessa är kvinnonamn (som *Berit* och *Fanny*) och två är könsneutrala (*Robin, Ängel*). En handfull av de nya namnen är också tydligt icke-svenskklingande (*Khaled, Zelda*).

Initiativet fick mycket uppmärksamhet i såväl sociala som traditionella medier. På Rättviseförmedlingens sociala medier-sida blev det snabbt mycket aktivitet och de fick ha en person avdelad för att moderera alla kommentarerna som vällde in. Redan drygt tjugo minuter efter att den framtagna filmen hade lanserats hade sidan över hundra kommentarer.

Kommentarerna kan delas in i dels positiva kommentarer och glada tillrop, dels mycket negativa reaktioner. De negativa reaktionerna kan i sin tur delas in i mer saklig kritik och starkt ideologiserat trollbeteende (av typen *slöseri med skattemedel, idioter!*⁴). Endast den mer sakliga kritiken fick kommentarer av moderatorn, som i positiva ordalag upprepade initiativets syfte eller förklarade detaljer (som att detta var ett förslag och inte en ny lag).

Men också i traditionella medier gav initiativet genomslag. Exempelvis blev Fredrika Bremer-förbundets ordförande intervjuad i TV 4, och förbundet nämndes nästan etthundra gånger i medierna under dagarna efter lanseringen. Tack vare det stora genomslaget sågs lanseringen som en succé av de inblandade aktörerna, och kampanjen blev dessutom belönad av reklambranschen, bland annat med tre silverägg i den prestigefyllda branschtävlingen Guldgägg (2019).

³ Jag sitter i FBF:s styrelse och var inblandad i förarbetena genom att exempelvis förmedla kontakt med kunniga personer på Institutet för språk och folkminnen.

⁴ Av etiska skäl har jag valt bort direkta citat, så detta är ett konstruerat exempel.

På vilket sätt fungerar det nya bokstaveringsalfabetet ideologiskt? Antagligen är den mediala uppmärksamheten själva poängen, och eventuella effekter på jämställdheten en eventuell bieffekt. En av de ansvariga reklambyråerna menade att: "the campaign was more of a symbolic act to spark a conversation" (AdAge 2019). En copywriter kommenterade succén så här i branschtidningen Resumé: "det är säkerligen just friktionen som har skapat det genomslaget. Hela idén är en provokation där vi medvetet kliver på en öm tå, för att få upp vissa frågor på agendan." (Resumé 2018.)

Reklambranschen beskriver alltså kampanjen som en symbolisk handling för att nå ett annat mål – att få upp saker på agendan, få igång ett samtal säger de. Vilket samtal? Ja, inte ett samtal om jämställdhetspolitik i alla fall. Även om en del av inspelen, bland annat en debattartikel skriven av Fredrika Bremer-förbundet och Rättviseförmedlingen i Dagens Nyheter (2018) tar upp frågan, kännetecknas det mesta som skrivs på sociala medier dessa dagar av värdeomdömen rörande bokstaveringsalfabetet.

Många av de negativa kommentarerna rörde namnet *Khaled*, som kan uttalas både med hårt /k/ och med ett mjukare /ch/-ljud. Var det lämpligt att använda detta namn när bokstaveringsalfabetet går ut på att skapa tydlighet? Utifrån den logik som driver reklambranschen – att skapa debatt – är det inte helt otroligt att reklambyråerna bakom förslaget⁵ medvetet kastade in *Khaled*, inte för att det var det mest inkluderande namnet, utan för att skapa friktion. Det kunde irritera inte bara rasisterna på nätet utan också felfinnarna. Denna kombination blev den gnista som skapade debatt och kunde driva opinion, som det heter. Medier, såväl sociala som traditionella, drivs till en del av den energi som skapas av motsättningar och polarisering.

Så när reklambranschen säger att de vill sätta jämställdhet på den mediala agendan är det en sanning med modifikation. En ärligare beskrivning är att de vill sätta sig *själva* på agendan. Vilket de alltså lyckades med.

Lanseringen fungerade både varumärkes- och identitetsbyggande på organisations- och identitetsnivå för de inblandade parterna. Men det var metadiskussionen, alltså diskussionen kring initiativet snarare än initiativet i sig, som stod för kraften här. Ett PR-trick för att stärka den egna positionen. Den ideologiska verkan initiativet eventuellt har på jämställdheten blir därför snarast indirekt och på sikt: om aktörerna genom detta PR-trick långsiktigt stärker sina positioner och får mer inflytande över den faktiska jämställdhetspolitiken.

Å andra sidan går det inte att räkna bort möjligheten att också bokstaveringsalfabetet i sig kan göra skillnad och påverka hur vi tänker kring jämställdhet och feminism. Om den mediala hypen gick över på någon vecka

⁵ Även om jag var inblandad i förarbetena till kampanjen var jag inte med i detaljplaneringen, och detta är alltså baserat på ren spekulation från min sida.

så finns ändå väggplanscherna kvar i sinnevärlden. Planscherna designades av både välrenommerade formgivare och av studenter, och säljs bland annat på Designtorget som har butiker i flera stora städer och på nätet. Planscher har en *materialitet* i det språkliga landskapet (Milani 2014). I det här fallet är materialiteten ideologiskt intelligent då planscherna är skapade för att vara estetiskt tilltalande. Massproducerade, snygga planscher som hängs upp på väggar har möjlighet att rent visuellt få fäste i det allmänna medvetandet. I detta nu hänger ett antal planscher på väggar runt om i Sverige (då artikeln skrevs hängde två uppe utanför en matsal i Riksdagshuset i Stockholm) och de betraktas av många människor varje dag så länge de hänger uppe. Men hur bokstaveringsplanscherna påverkar våra bokstaveringsvanor och hur vi ser på sammansättningen av den svenska befolkningen i framtiden, är en fråga för vidare forskning.

6 Avslutning

Artikeln inleddes med frågan om vilken politisk kraft det feministiska diskursiva arbetet har. Jag menar alltså att det gör tre saker: det skapar uppmärksamhet kring feministiska frågor och bidrar med bränsle till opinionsbildningen. Det skapar och sprider feministisk kunskap och förståelse av olika fenomen. Det skapar grupperingar och kan omförhandla existerande hierarkier. FDA har alltså politisk kraft.

Men jag hoppas också att min beskrivning av de tre exemplen ovan visat vilket komplext fenomen FDA är, och att de språkliga aspekterna av det ingår som en del i en större helhet. Diskursarbetet är alltid större än det språkliga som diskuteras. Betydelsen av ett feministiskt nyord ligger inte endast i ordet själv utan handlar lika mycket om vad som händer omkring detta ord: vem som använder det i vilket sammanhang och vad som då sker. Språket kan ses som ett tillhygge eller ett verktyg i den politiska diskussionen om kvinnors ställning i samhället. I goda fall bidrar det till en fruktbar samhällelig diskussion som berikar och fördjupar. I värsta fall kan det bidra till polarisering och ett förråande av det offentliga samtalet. Språkhistoriker säger ibland att varje ord har sin historia (Cambell 1999:212), och varje feministiskt nyord har också sin.

Jag ser därför fram emot framtida forskning kring FDA. Denna forskning kan fokusera olika aktörer – föreningar, feministiska organisationer eller enskilda individer som använder diskursivt arbete som del i sitt politiska agerande.

Vilken politisk betydelse får exempelvis det politiska partiet Feministiskt initiativs metapragmatiska arbete med att försöka förändra debattklimatet i

kommunpolitiken (Södermanlands Nyheter 2019)? Vad är samtalets roll i den politiska vardagen?

Forskningen kan också utgå från enskilda nyord. Hur samspelar den finska diskussionen kring kvinnor inom mansdominerade yrkesområden med det finlandssvenska nyordet *gubbviska* (Skogberg 2018)? Kan det kasta ljus på den finska feminismen? Och är det ens feministiskt? Har nyordet *dyna* som skapades av två barnmorskestudenter och betyder kvinnlig erektion, börjat användas? (Milles u.u.)

Tvärvetenskap kan också ge många viktiga bidrag till forskningen. Det finns intressanta multimodala, materiella, genusvetenskapliga, medievetenskapliga aspekter etc. här att utforska. Dessa kan ge nya ingångar och belysa hur språk samverkar med andra kulturella och sociala faktorer.

Tyngdpunkten i denna artikel har i huvudsak varit på positiva aspekter av FDA, men det skulle kunna fördjupa beskrivningen om vi också kunde koppla FDA till större frågor som den ökande politiska polariseringen i samhället i stort, hat och hot på nätet, radikala mansgrupper etc.

Kritisk diskursanalys och andra närliggande språkvetenskapliga vetenskapsfält har alltså gett oss stora insikter i hur språket och diskurser kan reproducera samhällseliga strukturer. Men denna översiktsartikel har förhoppningsvis visat att det också är angeläget att studera de medvetna försök som görs att *förändra* dessa strukturer. Detta kan ge fördjupad kunskap om språkets sociala och samhällseliga funktioner.

Språk är som sagt inte bara kultur och tradition, utan också politik och makt. Några av de aspekter som berör oss människor djupast. Språkvetenskapen har många spännande frågor kvar att besvara.

Litteratur

- AdAge. 2018. This campaign to shake up the Swedish spelling alphabet sparked gender equality debate. Publicerad 16.1.2019.
<https://adage.com/creativity/work/rattviseformedlingen-and-fredrika-bremer-association/968966> (hämtad 29.10.2019).
- Ahmed, Sara. 2017. *Living a Feminist Life*. Durham: Duke University Press.
- Benhabib, Seyla. 1992. *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. Daidalos: Göteborg.
- Boréus, Kristina & Bergström, Göran (red.). 2018. *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bridges, Judith. 2017. Gendering metapragmatics in online discourse: "Mansplaining man gonna mansplain ..." *Discourse, Context & Media* 20. S. 94–102.
- Butler, Judith. 1990. *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York & London: Routledge.
- Butler, Judith. 1997. Det performativa könet. *Res Publica. Symposions teoretiska och litterära tidskrift* 35/36. S. 13–23.

- Cambell, Lyle. 1999. *Historical Linguistics. An Introduction*. Cambridge & Massachusetts: MIT Press.
- Christianson, Monica & Eriksson, Carola. 2004. Myter om mödomshinnan: en genusteoretisk betraktelse av mödomshinnans natur och kultur. I: Hovellius, Birgitta & Johansson, Eva E. (red.): *Kropp och genus i medicinen*. Lund: Studentlitteratur. S. 317–324.
- Christianson, Monica & Eriksson, Carola. 2011. A girl thing: perceptions concerning the word 'hymen' among young Swedish women and men. *Journal of Midwifery and Women's Health* 56(2). S. 167–172.
- Christianson, Monica & Eriksson, Carola. 2013. Myths and misconceptions: an online study of midwives' perceptions about the vaginal opening, the hymen and virginity. *British Journal of Midwifery* 21(2). S. 108–115.
- Christianson, Monica & Eriksson, Carola. 2014. Acts of violence: Virginity control and hymen (re)construction. *British Journal of Midwifery* 21(2). S. 54–62.
- Darvishpour, Mehrdad, Lahdenperä, Pirjo & Lorentz, Hans. 2010. *Hedersrelaterad problematik i skolan – en kunskaps- och forskningsöversikt*. SOU 2010:84. Stockholm: Fritzes.
- Gemzöe, Lena. 2014. *Feminism*. Stockholm: Bilda.
- Golan, Guy & Zaidner, Lior. Creative Strategies in Viral Advertising: An Application of Taylor's Six-Segment Message Strategy Wheel. *Journal of Computer Mediated Communication* 13(4). S. 959–972.
- Guldägget. 2019. Vinnare av guldägget. <https://guldagget.se/vinnare/adam-berit-5/> (hämtad 25.10.2019).
- Haraway, Donna. 1991. *Simians, cyborgs, and women*. New York: Routledge.
- Juth, Niklas & Lynöe, Niels. 2015. Zero tolerance against patriarchal norms? A cross-sectional study of Swedish physicians' attitudes towards young females requesting virginity certificates of hymen restoration. *Journal of Medical Ethics* 41. S. 215–219.
- Kakabaweh, Amineh, Tarhan, Guluzar & Lundgren, Jonas. 2016. Elvahundra: En studie om kartläggning av förekomsten av diskriminering och förtryck i hederns hamn bland 1100 ungdomar och 50 tals föräldrar. <https://vhek.se/wpcontent/uploads/2016/03/VARKEHORAELLERKUVAD.ELVAHUNDRA.RAPPORT.pdf> (hämtad 30.10.2019).
- Kinney, Alison. 2017. Your Global Mansplaining Dictionary in 34 Languages. A handy crowdsourced linguist guide to a universal blight. *The Establishment*. Publicerad 9.3.2017. <https://theestablishment.co/your-global-mansplaining-dictionary-in-34-languages-a5e44bf682ba-2/index.html> (hämtad 5.9.2019).
- Knöfel Magnusson, Anna. 2009. *Slidkransen. Frågor, svar och myter kring mödom och oskuld*. Stockholm: RFSU.
- Kvinnobulletinen*. 1980. Nr 3–4. Stockholm: Grupp 8.
- Kärnborg, Ulrika & Yilmas, Seher. 2018. Dags att inkludera fler än svenska män när vi bokstaverar. *Dagens Nyheter* 27.9.2018.
- Lind Palicki, Lena & Milles, Karin. 2015. Feministisk språkplanering under den andra vågens kvinnorörelse: Exemplet Grupp 8 och den offentliga språkvården. I: Magnusson, Jenny, Milles, Karin & Nikolaidou, Zoe (red.): *Könskonstruktioner och språkförändringar. Rapport från den åttonde nordiska konferensen om språk och kön*. Text och samtalsstudier från Södertörns högskola. Stockholm: Södertörns högskola. S. 145–166.

- Milani, Tommaso. 2014. Sexed signs – queering the scenery. *International Journal of the Sociology of Language* 2014(228). S. 201–225.
- Milles, Karin. 2017. Från maninnor till cyborger: Hur feminister har skaffat sig språklig makt. *Humanetten* 38. S. 26–39.
- Milles, Karin. 2019. "Vi kan inte påstå oss vara feminister om vi inte tänker på hur vi pratar". Normkritiskt *en* – ideologiskt, identitetsskapande. Och inkluderande? *Tidskrift för genusvetenskap*. S. 29–48.
- Milles, Karin, Holmdahl, Jessica, Melander, Ida & Fugl-Meyer, Kerstin. 2018. "Something that stretches during sex". Replacing the word *hymen* with *vaginal corona* to challenge patriarchal views on virginity. *Gender and Language* 12(3). S. 294–317.
- Milles, Karin (u.u.). Hur nyorden *slidkrans*, *klittra* och *dyna* spelar roll i det sexualpolitiska samtalet. *Kroppens språk*. Göteborg: Institutet för språk och folkminnen.
- Ochs, Elinor. 1996. Linguistic resources for socializing humanity. I: Gumperz, J.J. & Levinson, S.C. (red.): *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 407–437.
- Resumé. 2018. Vattendelaren Adam Berit vinner guld i månadens kampanj. Publicerad 14.12.2018. <https://www.resume.se/manadens-kampanj/vinnare/altmedia/manadens-alt-media-sep-nov-2018/> (hämtad 29.10.2019).
- Shifman, Limor. 2014. *Memes in Digital Culture*. Cambridge, Massachusetts, London, England: MIT Press.
- Skogberg, Lena. 2018. Gubbsviskarens bästa tips – "Kvinnor har blivit arga på mig". *Hufvudstadsbladet* 21.6.2018.
- Solnit, Rebecca. 2015. *Män förklarar saker för mig*. Göteborg: Daidalos.
- Svenska Akademien. 2015. *Svenska Akademiens ordlista*. Stockholm: Norstedts.
- Södermanlands Nyheter. 2019. Bort med härskarteknikerna i kommunpolitiken. Publicerad 8.1.2019.
- Young, Stacey. 1997. *Changing the Wor(l)d: Discourse, Politics, and the Feminist Movement*. London & New York: Routledge.
- UNODC. 2018. Global Study on Homicide. Gender-related Killings of Women and Girls. United Nations Office of Drugs and Crime: UNODC Research. https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/GSH2018/GSH18_Gender-related_killing_of_women_and_girls.pdf (hämtad 12.9.2019).
- World Economic Forum. 2018. *The Global Gender Gap Report 2018*. Publicerad 17.12.2018. <https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018> (hämtad 30.10.2019).

Andra källor

- Blåsjö, Mona. 2019. Personligt inlägg på Facebook, citerat med skribentens tillåtelse.
- Karlsson, Ola. 2019. Personlig kommunikation.

Att synliggöra klass

Om språkklyftor och samhällsklyftor med skolan som exempel

Anna Wallberg Gustafsson

1 Inledning

I ett demokratiskt samhälle behöver det finnas en gemensam förståelse av viktiga samhällsord. Denna tanke genomsyrade flera studier av ordförståelse på 70-talet (jfr Frick & Malmström 1976, Cassirer 1977, Josephson 1982). Frick & Malmströms *Språkklyftan* (1976) visade att det såg illa ut med den gemensamma förståelsen. I ett försök att replikera studien drygt 30 senare fick vi samma nedslående resultat – trots den satsning på breddad utbildning som gjorts i Sverige sedan dess (Gustafsson & Håkansson 2011).

Vi har under de senare åren sett en intensiv debatt om den yngre generationens läsförmåga (delvis som reaktion på sjunkande resultat i PISA-testerna). Debatten har ofta handlat om att de unga läser för lite. Regeringen tillsatte därför Litteraturutredningen, som i sitt slutbetänkande (2012) lade fram förslag på ett antal läsfrämjande insatser. I utredningen är dock varken demokratiska eller språkvetenskapliga perspektiv på läsning och läsförståelse särskilt tydliga. Vi beslutade därför att göra en större studie av hur det egentligen är ställt med ordförståelsen i samhället idag.

Att ordförrådets storlek har betydelse för läsförståelsen syns t.ex. i den starka korrelationen i resultat mellan delproven ORD och LÄS i Högskoleprovet (Scott 2004). Vår studie av ordförståelse i högskoleprovet visar att generationerna fjärrar sig från varandra mellan 2000 och 2011 (Gustafsson & Håkansson 2017). De yngre uppvisar en allt kraftigare försämring i förståelse för allt fler ord från 2006 och framåt. Försämringen drabbar främst ord med germanskt eller nordiskt ursprung. Under den undersökta perioden är andelen provtagare med utländsk bakgrund konstant. Däremot sker under samma period stora förändringar i läsvanor nationellt (jfr Nordicom 2015).

De snabbt ökande skillnaderna mellan generationer och den minskande förståelsen för högskoleprovsord i de yngsta åldersgrupperna innebär att steget till högskolans ordvärld blir större – med risk för att tröskeln till högskolans textvärldar blir alltför hög för allt fler. En sämre förståelse av samhällsord kan också hindra ett aktivt medborgarskap i ett demokratiskt samhälle.

Det finns alltså en växande generationsklyfta vad gäller förståelsen av den typ av ord som testas på högskoleprovet. Beroende på de variabler som finns att utläsa i högskoleprovsdata, vet vi mindre om socio-ekonomiska skillnader eller skillnader mellan stad och land. I denna artikel kommer jag att diskutera relationen mellan samhällsklyftor och språkklyftor. Jag kommer särskilt att fokusera på skolans roll för att överbrygga språkliga klyftor (dess kompensatoriska funktion) genom att analysera ett konkret exempel på bedömningspraktiker i ämnet svenska.

2 Samhällsklyftor och språkbruk

Bara under de senaste åren har ett stort antal ökande klyftor i samhället uppmärksamrats i media. Det kan handla om inkomstklyftor: SCB:s statistisk visar att inkomstutvecklingen ser bra ut, men skillnaderna ökar. År 2016 hade vi de största skillnaderna sedan mätningarna startade (SCB 2018). Det kan handla om hälsa och välbefinnande: Folkhälsomyndigheten (2018) rapporterar att skillnader i livslängd mellan de som har enbart förgymnasial utbildning och de som har eftergymnasial utbildning ökar mellan 2006 och 2016. De förra har också fler sjukdomar och högre andel självmord.

I vår profession hör vi kanske mest talas om utbildningssektorn. Forte (2018) visar att skillnader i skolprestation mellan ungdomar vars föräldrar har enbart grundskole- eller gymnasieutbildning och ungdomar vars föräldrar har akademisk utbildning har ökat de senaste tjugo åren. Detta gäller såväl de med svenskt ursprung som de med utländskt ursprung. Skillnader mellan skolor med höga betyg och låga betyg ökar (jfr Kornhall & Bender 2018). Och i OECD:s ekonomiska rapport för Sverige (2019) diskuteras den ökande skolsegregationen som ett resultat av ökad boendesegregation, fritt skolval och vinstdrivande skolor.

Andra samhällsklyftor tycks vara svåra att förändra. Det skiljer t.ex. 15 % i valdeltagande mellan de med eftergymnasial och de med enbart förgymnasial utbildning (SCB 2019). Och trots alla goda föresatser har snedrekryteringen till högskolan inte förändrats: ca 20 % av barn till föräldrar med enbart förgymnasial utbildning läser vidare, till skillnad från 85 % av barn som har minst en förälder som har disputerat (Universitetskanslerämbetet 2018).

Samhällsklyftor har språkliga aspekter. Ändå talar vi relativt lite om dessa aspekter idag. På 70-talet däremot talade språkvetare om klass – och sociala variabler var viktiga i forskningen. Det fanns ett uttalat intresse för språkliga skillnader i relation till social klass. Ett antal sociolingvistiska variationsstudier utfördes, på olika sätt inspirerade av Labov och Bernstein, t.ex. Talsyntax (se Loman 1972) och Eskilstunaundersökningen (se Nordberg 1971, jfr Sundgren 2002) som undersökte korrelationer mellan språkliga variabler och sociala faktorer. Intresset för samhällsliga språkklyftor under denna tid syns också i de studier av ordförståelse som nämndes inledningsvis (Frick & Malmström 1976, Cassirer 1977, Josephson 1982).

Idag diskuteras den sociala bakgrundens betydelse kanske mest inom literacyfältet (se t.ex. Hemmerechts m.fl. 2017, Darwin 2018, Patten 2019). Men ofta undviks klass eller social bakgrund, inte bara i språkvetenskapen, utan också mer generellt. Det här syns även i statistiken: På 70-talet delade man i officiell statistik in befolkningen i socialgrupper, efter yrkestillhörighet. Senare övergick SCB till SEI-koder, även dessa baserade på yrkesgrupper. Idag använder SCB hellre utbildningsnivå. Det tycks som om de negativa attityder som häftats vid klassbegreppet tillsammans med en allt större betoning på den egna *upplevelsen* av vilken klass man tillhör, verkar ha gjort klassbegreppet svårt att använda, eller åtminstone mer känsligt.

Vi värjer oss mot etiketter, och vi vågar inte klistra klassetiketter på andra. Men trots detta svänger vi oss obehindrat med begreppet "medelklass": "Everyone wants to be middle class, of course they do", ska Tony Blair ha sagt i en intervju 2007 (Branigan 2007), och liknande påståenden hör man då och då i den allmänna debatten. Kanske vill vi bara inte se klasskillnader, för att det är besvärligt att hantera. I en stor utredning, *Klass i Sverige*, som slutrapporterades 2018, uppmärksammas mediasamhällets osynliggörande av arbetarklassen: "Klasssamhällets mediala anatomi kännetecknas av osynliggörande, symbolisk utplåning och av en medelklassblick på tillvaron, av vilken klassblindhet är en konsekvens." (Jakobsson & Stjernstedt 2018:24.)

Som språkvetare är vi dock väl införstådda i att språket spelar en viktig roll både i processer som skapar exkludering och klyftor och i processer som skapar inkludering och förståelse. Vi vet att språket är involverat i processer som har med makt att göra. Detta gäller även egenmakt. Jag nämnde ovan att literacyforskning idag, framför allt internationellt, inte sällan använder sig av socio-ekonomiska variabler. Att tillgång till språket ger egenmakt är en viktig grundpelare i denna forskning: man kan tala om språkets *emancipatoriska kraft*.

3 Skolan och språkets emancipatoriska kraft

På Svenskans beskrivning i Göteborg 1985 invigningstalade Bengt Göransson, skolminister och kulturminister, om synen på skolan och skolans kultur inom arbetarrörelsen. Han talade om en "erövrings kultursyn", enligt vilken arbetarbarnen genom skolan kunde erövra borgerlighetens kultur (1985:13).¹ Han beskriver i sitt inledningsanförande sin egen väg till det han kallar sin "kulturella identitet" (a.a.). För Göransson var *erövrandet av språket* ett sätt att nå andra kompetenser.

På samma konferens kom Tor G. Hultman i en plenarföreläsning in på Bernsteinskolans resultat. I sin föreläsning citerar han i sin tur Bengt Loman, som 20 år tidigare (1968) förklarar att det var en angelägen uppgift för språkvetenskapen att ta reda på vilken roll språkliga hinder spelar för snedrekrytering till gymnasier och universitet (Hultman 1985:36). Det tycks vara en angelägen uppgift även idag.

Skolan ska enligt skollagen ta hänsyn till elevers olika behov och "uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen" (SFS 2010:800, 1 kap. §4). Vi talar ibland om att skolan ska vara "kompensatorisk". Bernstein var dock kritisk till begreppet därför att det implicerade att barnen hade en *brist*, som skulle åtgärdas med skolan (1971:190ff.). När Bernstein först utvecklade sina teorier om begränsad och utvidgad kod, så var det för att fånga det sätt på vilket den sociala strukturen påverkar de möjligheter en talare har att uttrycka betydelser med hjälp av språket. Hans utgångspunkt var att olika elever hade olika svårt att klara sig i skolan, beroende på bakgrund.

I en begränsad kod är de syntaktiska alternativen få och det finns därför en förutsägbarhet. Det krävs inte så mycket planering. Bernstein utvecklar olika typer av koder och kopplar koderna till olika familjekulturer, med olika typer av sociala relationer. Begränsad kod uppstår där den sociala relationen baseras på delad upplevelse av identitet, delade förväntningar, delad kontext. Koden kopplas ofta till ett kontextberoende språkbruk och en orientering mot inordning i gruppen. (Bernstein 1971:125ff.)

I en utvidgad kod är de syntaktiska alternativen många. Det finns därför liten förutsägbarhet och mer planering krävs. Koden uppstår när intentionen hos den andre inte längre kan tas för given: talaren måste utveckla sin mening så att den blir mer explicit och mer specifik. En utvidgad kod uppmuntrar talaren att fokusera på andras erfarenheter som något annat än sina egna.

¹ Att det att tillägna sig samhällets, kunskapens och maktens språkbruk ger makt och inflytande i samhället är också en tanke som är intimt förknippad med den svenska sociolingvistikens tidiga historia. Men tanken har en längre historia än så, se t.ex. Josephsons skrifter om arbetarrörelsen och språket (Josephson 1996).

Koden behöver läras in, den är mer orienterad mot individens eget uttryck, är mer kontextoberoende. Språket är ett sätt att uttrycka "discrete experience", dvs. 'individuell erfarenhet', till andra. (Bernstein 1971:133.)

Bernstein gör en tydlig koppling mellan medelklass, skolans värden och utvidgad kod, och arbetarklass och begränsad kod. Genom åren har han fått en del kritik för att vara förenklande och stå för en "bristteori" (se t.ex. Jones 2013), men andra har försvarat Bernstein och menar att han varit missförstådd (se Block 2014). Bernstein har varit viktig för de forskare som intresserat sig för skolan i ett emancipatoriskt perspektiv, men idag är det framför allt hans teorier om klassifikation och inramning som används, i synnerhet inom utbildningsvetenskaplig forskning (se t.ex. Bernstein 1996). I dessa senare teorier har fokus förskjutits från barns socialisering in i skolans språkbruk till pedagogiska praktiker i skolan.

På konferensen Svenskans beskrivning i Lund 1996 höll Jan Einarsson ett plenarföredrag på temat Barns språk i klassamhälle. Han diskuterade barns möte med skolan med utgångspunkt i Heaths numera klassiska etnografiska studie (se Einarsson 2000:6ff.). Heath (1982) skrev om amerikanska barns språkliga hemkulturer och vad som sker i mötet med skolans kultur. Hennes studier pekade på att olika strategier i muntlig och skriftlig kommunikation, t.ex. hur man talar om böcker när man läser dem för sina barn, kunde vara orsak till olika skolframgångar. En viktig aspekt av det var att barn i vita medelklassfamiljer, till skillnad från barn från vita arbetarklassfamiljer, tidigt fick träna sig att ta personlig ställning till det lästa och koppla till egna erfarenheter. Det gjorde dem väl förberedda för skolkulturen. Barn från vita arbetarklassfamiljer fick problem i skolan efter ett tag, när det ställdes högre krav på läsförståelse och lässtrategi. Barn från svarta arbetarklassfamiljer hade mycket liten erfarenhet av skriftspråk och fick det svårt redan inledningsvis i skolan.

Einarsson (2000:10ff.) efterlyste fler etnografiska studier som kunde visa t.ex. hur olika kulturella gemenskaper tog till sig kunskap och talade hoppfullt om en progressiv transformativ pedagogik som skulle kunna engagera barnen genom att lära dem relatera stoffet till individuella och kollektiva erfarenheter. De senaste 20 åren har också en del etnografisk forskning inom literacy- och skolområdet gjorts (jfr t.ex. Fast 2007, Norberg Brorsson 2007 och Svensson 2014). Gemensamt för dessa studier är att de är förhållandevis småskaliga fallstudier och att det därför är svårt att dra säkra slutsatser om social bakgrund och skolans språkliga praktiker.

Hur ser det då ut 20 år senare? Jo, idag skulle man lite provokativt kunna hävda att skolan varken fokuserar på lärande eller på kunskap i första hand. Idag fokuserar skolan på bedömning i första hand. Det kan tyckas tillspetsat, men jag ska nu ge ett exempel på hur verkligheten för en 15-åring kan se ut i dagens skola.

4 Bedömning och kartläggning i skolan

Idag har vi en grundskola med målrelaterade betyg, vilket innebär att betygen ska sättas i relation till kunskapskrav (jfr Hultén 2019). I skoldebatten genom åren har det ibland förts fram att tidigare betyg och explicitare krav höjer prestationerna i skolan och är särskilt bra för barn som kommer från studieovan bakgrund. Vår tidigare utbildningsminister, Jan Björklund, har drivit frågan hårt, så hårt att han avfärdade en kunskapsöversikt från Vetenskapsrådet (Lundahl m.fl. 2015), som visade att det saknas stöd i forskningen för att tidiga betyg har positiva effekter med att ”det har de inga belägg för” (Gazett 2015). Viljan att tro på betyg och resultatfokus tycks vara större än tilltron till forskning.

Sedan 2011 har den svenska skolan en ny betygsskala, A–E. Det finns kunskapskrav som anger vad som krävs för betygen A, C och E i alla ämnen. B och D är sammanvägningsbetyg. En viktig utgångspunkt i dagens system är att kunskapskraven enligt Skolverket (2011a, 2019a) ska kommuniceras till barnen som hela tiden ska veta på vilken nivå de befinner sig. För att underlätta för lärarna när de ska sätta betyg i relation till kunskapskraven har Skolverket skapat ett antal bedömningsstöd. I svenska finns ett ganska omfattande s.k. kartläggningsmaterial i två delar, *Språket på väg* (Skolverket 2011a resp. 2011b). Resonemanget i del ett handlar till stor del om hur läraren kan arbeta språkutvecklande. I texten uppmuntrar man lärare att använda matriser, som finns i del två, i undervisningen.

Det vetenskapliga stödet för att använda matriser i undervisningen för ”formativ bedömning” kan tyckas oomtvistat, då Skolverket på sin hemsida har publicerat en forskningsöversikt med rubriken ”Matriser leder till bättre elevprestationer”, vilken i sin tur refererar en annan forskningsöversikt av Panadero & Jönsson (Grönlund 2019). Panadero & Jönsson (2013) har gått igenom 21 studier av ”scoring rubrics” för formativ bedömning. Av dessa 21 handlar dock enbart 8 om språk eller skrivande för grundskolelever (övriga berör universitetsstudenter). 5 av dessa 8 visar ingen eller ringa effekt – eller har för oklart fokus. Återstår 3 studier som handlar om att involvera eleverna i att utifrån modelltexter skapa egna kriterier i matriser tillsammans med sin lärare. Det kan alltså rimligen inte betraktas som evidens för att använda standardiserade bedömningsmatriser som delas ut till eleverna inför nya uppgifter.

Matriserna i *Språket på väg* bryter ner kunskapskraven i ett antal olika aspekter som ställs upp i fyra nivåer, s.k. utvecklingssteg. De finns i två varianter: en lärarmatris och en elevmatris. Man skriver faktiskt att de olika stegen i matriserna *inte* ska fungera som kunskapskrav för betyg (Skolverket 2011a:4, 2011b:8). Ändå är matriserna ett sätt att explicitgöra kunskapskraven och kartlägga eleverna. Närheten till *bedömning* och den helt explicita

kopplingen till olika *kunskapskrav* gör det sannolikt svårt både för elever och lärare att tolka matriserna som annat än preciseringar av vad som krävs för olika betygssteg.

Om lärarna följer de råd Skolverket ger i materialet *Språket på väg* (jfr Skolverket 2011b:7), innebär det att eleverna inför varje nytt delmoment får ut elevmatriser och görs medvetna om att de kartläggs i aspekter av olika kunskapskrav uppställda i fyra nivåer. Eventuellt får de också jobba med kamratrespons och självbedömning i samma matris (Skolverket 2011b:8).

Att kommunicera ut matriserna på detta sätt innebär en språklig praktik som förmedlar en diskurs, ett sätt att betrakta världen. Denna språkliga praktik kommunicerar till barnen vad som räknas som kunskap, vad som betygssätts och vad som spelar roll för deras framtid. Jag kommer nu att se närmare på några av matriserna för att diskutera vilket slags elev som är målet. För vem är matriserna skrivna? Vem kan identifiera sig med idealet, dvs. den högsta nivån? Jag ska titta på vad som formuleras på nivå fyra, det högsta "utvecklingssteget", och diskutera hur detta ideal kan tänkas fungera för barn från olika samhällsklasser. Hur kan man relatera de här matriserna till Bernsteins teorier om begränsad och utvidgad kod? Eller till Heaths forskning?

Låt oss börja med det kunskapskrav som handlar om att kunna samtala. Eleven ska enligt kursplanens kunskapskrav för betyget A i årskurs 9 kunna "samtala om och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med välutvecklade och väl underbyggda argument på ett sätt som för samtalen och diskussionerna framåt och fördjupar eller breddar dem" (Skolverket 2019b:268).

Detta kunskapskrav bryts ner till aspekter som ställs upp i matriser i olika utvecklingssteg. Hur den högsta nivån formuleras i de tre aspekterna av Samtala syns i exempel 1 nedan (jfr Skolverket 2011b:12):

(1)

- Jag är drivande och visar förmåga att engagera andra i samtal. Jag vänder mig till flera och kopplar ihop vad andra har sagt.
- Jag utvecklar innehållet i samtalet genom att sammanfatta, tolka, dra slutsatser och föreslå lösningar.
- Jag visar att jag lyssnar – reflekterar och samspelar – genom att sammanfatta, tolka, säga något eget och dra egna slutsatser.

I exemplet kan man notera att självsäkerhet tycks vara centralt, liksom en viss karisma ("förmåga att engagera andra"). Notera också det är viktigt att *vara* en viss typ av person som är *drivande* och att de andra aspekterna som handlar om *görandet* delvis innebär ett görande som vi normalt kopplar till att vara just drivande (t.ex. *kopplar ihop vad andra har sagt, sammanfattar, föreslår lösningar*).

Nästa kunskapskrav jag vill ta upp handlar om att tala, och för betyget A behöver eleven kunna "förbereda och genomföra välutvecklade muntliga redogörelser med väl fungerande struktur och innehåll och god anpassning till syfte, mottagare och sammanhang" (Skolverket 2019b:268). Detta kunskapskrav bryts i *Språket på väg* ned i 16 olika aspekter – och det högsta utvecklingssteget formuleras enligt exempel 2 nedan (jfr Skolverket 2011b:18–19):

(2)

- Min text står på egna ben och kommunicerar mycket väl med lyssnaren i enlighet med textens syfte.
- Jag har gjort lämpliga och finessrika språk- och stilval utifrån textens syfte och dem som lyssnar.
- Språket jag använder stödjer framgångsrikt mitt samspel med lyssnarna.
- Min text är logiskt uppbyggd, väl sammanhållen och väl avgränsad.
- Jag låter olika källor samspela (när jag använder källor).
- Strukturen och språket samspelar med innehållet på ett sätt som också lämpar sig för textens syfte och lyssnare.
- Jag utvecklar genrens mönster på ett kreativt sätt.
- Min text visar att jag försöker anpassa mig till lyssnarnas tänkande och språkförståelse.
- Jag har genomgående utmärkt kontakt med lyssnarna.
- Jag anpassar effektivt och medvetet röst, gester och ansiktsuttryck till den muntliga textens syfte och mottagare.
- Jag utnyttjar effektivt och medvetet rummets dimensioner efter situationen.
- Jag inspireras av lyssnare och situation så att den muntliga textens innehåll påverkas.
- Mina lyssnare visar tydligt engagemang genom uppmärksam lyssnande och märkbart intresse.
- Min muntliga text visar att jag har kommit mycket långt i min utveckling att tala inför andra.
- Jag låter innehåll, struktur och språk samspela på ett lyckat sätt med tydlig anpassning till talets syfte och mottagare.
- Med hjälp av röst, tal och kropp skapar jag medvetet och effektivt tillit hos lyssnarna.

Man skulle kunna säga att det finns ett slags perspektivproblem i elevmatriserna. Ska till exempel eleven själv ha kompetens att bedöma lyssnarnas tänkande och förståelse? I övrigt verkar det handla mycket om hur framgångsrik jaget är, hur jaget samspelar med andra, eller hur kreativ jaget är (enligt någons måttstock). Det verkar också som att man ska ha ett slags scenpersona, som ska kunna utnyttja rummets dimensioner och ha förmåga att improvisera – alltså låta lyssnarna och situationen inspirera talet. Också här finns det ett stort inslag av självsäkerhet och individualitet – att våga vara kreativ och ta plats.

Nästa kunskapskrav i kursplanen handlar om att skriva. Jämfört med de elevmatriser som handlar om samtal eller tal så är matriserna här förhållandevis sakliga (dvs. har mindre fokus på personliga egenskaper) och tydligt fokuserade på textkompetens. De kommer därför inte att diskuteras i detalj här. Det finns dock också här ett återkommande drag som handlar om att man ska vara en självsäker skribent: man ska kunna (våga) bedöma att textvalen är lämpliga, välmotiverade och väl fungerande. Man ska också själv kunna (våga) avgöra att man är nyskapande och kreativ och vågar bryta mot normen (se Skolverket 2011b:30–33). Både självsäkerhet och individualitet blir på det sättet också här egenskaper som framhävs.

Läsförståelse får en förhållandevis utförlig behandling i kursplanens kunskapskrav. Bland annat talas det om att läsa med "gott flyt", om att "välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag". Eleven ska kunna göra "välutvecklade sammanfattningar av olika texters innehåll med god koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter". Eleven ska också kunna föra välutvecklade resonemang om texter "utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor", och de ska kunna tolka budskap som "kan läsas mellan raderna eller är dolda". (Skolverket 2019b:268.)

Matriserna i *Språket på väg* skiljer däremot mellan läsar- och textorienterad läsförståelse. I exempel 3 ser vi hur det högsta utvecklingssteget beskrivs för den läsarorienterade läsförståelsen (jfr Skolverket 2011b:39–41):

(3)

- Jag är helt inne i textens värld, men ibland distanserar jag mig från textens föreställning-värld [sic!] och tankevärld, och granskar den kritiskt.
- Jag analyserar, tolkar och värderar.
- Jag låter olika textavsnitt, konkreta och abstrakta, samverka när jag visualiserar personer och miljö.
- Jag inser att visualiseringen främjar förståelsen.
- Jag fyller i komplicerade tomrum i texten.
- Jag skapar en helhet av textens delar tillsammans med mina egna upplevelser, erfarenheter, idéer och värderingar.
- Jag förstår betydelsen av att också integrera egna upplevelser, erfarenheter, idéer och värderingar.
- Jag bygger mina slutsatser tydligt på tidigare kunskaper och erfarenheter, men också på sådant som jag ser och förstår av texten.
- Jag reflekterar i flera utvecklade och sammansatta led.
- I samtal drar jag tydliga paralleller mellan egna erfarenheter samhället och världen samt andra texter.
- Jag uttrycker funderingar och ställer mer komplicerade, kreativa och abstrakta frågor om texten, exempelvis frågor om textens tomrum.
- Jag värderar texten genom att ge genomtänkta förklaringar och väl utbyggda motiveringar utifrån texten och egen erfarenhet.

- Jag visar att jag är på rätt väg i min utveckling av läsförståelsen.
- Jag har ett avancerat förhållande till texten och rör mig obesvärat i texten.
- Jag problematiserar och för avancerade värderande resonemang om texten.

Ur exemplet kan utläsas att eleven själv ska kunna bedöma – och läraren kartlägga – dels förmågan att analysera och värdera, dels själva visualiserandet och fantasin (t.ex. genom att avgöra att både abstrakta och konkreta delar av texten samverkar i visualiserandet). Notera här att vikten av att integrera egna erfarenheter, idéer och värderingar betonas, liksom vikten av att vara kreativ. Om eleverna får ut dessa matriser inför arbetet med olika moment får de alltså tydliga signaler om att självsäkerhet och individualitet är något som eftersträvas och kommer att kartläggas (och sannolikt också bedömas).

Även i den matris som handlar om textorienterad läsförståelse kan vi hitta beskrivningar som är tydligt riktade mot egenskaper hos eleven själv. Eleven ska kunna koppla till egna erfarenheter och kunskaper, eller göra jämförelser ”på ett intressant och kreativt sätt” (se Skolverket 2011b:44f.).

För de elever vars lärare följer Skolverkets rekommendationer kommuniceras matriserna ut till barnen i varje delmoment. Det innebär att barnen aldrig får befinna sig i ett lärande, utforskande rum, utan att samtidigt bli medvetandegjorda om att varje steg de tar, varje ord de yttrar, varje text de skriver bedöms, inte bara efter formella kriterier, utan också efter mer subjektiva och personliga kriterier, som hur självsäkra, individuella eller kreativa de är.

I *Språket på väg* handlar den högsta nivån i matriserna alltså inte bara om kunskaper, utan om sätt att *vara i världen*. Vem är det då man ska bli? I analysen av kartläggningsmaterialet framtonar följande bild av idealet. Man ska ...

- vara drivande och självsäker
- vara en scenpersona
- vara social och förstående
- vara kreativ och nyskapande
- vara engagerande, förtroendeingivande och övertygande
- vara analytisk
- ha idéer, erfarenheter och värderingar som kan integreras i tolkning, analys och skrivande.

5 Diskussion

Hur kan en kartläggnings- och bedömningspraktik som den som beskrivs här tänkas fungera för ett barn från en studieovan bakgrund? Och hur kan man se på det i relation till skollagens krav på hänsyn till elevers olika behov och att

skolan ska uppväga ”skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS 2010:800, 1 kap. § 4)?

Om man vill provocera skulle man kunna säga att det ideal som skrivs fram i matriserna tycks handla om barn från övre medelklass, fulla av tilltro till att världen ligger för deras fötter, och att elevmatriserna i *Språket på väg* förmedlar att sådana egenskaper hos individen ska bedömas. Ett exempel på detta är tanken att eleverna ska ta in egna erfarenheter i tolkningar och textsamtal, som finns i både kunskapskrav och matriser. Det går att koppla till Heaths studie, hon som visade att de vita medelklassbarnen fick med sig just detta redan tidigt vid samtal om böcker i hemmet (Heath 1982).

Man kan också konstatera att det fokus på individualitet, självsäkerhet och kreativitet som skrivs fram i matriserna matchar det som Bernstein formulerade som individuell erfarenhet eller intention i sin beskrivning av utvidgad kod (1971:128f., 146f.). I Bernsteins teori handlade det om att arbetarklassbarnen lärde sig att relatera till gruppen och kollektivet medan medelklassbarnen lärde sig att framhäva sig själva och uttrycka sin individualitet. Liknande tankar finns faktiskt inom socialpsykologisk och psykologisk forskning idag. Så har t.ex. en amerikansk forskargrupp gjort ett antal olika studier som pekar i samma riktning. Stephens, Markus & Townsend (2007) har i en studie av *val* som social handling visat att personer med arbetarklassbakgrund oftare väljer för att vara lika andra i gruppen, medan personer med medelklassbakgrund (med utbildningsnivå som mått) oftare väljer för att skilja ut sig och uttrycka sin individualitet. Stephens, Dittman & Townsend (2017) diskuterar hur social klass kan kopplas till olika syn på kompetens och menar att det är medelklassmodellen för kompetens som är institutionaliserad i vårt samhälle, medan arbetarklassmodellen är exkluderad. Även om de inte citerar Bernstein så diskuterar de olika ”models of self” på ett sätt som påminner om hans: Medelklassens ”independent model of self” premierar individualitet och personliga val, medan arbetarklassens ”interdependent model of self” premierar anpassning till villkoren, samarbete och samhörighet med andra (Stephens, Dittman & Townsend 2017).

Stephens & Townsend (2017) föreslår ett antal olika strategier för att möta de här skillnaderna och underlätta för studenter från studieovan bakgrund, såsom att

- synliggöra klass: bekräfta att klass betyder något, inkludera klass i mångfaldsbegreppet
- skapa självförståelse
- ge redskap och erbjuda träning för att utveckla ett ”independent self”.

Det verkar alltså som att trots att skolans roll för att utjämna klasskillnader har uppmärksamrats i decennier, så verkar vi vara långt från målet. Istället

ökar klyftorna i skolan (jfr avsnitt 2 ovan). Min genomlysning av Skolverkets bedömningsstöd i svenskämnet kanske kan sägas visa att vi behöver vara medvetna om sociolingvistisk forskning om hur vi använder språket för att förhålla oss till världen, för att inte förstärka klyftorna. På ett sätt synliggör matriserna i *Språket på väg* en norm, vilket kan ses som ett sätt att göra det möjligt för alla att tillägna sig den. Men samtidigt osynliggör matriserna mångfalden. Om de fungerar som underlag för bedömning blir de knappast inkluderande, vare sig för barn med olika temperament, olika diagnoser, eller olika social eller kulturell bakgrund.

Vi skulle behöva ställa oss frågan om den typ av ideal som skrivs fram i matriserna är rimliga: ska målet med undervisningen i svenska vara att bli en viss sorts människa, eller är målet att få med sig nödvändiga kunskaper och färdigheter? En verkligt inkluderande skola bör rimligen låta alla få möjligheter att lyckas. Om vi trots allt menar att de ideal som tonar fram i matriserna som är så kopplade till ett "independent self" är viktiga att uppnå, då måste skolan också erbjuda träning i det och avsätta tid för att träna t.ex. självförtroende, kreativitet eller scennärvaro.

För att få veta mer om hur lärare faktiskt använder *Språket på väg* lät jag slutligen högstadielärare från kommunala skolor och friskolor i olika delar av landet svara på en enkel webbenkät om bedömningspraktiker². Av 120 respondenter svarade bara 6 % att de använder matriserna i *Språket på väg* för bedömning av enskilda uppgifter och moment. Bara 3,5 % låter eleverna göra självbedömning i elevmatriserna. Istället uppger 42,5 % av lärarna att de gör egna matriser där de konkretiserar kunskapskraven, vilka delas ut till elever inför varje moment. Vad som händer när enskilda lärare väljer att formulera sina egna kriterier vet vi mycket lite om, men genomgången av *Språket på väg* visar om inte annat att det finns många fallgropar.

Skolverket har det senaste året arbetat med en revision av kunskapskraven, så att de blir mindre detaljerade och fokuserar mindre på förmågor och mer på kunskap (se Skolverket 2019c). Förhoppningsvis kan detta verka i mer inkluderande riktning. I nya riktlinjer för bedömning manar också Skolverket (2018) till viss försiktighet med att använda bedömningsmatriser. Men samtidigt kan man konstatera att de nya riktlinjerna fortfarande motsägs av bedömningsstöden som säger något helt annat.

² Länken till enkäten skickades till ca 300 rektorer på skolor med olika huvudmän i olika delar av Sverige, och någon kontroll av hur många av dessa som valde att skicka vidare till sina lärare har inte gjorts. Därför finns ingen ytterligare information om svarsfrekvens etc. Enkäten gjordes anonymt.

6 Avslutning

När vi språkforskare talar om samhällsklyftor och språkbruk hamnar vi lätt i skolans värld. Men det finns andra aspekter av språkliga samhällsklyftor vi behöver veta mer om, så jag avslutar med att identifiera några sådana.

Den mest uppmärksammade utanförskapsgruppen idag är de som inte har tillgång till svenska språket. Även om mycken forskning om svenska som andraspråk tar in den sociala bakgrundens betydelse, så behöver vi fortfarande veta mer om detta. Vi behöver också få bättre förståelse för hur språkförmåga, social bakgrund och digitalisering samverkar. Även när det gäller klyftan mellan stad och land föreställer jag mig att det finns många möjliga forskningsprojekt för oss språkvetare.

Chmielewski (2018) redovisar en storskalig statistisk undersökning av hur literacy bland vuxna utvecklas i de länder som omfattas av OECD:s tester av literacy och vuxenkompetenser (IALS, ALL resp. PIAAC). Studien visar att skillnaderna i literacy mellan olika socioekonomiska grupper genom livet utvecklas på olika sätt i olika länder. Vad detta beror på gör Chmielewski inga försök att förklara. Här finns frön för fortsatta språkvetenskapliga undersökningar. OECD (2013) har dessutom konstaterat att svenskar som presterar sämst i literacytest har tre gånger så stor risk som de som presterar bäst att rapportera dålig hälsa. Stormacq m.fl. (2018) visar att det finns evidens för att hälsoliteracy är en viktig faktor för att förklara sambandet mellan socioekonomisk bakgrund och sämre livskvalitet och hälsa, men även detta behöver vi veta mer om.

En fråga av ett lite annat slag är den övergripande frågan om vad språkliga praktiker på internet och i sociala medier har för betydelse för samhällsklyftor. Här finns många potentiella projekt för språkvetare.

Slutligen vill jag konstatera att från de frågor som diskuterats i denna artikel är steget inte långt till politisk literacy, ett viktigt forskningsfält i dessa fake news-tider. Jag nämnde inledningsvis valdeltagandet som en arena med bestående sociala klyftor. I frågan om språkets betydelse för deltagande i det demokratiska samhället behöver vi språkvetare engagera oss betydligt mer.

Det finns som nämnts ett motstånd mot att tala om gruppskillnader på det sätt som den här typen av undersökningar förutsätter. Men kanske är klassperspektivet på väg in på allvar igen: hösten 2019 introducerade *Journal of Sociolinguistics* en serie artiklar på temat klass i sociolinguistiken (se t.ex. Chun 2019). "Hur kan vi prata om de förtryckande strukturerna utan att befästa dem?", frågade sig Karin Idevall Hagren i den inledande plenarföreläsningen vid denna konferens. Men också att inte prata om dem, att inte beskriva dem, påverkar verkligheten. Risken är att vi gör oss blinda för variabler som har stort förklaringsvärde. "Bara för att nånting är svårt så

säger det ju inte att vi inte ska forska”, konstaterade Karin Milles i sin plenarföreläsning på samma konferens. Här finns mycket forskning kvar att göra – och det är bara vi språkvetare som kan göra den.

Litteratur

- Bernstein, Basil. 1971. *Class, codes and control. Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Block, David. 2014. *Social class in applied linguistics*. London: Routledge.
- Branigan, Tania. 2007. Cherie Blair tries to quash critics as 'TB/GBs' return to view. *The Guardian* 2.7.2007.
<https://www.theguardian.com/politics/2007/jul/02/uk.cherieblair> (hämtad 3.9.2019).
- Cassirer, Peter. 1977. *Studier över ordförståelse. Rapport från projektet Svenskarna och deras ord*. Nordistica Gothoburgensia 10. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Chmielewski, Anna K. 2018. Can we close gaps in literacy by social background over the life course? Evidence from synthetic 1950–1980 birth cohorts. *OECD Education Working Paper* 178. OECD Publishing.
- Chun, Christian W. 2019. Language, discourse, and class: What's next for sociolinguistics? *Journal of Sociolinguistics* 23(3). S. 332–345.
- Darvin, Ron. 2018. Social Class and The Unequal Digital Literacies of Youth. *Language and Literacy* 20(3). S. 26–45.
- Einarsson, Jan. 2000. Barns språk i klassamhälle. *Barns språkliga dagar*. (Tidigare publicerat i *Svenskans beskrivning* 22. Lund University Press, 1997.) Lund: Studentlitteratur.
<http://www.studentlitteratur.se/files/sites/barnssprakligadagar/klass.pdf>.
- Fast, Carina. 2007. *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Folkhälsomyndigheten. 2018. *Folkhälsans utveckling – årsrapport 2018*.
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/577b81a929364c6da074a391e29c134d/folkhalsans-utveckling-arsrapport-2018-18001.pdf>.
- Forte. Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd. 2018. *Ungdomars och unga vuxnas levnadsvillkor i Sverige. En kunskapsöversikt med fokus på ojämlikhet*.
<https://forte.se/app/uploads/2018/04/ungas-levnadsvillkor-2018-06-15.pdf>.
- Frick, Nils & Malmström, Sten. 1976. *Språkklyftan: hur 700 ord förstås och missförstås*. Stockholm: Tidens förlag.
- Gazett, Daniel. 2015. Björklund viftar bort betygsrapport. *SvT Nyheter* 28/1 2015.
<https://www.svt.se/nyheter/inrikes/bjorklund-viftar-bort-forskarrapport-om-betyg> (hämtad 5.9.2019).
- Grönlund, Agneta. 2019. *Matriser leder till bättre elevprestationer*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/matriser-leder-till-battre-elevprestationer> (hämtad 5.9.2019).
- Gustafsson, Anna & Håkansson, David. 2011. Språkklyftan – 30 år senare. *Svenskans beskrivning* 31. Institutionen för språkstudier. Umeå universitet. S. 123–132.

- Gustafsson, Anna & Håkansson, David. 2017. *Ord på prov*. Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 75. Lunds universitet.
- Göransson, Bengt. 1985. Inledningsanförande. I: Allén, Sture, Löfström, Jonas, Ralph, Bo, Andersson, Lars-Gunnar & Nordenstam, Kerstin (red.): *Svenskans beskrivning 15. Förhandlingar vid sammankomst för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning, Göteborg den 11–12 oktober 1985*. Göteborgs universitet: Göteborg. S. 12–18.
- Heath, Shirley Brice. 1982. What no bedtime story means. Narrative skills at home and school. *Language in Society* 11(1). S. 49–76.
- Hemmerechts, Kenneth, Agirdag, Orhan & Kavadias, Dimokritos. 2017. The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status, and reading literacy. *Educational Review* 69. S. 85–101.
- Hultén, Magnus. 2019. Hur Sverige fick målrelaterade betyg. *Vägval i skolans historia: tidskrift från Föreningen för svensk undervisningshistoria*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria. <https://undervisningshistoria.se/hur-sverige-fick-malrelaterade-betyg/> (hämtad 5.9.2019).
- Hultman, Tor G. 1985. Skolan och svenskans beskrivning. I: Allén, Sture, Löfström, Jonas, Ralph, Bo, Andersson, Lars-Gunnar & Nordenstam, Kerstin (red.): *Svenskans beskrivning 15. Förhandlingar vid sammankomst för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning, Göteborg den 11–12 oktober 1985*. Göteborgs universitet: Göteborg. S. 19–43.
- Jakobsson, Peter & Stiernstedt, Fredrik. 2018. *Arbetarklassens utplåning i medelklassens medier*. Klass i Sverige, rapport nr 3. Katalys, no. 42.
- Jones, Peter E. 2013. Bernstein's 'codes' and the linguistics of 'deficit'. *Language and Education* 27(2). S. 161–179.
- Josephson, Olle. 1982. *Såra ord. En undersökning av förståelsen av 153 ord från ekonomiska, sociala och politiska sammanhang*. Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Josephson, Olle (red.). 1996. *Arbetarna tar ordet: språk och kommunikation i tidig arbetarrörelse*. Stockholm: Carlsson.
- Kornhall, Per & Bender, German. 2018. *Ett söndrat land. Skolval och segregation i Sverige*. Arena idé. <http://arenaide.se/rapporter/ett-sondrat-land-skolval-och-segregation-sverige/>.
- Loman, Bengt. 1972. Om talspråkets varianter. I: Loman, Bengt (red.): *Språk och samhälle. Språksociologiska problem*. Lund: Liber Läromedel. S. 45–74.
- Lundahl, Christian, Hultén, Magnus, Klapp, Alli & Mickwitz, Larissa. 2015. *Betygens geografi: forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt. Delrapport från skolforsk-projektet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Litteraturutredningen. 2012. *Läsandets kultur: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2012/09/sou-201265/>.
- Norberg Brorsson, Birgitta. 2007. *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Örebro universitet.
- Nordberg, Bengt. 1971. Bøjningen av neutrala substantiv i Eskilstunaspråket. Utomspråkligt och inomspråkligt betingad variation. *Nysvenska studier* 51. S. 117–227.
- Nordicom. 2015. *Nordicom – Sveriges mediebarometer 2014*. Göteborg: Nordicom.
- OECD. 2013. *Country note. Survey of adult skills. First results*. <https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Sweden.pdf>.

- OECD. 2019. *Economic Surveys: Sweden*.
https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-sweden-2019_c510039b-en.
- Panadero, Ernesto & Jönsson, Anders. 2013. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review* 9. S. 129–144.
- Patten, Sarah L. 2019. Measures of Socio-Economic Status in Educational Research: The Canadian Context. *International Journal of Education Policy & Leadership* 14 (3). S. 1–15.
- SCB. 2018. *Inkomster och skatter: inkomstrappport 2016: Skillnaderna i inkomst fortsätter att öka*.
<https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/hushallens-ekonomi/inkomster-och-inkomstfordelning/inkomster-och-skatter/pong/statistiknyhet/inkomstrappport-2016-individer-och-hushall/> (hämtad 3.9.2019).
- SCB. 2019. *Snabba fakta: valdeltagande i Sverige*.
<https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/valdeltagande-i-sverige/> (hämtad 3.9.2019).
- Scott, Sandra. 2004. *Ordförståelse: en litteraturstudie med anknytning till högskoleprovets ORD-prov*. Umeå universitet: Institutionen för beteendevetenskapliga mätningar.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (hämtad 5.9.2019).
- Skolverket. 2011a. *Språket på väg, del 1. Ett kartläggningmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolan åk 7–9*. Rev. upplaga enligt Lgr11. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2011b. *Språket på väg, del 2. Ett kartläggningmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolan åk 7–9*. Rev. upplaga enligt Lgr11. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2018. *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Betyg och betygssättning*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4000>.
- Skolverket. 2019a. *Sätta betyg i grundskolan*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan/satta-betyg-i-grundskolan#h-Kommunicerabetygmedelever> (hämtad 5.9.2019).
- Skolverket. 2019b. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Rev. 2019. 6 uppl. Stockholm: Norstedts.
- Skolverket. 2019c. *Så arbetar vi med att revidera kurs- och ämnesplanerna*.
<https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/sa-arbetar-vi-med-att-revidera-kurs--och-amnesplanerna> (hämtad 5.9.2019).
- Stephens, Nicole M., Markus, Hazel Rose & Townsend, Sarah S. M. 2007. Choice as an act of meaning: The case of social class. *Journal of Personality and Social Psychology* 93(5). S. 814–830.
- Stephens, Nicole M., Dittmann, Andrea G. & Townsend, Sarah S. M. 2017. Social class and models of competence: How gateway institutions disadvantage working-class Americans and how to intervene. I: Elliot, Andrew J., Dweck, Carol S. & Yeager, David S. (red.): *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. New York: The Guilford Press. S. 512–528.

- Stephens, Nicole & Townsend, Sara. 2017. How you feel about individualism is influenced by your social class. *Harvard Business Review* 22/5 2017.
<https://hbr.org/2017/05/research-how-you-feel-about-individualism-is-influenced-by-your-social-class> (hämtad 5.9.2019).
- Stormacq, Coraline, Van den Broucke, Stephan & Wosinski, Jacqueline. 2018. Does health literacy mediate the relationship between socioeconomic status and health disparities? Integrative review. *Health Promotion International* 2018. S. 1–17.
- Sundgren, Eva. 2002. *Återbesök i Eskilstuna: en undersökning av morfologisk variation och förändring i nutida talspråk*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 56). Uppsala universitet.
- Svensson, Tomas. 2014. *Alexander, Sara och skriften: en skriftbruksetnografisk studie av barn i mellanåren*. Örebro: Örebro universitet.
- Universitetskanslerämbetet. 2018. *Förkunkaper, social bakgrund och rekrytering till högskolan. Statistisk analys*.
<https://www.uka.se/download/18.2158bbb51621ecd5a963850/1522142679612/statistisk-analys-2018-03-27-forkunkaper-social-bakgrund-oc>.

Analys av relativa ordformsfrekvenser för en bättre ordbok

Kristian Blensenius och Monica von Martens

1 Inledning med syfte

I denna artikel presenteras några metoder och verktyg som utvecklats vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet i anslutning till det långsiktiga uppdraget att vidareutveckla den lexikaliska databas som institutionen förvaltar enligt avtal med Svenska Akademien. Som ett inslag i detta arbete har vi utforskat möjligheten att använda information om relativa ordformsfrekvenser i tillgängliga korpusar för att identifiera betydelsebärande aspekter av ordformsfördelningen. Målet är att, i de ordboksartiklar som produceras utifrån databasen, på ett ändamålsenligt sätt kunna lyfta fram relevanta betydelseaspekter för den faktiska användningen genom att låta ordboksartikelns struktur och innehåll återspegla det faktum att olika former av ordet används i olika betydelser. Med *ordformer* avses i detta sammanhang såväl böjnings- som avledningsformer, och med *relativa ordformsfrekvenser* avses relationen mellan frekvenserna för enskilda ordformer av ett lemma, dvs. den enhet som beskrivs i en ordboksartikel.

Ambitionen är att vårt arbete ska inspirera andra lexikografer och språkteknologer att i sina respektive miljöer och för sina respektive språk utveckla liknande praktiskt användbara metoder och språkteknologiska verktyg som kan bidra till att förmedla en mer adekvat beskrivning av ord och deras betydelser. Med adekvat beskrivning avses då en beskrivning som bättre återspeglar ordens faktiska användning i ett visst språkbruk, i vårt fall modern skriven svenska.

Vår undersökning fokuserar på vissa enskilda ordformer och grupper av ordformer (t.ex. singular- gentemot pluralformer) som valts ut med hjälp av en dedikerad databas i vilken vi kombinerat specialbearbetad statistik över ordformsfrekvenser med böjningsinformation (denna undersökningsmetod presenteras i avsnitt 3 och 4). Statistiken har analyserats relativt två ord-

böcker (se framför allt avsnitt 5): inläraordboken Lexin och definitionsordboken *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien* (SO, 2009). I undersökningen används ett dedikerat verktyg som har utvecklats för att ta reda på vilka ordformer som frekvensmässigt sticker ut i ett korpusmaterial. Vi har bland annat kunnat påvisa att vissa substantiv uppvisar en klar överrepresentation av pluralformer (t.ex. *konstigheter* gentemot uppslagsformen **konstighet**)¹ och att vissa adjektiv uppvisar en påtaglig överrepresentation av *t*-former; i vissa fall p.g.a. stor användning som adverbial (t.ex. *spårlöst*, till **spårlös**), i andra fall p.g.a. att de frekvent används för att beskriva satsinnehåll, vilket medför neutrumkongruens (t.ex. *sant*, till **sann**). Dessa resultat utgör exempel på fynd som kan få konsekvenser för ordbokens artikelstruktur: eftersom en frekvensmässigt överrepresenterad ordform av användaren sannolikt lättare känns igen och, beroende på frekvens, inte självklart kognitivt betraktas som en morfologisk variant av grundformen (se Bybee & McClelland 2005), infinner sig frågan om den bör utgöra eget lemma, lyftas fram och markeras i en elektronisk träfflista och/eller om den ska redovisas på ett särskilt sätt i ordboksartikeln.

2 Tidigare forskning

Ordforsfrekvens har uppmärksamats i flera sammanhang inom morfologin, ur t.ex. inlärnings- och produktionsperspektiv (Bybee 1995, Hay 2001, Bybee & McClelland 2005, Dąbrowska 2008). Bland annat har Hay (2001) visat att relativ frekvens till och med verkar vara viktigare än absolut frekvens för den morfologiska segmenteringen.

Information om böjnings- och avledningsformer ingår av tradition i de flesta, om inte alla, ordböcker, antingen explicit eller genom någon typ av paradigmhänvisning. För en genomgång av ordforsinformation i ordböcker med fokus på olika upplagor av *Svenska Akademiens ordlista*, se Holmer (2016). Speciellt i inläraordböcker tenderar formsidan att vara i fokus; det är t.ex. i allmänhet centralt att förteckna oregelbundna böjningsformer (Heuberger 2018, Svensén 2009:124ff.). Att specifika ordformer tenderar att associeras med särskilda betydelser och kan befästas med vissa syntaktiska mönster (Trueswell 1996) är också något som kan vara centralt att återspegla bland annat i ordboksartikelns grammatiska information.

I viss utsträckning har valet av morfologisk form för uppslagsordet blivit föremål för lexikografisk diskussion, t.ex. då pluralformen av ett substantiv har en helt distinkt betydelse, som i engelskans *arms* gentemot *arm* (Atkins & Rundell 2008:325) eller då grundformen överhuvudtaget inte används, som i

¹ I det följande används fetstil för att markera uppslagsord.

det engelska ordet *scissors* (Svensén 2009:105f.). Vad gäller val av uppslagsform i svenska ordböcker kan det noteras att man i fråga om verb haft ett vacklande bruk. I de äldsta ordböckerna används ofta presens singularis som uppslagsform, medan man under senare tid nästan uteslutande använder infinitiv. Ett viktigt undantag är inlärorordboken Lexin, där man använder presensformen. Motiveringen för valet av presensform i Lexin är förvisso inte frekvensbaserat; tanken har varit att presensformen ger mer vägledning än infinitivformen om hur övriga ordformer bildas (Gellerstam 1999:7f.).

Utöver det ovan nämnda verkar dock uppgifter om just ordformsfördelning, dvs. hur frekventa ordformer är i förhållande till varandra, i liten utsträckning varit föremål för närmare utredning i lexikografiska studier som den föreliggande.

3 Metod, steg 1: bearbetning av tillgänglig information

3.1 Frekvensdata

Språkbanken vid Göteborgs universitet tillhandahåller, utöver online-tillgänglig korpussökning i bland annat korpusverket Korp (Borin m.fl. 2012), även allmänt tillgängliga statistikfiler med frekvensuppgifter för ordformerna i respektive korpus i detta verktyg.² Ur dessa filer har vi hämtat frekvensinformation från ett antal korpusar med så modernt språkbruk som möjligt, för att komplettera den sedan tidigare tillgängliga frekvensinformationen i redaktionssystemet. I samband med inläsningen har frekvensinformationen från Korp avlemmatiserats, dvs. frekvenserna för samtliga förekomster av en viss teckensträng har summerats. Taggningsen i statistikfilen från Korp har ignorerats. Inklusive tidigare inläst frekvensinformation har redaktörerna tillgång till frekvensinformation från 15 korpusar i ett enhetligt format i redaktionsgränssnittet.

En av anledningarna till att vi valt att avlemmatisera frekvensinformationen från Korp är att den lemmatisering som gjorts där kan vara missvisande i synnerhet i fråga om homografa ordformer där någon av homograferna saknas i det material som lemmatiseringsalgoritmerna bygger på. Se exempel i figur 1 och 2 nedan, där ordformen *tiger* felaktigt analyserats som presens av verbet *tiga*. Samtliga förekomster av *tiger* har i Korp getts samma analys. Felet kan föras tillbaka på att SUC-korpusen, som lemmatiseringsalgoritmen i Korp för närvarande bygger på (se t.ex. Ljunglöf m.fl. 2019:8), innehåller 3

² Se <https://spraakbanken.gu.se/swe/forskning/infrastruktur/korp/korpusstatistik>.

förekomster av verbformen *tiger*, men ingen av substantivet *tiger*.³ Denna typ av homografi, vid vilken den grafiska formen sammanfaller för en eller flera former av olika lemman, kallar vi i fortsättningen för extern homografi. Om olika former av samma lemma sammanfaller, talar vi om intern homografi (t.ex. ett *hus* och flera *hus*).

Vilken av dessa outfits gillar du bäst – tiger eller leopard? Leopardblus och byxor – tiger eller leopard? Kanske därför som en svensk tiger ? Hahaha mm, en stor tiger i bakgrunden såg. Att vi dessutom tiger om verkliga hots t Moderaterna tiger om budgethålet, M Norsk läkare i Gaza: Det svåraste är att världen tiger , DN 15 juli 2014 F ä klappa dig Wilma gosade med en lite mindre " farlig " tiger Efter tigrarna behi Herreminje, snacka om att vi fått så vi tiger av värmen. Men jaklar i min lilla låda, jag skulle bli en vass jävla tiger om någon hotade Så söt och en liten tiger inne på banan. Han rör sig som en dressyrhäst och hoppar som en tigr . Cloetta hoppade som en tiger och jag tror hon k Älskar denna bild på Evan, vilken liten tiger hon är!	Ordattribut ordklass: verb grundform: tiga lemgram: tiga (verb) msd: VB.PRS.AKT ⓘ betydelse: • tigr förled: [tom] efterled: [tom] sammansatta ordformer: [tom] sammansatta lemgram: [tom]
--	---

Figur 1. Exempel på fellemmatiserad ordform i Korp.

dess	PS.UTR+NEU.SIN+PLU.DEF	[den..pn.1 innan.dess..abm.1]	-	107	6.045299
kokbok	NN.UTR.SIN.IND.NOM	[kokbok..nn.1]	+	107	6.045299
oväntade	JJ.POS.UTR+NEU.FJU.IND+DEF.NOM	[oväntad..av.1]	-	107	6.045299
våga	VB.INF.AKT	[våga..vb.3 våga..vb.2 våga..vb.1]	-	107	6.045299
planera	VB.INF.AKT	[planera..vb.1 planera.in..vbm.1]	-	107	6.045299
tiger	VB.PRS.AKT	[tigr..vb.1]	-	107	6.045299
platt	JJ.POS.UTR.SIN.IND.NOM	[platt..av.1]	-	107	6.045299
rutinerna	NN.UTR.FJU.DEF.NOM	[rutin..nn.1]	-	107	6.045299
utsees	VB.PRS.SFO	[utse..vb.1]	+	107	6.045299
en	DT.UTR.SIN.IND	[en..al.1 än.en.gång..abm.1 en.gång..abm.1]	-	107	6.045299
käntes	VB.PRT.SFO	[känna..vb.2 känna..vb.1]	-	107	6.045299

Figur 2. Utdrag ur statistikfil från Korp, korpusten Bloggmix 2016.

En annan anledning till att vi använder avlemmatiserad information är att språket genomgår en ständig förändring, och den lemmatisering som görs i Korp i hög grad baserar sig på annoterade 1990-talstexter.⁴ I vårt arbete är vi i första hand intresserade av att finna ny information om hur orden används, utifrån ett antagande om att redan kodifierad kunskap sedan tidigare till stor del är inkorporerad i databasen vi arbetar med. Ytterligare en anledning till att använda avlemmatiserade frekvenser är att de därigenom enkelt kan sammanföras, bearbetas och visas tillsammans med frekvensinformation hämtad från annat håll.

Noteras bör att nämnda statistikfiler (se t.ex. figur 2 ovan) sporadiskt uppdateras även för gamla korpuser i samband med att algoritmerna arbetas

³ Sökning: [https://spraakbanken.gu.se/korp/#?corpus=suc2&stats_reduce=word&cqp=\[\]&search=word|tiger](https://spraakbanken.gu.se/korp/#?corpus=suc2&stats_reduce=word&cqp=[]&search=word|tiger).

⁴ Se <https://www.ling.su.se/english/nlp/corpora-and-resources/suc/stockholm-ume%C3%A5-corpora-suc-1.14045> (januari 2020).

om. Detta gör att materialet måste användas med försiktighet och urskiljning. Vi har bearbetat statistikmaterialet så att alla "ordformer" som innehåller osvenska tecken, skiljetecken och dylikt har uteslutits och resterande förekomster har summerats per unik teckensträng (för att kunna skilja mellan t.ex. *armé* och *arme*, där det senare också används som maskulinböjt adjektiv). I tidigare versioner av det korpusverktyg som användes för att vidareutveckla och uppdatera den lexikaliska databasen slogs versala och gemena ordformer ihop, men det har vi frångått då höfrekvent förekomst av initial versal (t.ex. *Tiger*) är en möjlig indikation på att ordet används som egenamn.

3.2 Böjnings- och avledningsinformation

För bedömning av vilka ordformer som kan hänföras till samma lemma har vi använt ett system för böjningsklasstagning som har sitt ursprung i Svensk morfologisk databas (Berg & Cederholm 2001). Varje lemma tilldelas en böjningsgrupp, ett slags paradigm, som är kopplad till regler för generering av böjningsformer och vissa avledningsformer. De avledningsformer som genereras är framförallt regelbundna avledningar av substantiv från adjektiv (*-het*) och particip från verb. Vid behov kan ytterligare oregelbundna former av det enskilda lemmat läggas till. De genererade formerna sparas i en fullformstabell, där varje form åsatts en tagg som visar för ordklassen relevant information om respektive ordform, t.ex. numerus, genus och tempus.

Se figur 3 nedan för ett exempel på information som vi har i fullformstabellen avseende några ordformer som börjar med strängen *blomma*. Ordformen *blomma* kan enligt denna information tolkas på tre olika sätt: som nominativ singularis av substantivet *blomma*, som infinitiv av verbet *blomma* eller som imperativ av verbet *blomma*. Formen *blommad* har här endast en tolkning, perfekt particip utrum singularis indefinit av verbet *blomma*, medan formen *blommade* kan tolkas antingen som aktiv perfekt av verbet eller som perfekt particip.

En tvåställig kod i kolumnen "bklass", t.ex. "61" (till skillnad från en treställig, t.ex. "61C"), anger att formen är principiellt möjlig men knappast förekommande, dvs. den principiellt möjliga tolkningen av *blommad* och *blommade* som particip kan man i praktiska tillämpningar vanligen bortse från.

sortform	avstform	grundform	l_nr	bklass	tagg	typ	s_nr	src	nummer	ordklass
blomma	blomma	blomma	121197	11a	NCUSNI	b	35930	S	01	subst.
blomma	blomma	blomma	121202	61C	V0N0A	b	35931	S	01	verb
blomma	blomma	blomma	121202	61C	V0M0A	b	35931	S	06	verb
blommad	blomma+d	blomma	121202	61	AF0USNI	b	35931	S	05	verb
blommade	blomma+de	blomma	121202	61C	V0ISA	b	35931	S	03	verb
blommade	blomma+de	blomma	121202	61	AF0**ND	b	35931	S	07	verb
blommades	blomma+de+s	blomma	121202	61	V0ISP	b	35931	S	15	verb
blommades	blomma+d+e+s	blomma	121202	61	AF0**GD	b	35931	S	19	verb
blommads	blomma+d+s	blomma	121202	61	AF0USGI	b	35931	S	17	verb
blomman	blomma+n	blomma	121197	11a	NCUSND	b	35930	S	03	subst.
blommande	blomma+nde	blomma	121202	61C	AP0**N*	b	35931	S	05	verb
blommande	blomma+nde	blomma	121202	61	NCNSNI	b	35931	S	T1	verb

Figur 3. Fullformstabellen.

4 Metod, steg 2: analys

4.1 Att identifiera ”avvikare”

Första steget för att kunna identifiera avvikare, dvs. ordformer med påtaglig över- eller underrepresentation i någon korpus, är att fastställa vad som är ”normal” frekvensfördelning för ordformerna inom en viss ordklass. Metoden för denna inledande analys är att för var och en av de analyserade ordklasserna

1. summera total frekvens per tagg för en frekvent böjningsklass utan intern homografi
2. identifiera och exkludera högfrekventa lemmor med externa homografer
3. kontrollera den erhållna fördelningen mot några högfrekventa lemmor utan homografer.

Med ovanstående metod fastställer vi att man kan förvänta sig att förhållandet singularis/pluralis för konkreta substantiv är ca 75/25 (ett ord med denna fördelning är *svensk[s]*, *svensken[s]* gentemot *svenskar[s]*, *svenskar-arna[s]*), med stor övervikt för obestämd form jämfört med bestämd form: en form som *värld* är t.ex. påtagligt frekventare än *världarna* i vårt material. För adjektiv kan vi fastslå att genitiv singularis av typiska adjektiv (t.ex. *guls*) är en ytterst ovanlig form; förekomst av sådan tyder på substantivering (jfr *bekants*). I dessa fall kan man förvänta sig att den substantiverade användningen behandlas som ett separat lemma i ordboken.

Vad gäller verben har vi hittills framförallt undersökt frekvensrelationerna mellan vissa finita former och particip, för att få hjälp att bedöma vilka particip som lämpligen hanteras som egna uppslagsord. För högfrekventa transitiva verb kan vi notera att förhållandet mellan frekvenserna av presens indikativ aktiv och perfekt particip i utrum singularis oftast ligger kring 90/10. Om andelen perfekt particip är betydligt högre än presensformen (ex.

anställd gentemot *anställer*) kan det tyda på lexikalisering av participet som separat lemma och/eller att det rör sig om ett resultativt verb (ex. *häktad* gentemot *häktar*), vilket på ett eller annat sätt bör framgå i ordboksartikeln.

Ovannämnda grova approximationer är inte avsedda att användas för automatisk utsortering av avvikare, utan de används dels för att ge hållpunkter för en snabb bedömning utförd av en redaktör avseende om ett ord betar sig som förväntat eller inte (se avsnitt 4.3 och figur 4 nedan), dels för att ge vägledning avseende vilka taggar som kan vara intressanta att jämföra med varandra i en maskinell sökning efter ord som kan behöva extra uppmärksamhet (se avsnitt 4.4 nedan).

4.2 Presentations- och sökverktyg

Frekvens- och böjningsinformationen görs tillgänglig dels i den webbaserade redigeringsmiljö som används för uppdatering av den lexikaliska databasen, dels i form av så kallade *stored procedures*, lagrade procedurer, som kan anropas i databashanteringsverktyget MySQL Workbench. Dessa är ett slags modellsökningar som ger ett bekvämt sätt att för alla lemman som finns i fullformstabellen jämföra frekvensfördelningen mellan två ordformer vilkas grammatiska form identifieras med hjälp av åsatt tagg. (Se avsnitt 4.4 för exempel.) Mer komplexa jämförelser av ett större antal former kan vid behov göras men finns för närvarande inte sparade som lagrade procedurer.

Det webbaserade arbetssättet används i samband med redigering och uppdatering av enskilda lemman, medan lagrade procedurer används för att söka fram potentiella avvikare, dvs. lemman som kan vara i behov av förtydligande beskrivning ur frekvensfördelningsperspektiv.

4.3 Presentationsverktyget som stöd i redigeringsarbetet

I den webbaserade redigeringsmiljön har man via en knapptryckning tillgång till böjnings- och frekvensinformation för det lemma man arbetar med (se figur 4 nedan för exemplet *blomma*, där frekvensfördelningen avviker påtagligt från 75/25-fördelningsriktmärket mellan singular och plural). Redaktören ser frekvenser för varje ordform från en vald korpus och får en indikation på huruvida det finns kända homografer (interna, t.ex. singular- och pluralformerna av samma lemma *barn*, eller externa, t.ex. pluralformen *tår* av *tå* och lemmat *tår*) för någon/några av formerna. Informationen kan jämföras med uppgifterna om riktmärken för frekvensfördelningen.

I figur 4 återges absolut frekvensinformationen i den form den visas i samband med att redaktören gör en bedömning/kontroll av vilken böjningsgrupp lemmat lämpligen ska anses tillhöra. För överskådlighetens skull visas

antalsinformation från endast ett fåtal korpusar (i detta fall ingår diskussionsforums-korpusen Flashback: samhälle, FLASHBACKSAMH, riksdagsprotokoll, RIKSDAGSPRT, och skönlitterär text, JRROMANER).

						frekvenser skiftlägesidentiska former (för versal/blandat se trippeln)		
nr	tagg	regel	resultat	rensat	ff	FLASHBSAMH	RIKSDAGSPRT	JRROMANER
01(11a)	NCUSNI	=	blomma	blomma	(2 [*])	663	455	47
02(11a)	NCUSGI	=+/s	blomma+s	blommas	(1+1 [*])	3	0	0
03(11a)	NCUSND	=+/n	blomma+n	blomman	(1)	101	20	13
04(11a)	NCUSGD	=+/n/s	blomma+n+s	blommans	(1)	4	1	1
05(11a)	NCUPNI	%sv+/or	blomm+or	blommor	(1)	2483	409	204
06(11a)	NCUPGI	%sv+/or/s	blomm+or+s	blommors	(1)	0	0	0
07(11a)	NCUPND	%sv+/or/na	blomm+or+na	blommorna	(1)	403	52	78
08(11a)	NCUPGD	%sv+/or/na/s	blomm+or+na+s	blommornas	(1)	3	3	5

Riktmärken för normal frekvensfördelning:

Substantiv: sg/pl: c. 75/25, bestämd form betydligt ovanligare än obestämd.

Adjektiv: sg genitiv(AQPUSGI/AQPNSGI) har normalt sett frekvensen 0, avvikelser kan tyda på substantivering

Transitiva verb, pres.ind./perf.part.utr:(VOIPA/AFOUSNI) c 90/10, avvikelser kan tyda på lexikalisering

ff= antal superlemman i fullformstabellen som uppvisar denna form treställigt + tvåställigt, *= intern homografi för något av dessa

Figur 4. Frekvensinformation integrerad i redigeringsmiljön, bestämning av böjningsgrupp.

En mer komplett information om frekvenser för de olika formerna ges i en "trippel-översikt" (se figur 5), i vilken nuvarande artikelutseende, tidigare publicerade artiklar samt av redaktören valbar korpusinformation visas i varsin del av översikten. I denna översikt visas frekvenserna för samtliga böjningsformer av de sökta orden samt för de morfologiska exempel som finns i de visade artiklarna. I förekommande fall visas även frekvenser för ord som saknas i databasen. I denna visning särredovisas även stavning med olika kombinationer av versaler och gemener, för att man enkelt ska kunna se om ordet frekvent används t.ex. som namn. I kolumnrubriken anges totala antalet ordformer respektive antalet distinkta ordformer för respektive korpus (efter tidigare nämnd bortrensning av teckensträngar som inte torde utgöra svenska ord).

Siffran inom parentes framför ordformen i figur 5 anger antalet lemman i databasen som denna ordform kan relateras till. Framför ordformen *blomma* står alltså (2), då formen kan avse både verbet *blomma* och substantivet *blomma*. Ordformen *blomman* föregås av (1) eftersom formen endast genereras av substantivet *blomma*. Dessa siffror fungerar som länkar till popup-fönster med utförligare information om respektive grundord och böjningsformer.

den potentiella ”avvikarkandidaten” *hamn* försvinna, eftersom varken *hamn-* eller *hamnarna* är homografa. Vill man gå vidare med att undersöka användningen av ett enskilt ord lämpar sig sökningar i Korp utmärkt, då lemmatiseringen i dessa fall kan vara till stor hjälp.

I figur 6 nedan visas en del av utdata från en procedur med namnet *jmf_frek*, ’jämför frekvenser’, anropad med parametrar som anger vilken korpus som frekvenserna ska hämtas ifrån (här har Flashback: Samhälle, FLASHBSAMH, valts), vilka former som ska jämföras (i detta fall utrum singular nominativ indefinit, NCUSNI, gentemot utrum plural nominativ indefinit, NCUPNI) samt lägsta frekvens för respektive ordform som ska medtas i bearbetningen (i detta fall 100 respektive 50). Vilken som helst av de 15 korpusarna kan väljas.

```

1
2 • call jmf_frek('FLASHBSAMH_FREK', 'NCUSNI', 'NCUPNI', 100, 50)
3

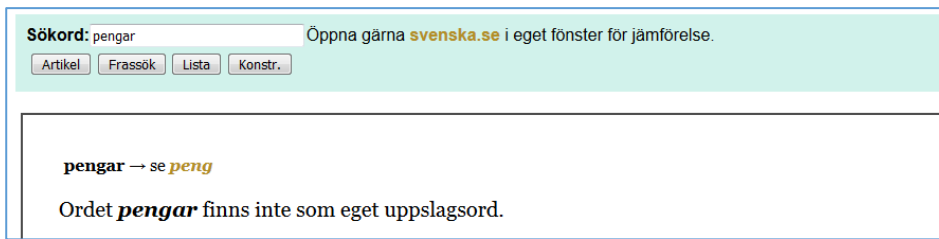
```

s_nr	l_nr	grundform	ordform_bin	tagg	frek1	ordform_bin	tagg	frek2	relproc
180514	919940	oneliner	oneliner	NCUSNI	214	oneliners	NCUPNI	812	379.4393
126457	311276	sensor	sensor	NCUSNI	407	sensorer	NCUPNI	1544	379.3612
29103	106713	arbetsmetod	arbetsmetod	NCUSNI	138	arbetsmetoder	NCUPNI	519	376.0870
57652	167000	gamling	gamling	NCUSNI	418	gamlingar	NCUPNI	1567	374.8804
35930	121197	blomma	blomma	NCUSNI	663	blommor	NCUPNI	2483	374.5098
82535	219467	kryssningsrobot	kryssningsrobot	NCUSNI	262	kryssningsrobotar	NCUPNI	976	372.5191
37947	125440	britt	britt	NCUSNI	268	britter	NCUPNI	998	372.3881
145942	351938	sympatsör	sympatsör	NCUSNI	186	sympatsörer	NCUPNI	691	371.5054
79641	213384	konspirator	konspirator	NCUSNI	142	konspiratörer	NCUPNI	525	369.7183
71416	195892	integral	integral	NCUSNI	135	integraler	NCUPNI	497	368.1481
86286	227314	led	led	NCUSNI	9900	leder	NCUPNI	36240	366.0606
85075	224807	laboration	laboration	NCUSNI	156	laborationer	NCUPNI	570	365.3846
165584	393117	vittnesutsaga	vittnesutsaga	NCUSNI	147	vittnesutsagor	NCUPNI	536	364.6259
71646	196370	intressent	intressent	NCUSNI	201	intressenter	NCUPNI	731	363.6816
152780	366368	trakt	trakt	NCUSNI	377	trakter	NCUPNI	1371	363.6605
122576	303084	räka	räka	NCUSNI	140	räkor	NCUPNI	501	357.8571
3197	362550	timme	timme	NCUSNI	23368	timmar	NCUPNI	83551	357.5445

Figur 6. Exempel på substantiv med övervägande plural användning i Flashback samhälle-korpusen.

5 Anpassning av ordboksartiklar till frekvensfördelningsinformationen

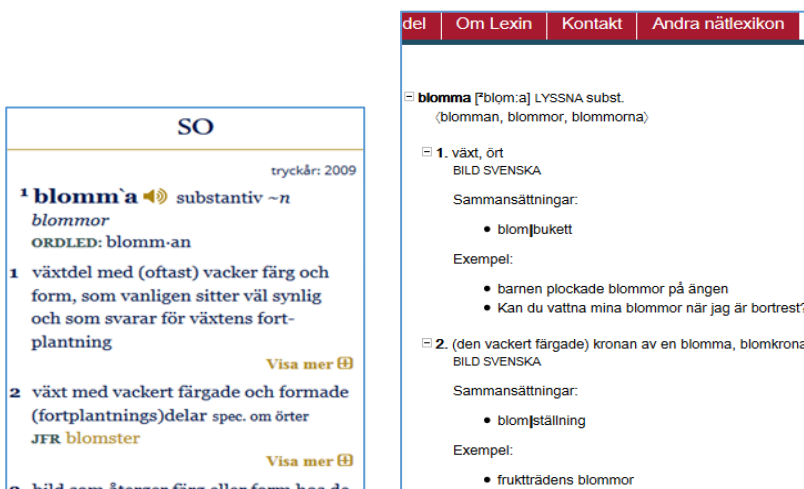
När ett lemma som uppvisar någon typ av avvikande frekvensfördelning i fråga om ordformer har identifierats, kan en åtgärd vara att helt enkelt komplettera databasen med artikelhänvisningar. En sådan har till exempel lagts till från den saknade uppslagsformen *pengar* till den befintliga artikeln **peng** i den kommande, uppdaterade utgåvan av SO (i nuvarande SO på Svenska.se får man ingen träff vid sökning på *pengar*). Se figur 7:



Figur 7. Exempel på länk mellan den frekventa ordformen *pengar* och befintlig artikel *peng*.

I många fall behöver semantiska samband analyseras och artikeln modifieras för att återspegla resultatet av analysen. Exempelvis kan man genom en korpussökning på singularformen *blomma* och pluralformen *blommor* konstatera att övervikten för pluralformer framförallt kan kopplas till en av betydelse, nämligen '(blommande) växt'. Det är då lämpligt att se över de morfologiska och syntaktiska exempel som ges i artikeln, så att de återspeglar den faktiska användningen.

I fallet *blomma* kan konstateras att SO och Lexin har valt att strukturera ordboksartiklarna på olika sätt: SO synes följa en etymologisk princip enligt vilken den äldre betydelsen, 'växt', redovisas först, medan betydelsen 'växt' redovisas först i Lexin. Enligt våra frekvensundersökningar har Lexin här en fördel i att redovisa den frekventaste betydelsen överst, om man tänker sig att användaren så snabbt som möjligt vill komma till en frekvent betydelse. Se figur 8 nedan. Något som saknas i Lexin är möjligen en kommentar till att de exempel som ges endast inkluderar pluralformer.



Figur 8. (Del av) SO:s respektive Lexins redovisning av lemmat **blomma**.

Man kan i flera fall också överväga om det skulle kunna vara motiverat att komplettera definitionen med en formell kommentar av typ 'vanligen plural'. Detta är redan gjort för ett antal substantiv i SO som ofta används i plural. Ett exempel är **bot** och ett annat är **peng**, där det senare klart oftast används i formen *pengar*, ofta dessutom i en speciell betydelse, 'betalningsmedel' (i Lexin utgör **pengar** till och med en egen uppslagsform). Ordformer som i dagsläget saknar markering av ovanlig frekvensfördelning i vårt material inkluderar pluralformen *instruktioner*. Denna är betydligt frekventare än uppslagsformen **instruktion** i såväl SO som Lexin, samtidigt som båda ordböckerna till övervägande del använder just pluralform i sina illustrerande exempel.

En annan typ av övervägande är det som får göras när man identifierar verb med påtagligt hög frekvens av participformer. Då kan valet stå mellan att föra in ett nytt adjektiviskt lemma i ordboken (vilket redan är gjort i fall som **intresserad** och **lämpad**) eller, om participet används i en speciell betydelse, modifiera verbartikeln på lämpligt sätt. Exempel inkluderar uppslagsformen **häkta**, som visserligen ofta används som ordinärt verb i konstruktionen "någon häktar någon", men som har betydligt frekventare användning i form av perfektparticipet *häktad*, såväl i konventionaliserade predikativer såsom *vara/sitta häktad* och som attribut i t.ex. *häktad person*. I detta fall görs ingen notering om detta i någon av de undersökta ordböckerna, och *häktad* utgör inte i något fall eget lemma. Till den kommande, uppdaterade utgåvan av SO föreslår vi komplettering av verbartikeln med den formella kommentaren "vanligen perfekt particip".

Ibland visar sig den överrepresenterade formen hänföra sig till en frekvent flerordsfras och den konkreta effekten av analysen kan då bli att föra in frasen som idiom eller exempel. Om en frekvent form är oregelbunden och svårgenomskinlig försäkras man sig om att den går att hitta i en alfabetisk listning, exempel *hjärtanes* till **hjärta**. I ett fall som den ovanligt frekventa superlativformen *blekaste*, som mycket ofta används i frasen *blekaste aning*, kunde man tänka sig att inkludera frasen som en särskilt typ, t.ex. idiom, alternativt se till att inkludera en tydlig markering i ordboksartikeln för lemmat **blek** om att superlativen är mycket frekvent använd i frasen *blekaste aning*, något som är gjort i Lexin men inte i SO. Ett annat exempel kan vara den bestämda formen *krokarna*, flitigt använd i prepositionsfrasen *i krokarna*. Denna form kunde tydligare markeras som frekvent använd i den aktuella frasen i SO:s artikel för **krok 2**. I Lexin saknas frasen helt i dagsläget under uppslagsformen **krok**.

6 Sammanfattande utvärdering

I denna artikel försöker vi visa hur man kan använda information om relativa ordformsfrekvenser för att utveckla den lexikografiska beskrivningen på några olika sätt. Vår bedömning är att de verktyg vi tagit fram kommer att vara till god hjälp i det fortsatta arbetet med att hålla en hög kvalitet vad gäller urval och beskrivning av orden i de ordböcker som framställs ur vår databas. Då kommande publikationer är tänkta att distribueras i digitalt format, möjliggörs tätare uppdateringar än vad som varit möjligt med tryckta ordböcker. Vi räknar med att göra föreliggande typ av analys och bearbetning till ett kontinuerligt inslag i ordboksarbetet, som ett hjälpmedel inte bara för redigering och förbättring av gamla betydelsebeskrivningar utan också för att underlätta en identifiering av förändringar i det faktiska bruket, förändringar som kan påkalla införande av helt nya betydelsebeskrivningar.

Litteratur

- Atkins, Beryl T. & Rundell, Michael. 2008. *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Berg, Sture & Cederholm, Yvonne. 2001. Att hålla på formerna. Om framväxten av Svensk morfologisk databas. I: Allén, Sture (red.): *Gäller stam, suffix och ord. Festskrift till Martin Gellerstam den 15 oktober 2001*. Göteborg: Meijerbergs institut för svensk etymologisk forskning. S. 58–69.
- Borin, Lars, Forsberg, Markus & Roxendal, Johan. 2012. Korp – the corpus infrastructure of Språkbanken. *Proceedings of LREC 2012*. Istanbul: ELRA. S. 474–478.
- Bybee, Joan. 1995. Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes* 10. S. 425–455.
- Bybee, Joan & McClelland, James L. 2005. Alternatives to the combinatorial paradigm of linguistic theory based on domain general principles of human cognition. *The Linguistic Review* 22. S. 381–410.
- Dąbrowska, Ewa. 2008. The effects of frequency and neighbourhood density on adult speakers' productivity with Polish case inflections: An empirical test of usage-based approaches to morphology. *Journal of Memory and Language* 58. S. 931–951.
- Gellerstam, Martin. 1999. LEXIN – lexikon för invandrare. *LexicoNordica* 6. S. 3–17.
- Hay, Jennifer. 2001. Lexical frequency in morphology: is everything relative? *Linguistics* 39(6). S. 1041–1070.
- Heuberger, Reinhard. 2018. Dictionaries to assist teaching and learning. I: Fuertes-Olivera, Pedro A. (red.): *The Routledge Handbook of Lexicography*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge. S. 300–316.
- Holmer, Louise. 2016. Grammatik i SAOL. En undersökning av grammatisk information i Svenska Akademiens ordlista över 130 år. (Meddelanden från Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet 65.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Lexin = *Svenska ord*, 4 uppl. <http://lexin.nada.kth.se/lexin> (januari 2020).

- Ljunglöf, Peter, Zechner, Niklas, Nieto Piña, Luis, Adesam, Yvonne & Borin, Lars. 2019. Assessing the quality of Språkbanken's annotations. (GU-ISS 2019-03.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- SO (2009) = *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*. <https://svenska.se/so> (januari 2020).
- Svensén, Bo. 2009. *A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trueswell, John C. 1996. The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language* 35. S. 566–585.

Ordförrådsutveckling på svenska

En jämförelse mellan enspråkiga och flerspråkiga förskolebarn

*Ute Bohnacker, Rima Haddad, Josefin Lindgren,
Linnéa Öberg och Buket Öztekin*

1 Inledning

Det är välkänt att ett välutvecklat ordförråd är centralt för att kunna använda ett språk i olika sammanhang och att ett otillräckligt ordförråd i tidig ålder kan få stora konsekvenser för barns möjligheter att tillgodogöra sig skolundervisning. Jämfört med en rad andra länder är ordinlärning i Sverige inte väl utforskad. Överlag saknas större studier av hur ordförrådet utvecklas hos svenska förskolebarn (jfr Lindgren 2017) och hos flerspråkiga barn i Sverige.

Internationellt har studier av förskolebarns ordförråd visat att barn generellt presterar bättre på ordförståelse än ordproduktion på ordförrådstester (Haman m.fl. 2017). Vidare har en tydlig utveckling med ålder setts för flerspråkigas ordförråd på majoritetsspråket (Gagarina m.fl. 2014, Dijkstra m.fl. 2016). Flerspråkiga barn har ofta funnits ha lägre resultat än enspråkiga på majoritetsspråket (Vermeer 2001, Bialystok m.fl. 2010, Altman m.fl. 2017, Meir & Armon-Lotem 2017), men mängden input har visat sig ha en stark inverkan: mer input på ett språk leder till bättre resultat på ordförrådstest på språket (Thordardottir 2011, Prevoo m.fl. 2014, Gatt m.fl. 2017). Dessutom verkar ordförrådsutvecklingen även vara relaterad till familjens bakgrund; flerspråkiga barn från familjer med hög socioekonomisk status presterar ofta på samma nivå på majoritetsspråket som enspråkiga barn (Calvo & Bialystok 2014). I Sverige finns ytterst få studier på detta område. Lindgren (2017) visade att 4–6-åriga enspråkiga svenska förskolebarn presterade bättre på ordförståelse än ordproduktion. Ganuza & Hedman (2019) fann att 6–12-åriga svensk-somaliska skolelevers ordförråd utvecklades starkare på svenska än på hemspråket somaliska, och Lindgren & Bohnacker (2020) fann att 4–6-åriga svensk-tyska förskolebarns ordförråd utvecklades starkare på

Ute Bohnacker, Rima Haddad, Josefin Lindgren, Linnéa Öberg och Buket Öztekin

svenska än på tyska. För samma barn samt för åldersmatchade svensk-turkiska barn kunde Bohnacker, Lindgren & Öztekin (2016) visa att mer input på hemspråket (tyska, turkiska) ledde till bättre ordproduktion på hemspråket (majoritetsspråket svenska undersöktes ej).

Föreliggande studie undersöker hur ordförrådet på svenska utvecklas från 4 till 6 år hos enspråkiga barn och två grupper av flerspråkiga barn, som förutom svenska också talar turkiska respektive arabiska. Syftet är att kartlägga likheter och skillnader i ordförrådsutvecklingen mellan de tre grupperna. Följande forskningsfrågor ställs:

- Finns skillnader mellan enspråkiga barn och de två flerspråkiga grupperna för ordförståelse och ordproduktion?
- Skiljer sig de två flerspråkiga grupperna åt?
- Sker en utveckling med stigande ålder för både ordförståelse och ordproduktion?
- Är utvecklingen med ålder annorlunda för enspråkiga vs flerspråkiga och för de två flerspråkiga grupperna?

Artiklens struktur är följande: Avsnitt 2 beskriver studiens metod. Resultaten redovisas i avsnitt 3. I avsnitt 4 ges en övergripande diskussion.

2 Metod

Detta avsnitt beskriver deltagarna, testmaterialet, genomförandet och val av statistisk analys.

2.1 Deltagare

I studien ingick enspråkiga barn samt flerspråkiga barn som utöver svenska talade arabiska respektive turkiska. De enspråkiga barnen rekryterades som en del av ett större projekt om förskolebarns muntliga berättande (Lindgren 2018) och de flerspråkiga barnen ingår i det s.k. BiLi-TAS-projektet om svensk-turkiska och svensk-arabiska 4–7-åringar med och utan språkstörning (Bohnacker 2013–2019). Sammanlagt deltog 222 barn i åldern 4;0 (år;månad) till 6;11 i föreliggande studie. Deltagarna var jämnt fördelade över grupperna, se tabell 1. Det var ingen skillnad i ålder mellan grupperna ($F(2, 219) = 0,706, p = 0,49$).

Tabell 1. Deltagare.

	4 år	5 år	6 år	totalt
Enspråkigt svenska	24	24	24	72
Svensk-arabiska	22	25	29	76
Svensk-turkiska	25	23	26	74
totalt	71	72	79	222

Barnens föräldrar gav skriftligt samtycke till deltagandet och fyllde i en enkät med frågor om barnens språkutveckling och föräldrarnas modersmål och bakgrund. Inget barn hade någon känd språkstörning eller neuropsykiatrisk diagnos. De flerspråkiga barnen hade regelbunden input på båda språken men mängden på respektive språk varierade. Alla flerspråkiga barn talade dock båda språken tillräckligt väl för att, utöver ordförrådstestet, kunna genomföra berättandeuppgifter på båda språken.

De flerspråkiga barnen kom från familjer som hade något lägre genomsnittlig socio-ekonomisk status än de enspråkiga barnen, mätt utifrån föräldrarnas utbildningsnivå (enligt enkätsvaren), men i alla grupper fanns såväl hög- som lågutbildade föräldrar.

För de allra flesta av de flerspråkiga barnen (83 %, 125/150) började exponeringen för svenska inte under det första levnadsåret (som för den enspråkiga gruppen), utan ett, två eller tre år senare. Exponering för svenska skedde framför allt via förskolan, vilken samtliga barn gick i. Barnen hade minst 2 års exponering för svenska, oftast betydligt mer. De allra flesta av de flerspråkiga barnen (83 %, 124/150) hade två föräldrar som hade arabiska/turkiska som modersmål och som talade huvudsakligen arabiska/turkiska med barnet (80 %, 120/150). Exponeringslängden för svenska var något kortare i den svensk-arabiska gruppen: Medan 84 % av de svensk-turkiska barnen började exponeras för svenska före 3 års ålder, skedde detta endast för 50 % av de svensk-arabiska barnen.

Det kan tyckas "orättvist" att barn med olika mängd exponering jämförs på samma ordförrådstest, men faktum är att just detta sker i den svenska skolan: Flerspråkiga barn förväntas utveckla sitt svenska ordförråd under (för)skoletiden och sedan uppnå kunskapsmålen så som enspråkiga barn.

2.2 Material, genomförande och analys

För att undersöka barnens ordförråd användes den svenska versionen av Cross-linguistic Lexical Tasks (CLT, Haman m.fl. 2015, Ringblom, Håkansson & Lindgren 2014). CLT är bildbaserade ordförrådstest och skapades inom projektet COST Action IS0408 *Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment* som genomfördes 2009–2013.

De är särskilt framtagna för åldrarna 3–5/6 år och finns i nuläget för 29 språk (nya språkversioner tillkommer kontinuerligt). Svårighetsgraden är anpassad till denna ålder och tanken är att enspråkiga femåringar med typisk språkutveckling ska få ett relativt högt resultat. Äldre (enspråkiga) barn förväntas alltså klara de flesta uppgifterna; syftet är att mäta barns förmåga att klara av uppgifter på en viss nivå (jfr Frylmark 2006). I en storskalig studie sågs liknande resultat på CLT för 16 språk (Haman m.fl. 2017) vilket har validerat testets lämplighet.

CLT består av fyra delar, substantivförståelse, verbförståelse, substantivproduktion samt verbproduktion. Sammanlagt innehåller det 120 testord och 8 övningsord jämnt fördelade över förståelse och produktion. Maxpoängen är 60 poäng för såväl förståelse som produktion. Förståelseuppgifterna går ut på att testledaren ställer en fråga (t.ex. *Var är myran?* för substantivförståelse och *Vem dricker?* för verbförståelse) och barnet svarar genom att peka på rätt bild av fyra bilder. Produktionsuppgifterna är bildbenämningssuppgifter där barnet ska säga det ord som passar bäst till bilden, dvs. svara på frågorna *Vad är det?* för substantivproduktion och *Vad gör han/hon?* eller *Vad händer här?* för verbproduktion. Uppgifterna är typiska för tester av barns ordförråd. För en mer utförlig beskrivning av hur CLT konstruerades, se Haman m.fl. (2015).

Barnen gjorde ordförrådstestet som en del av en omfattande datainsamling inom ramen för två större forskningsprojekt. I datainsamlingen ingick även olika berättandeuppgifter (och för de flerspråkiga barnen även uppgifter med upprepning av nonord). Datainsamlingen skedde i ett enskilt rum på förskolan/skolan eller, för vissa av de flerspråkiga barnen, i hemmet. Genomförandet av CLT tog 10–20 minuter.

Författarna poängsatte barnens svar på alla uppgifterna. En (1) poäng gavs per rätt svar. För ordförståelsedelarna gavs rätt svar för pekning på rätt bild. För ordproduktion innebar rätt svar att säga målordet, dvs. det substantiv eller verb som bilden visade. Ett fåtal mer specifika ord som överensstämde med bildens innehåll godkändes också, t.ex. *champinjon* för målordet *svamp* (bilden föreställer en champinjon).

Den statistiska analysen genomfördes i form av två linjära regressionsanalyser, en för ordförståelse och en för ordproduktion, med *grupp* (i form av två variabler: enspråkiga vs flerspråkiga samt svensk-arabiska vs svensk-turkiska, s.k. Helmert-kodning), barnets *ålder* (i månader) och interaktionerna mellan grupp och ålder som oberoende variabler (prediktorer). Den beroende variabeln var antalet poäng. För att undersöka eventuella skillnader i utveckling mellan grupperna genomfördes även regressionsanalyser med ålder som oberoende variabel för de tre grupperna separat.

3 Resultat

I detta avsnitt redovisas barnens resultat för ordförståelse (3.1) och ordproduktion (3.2). De enspråkiga barnens resultat har tidigare redovisats i Lindgren (2017).

3.1 Ordförståelse

Tabell 2 visar de tre gruppernas resultat för ordförståelsedelarna av det svenska CLT.

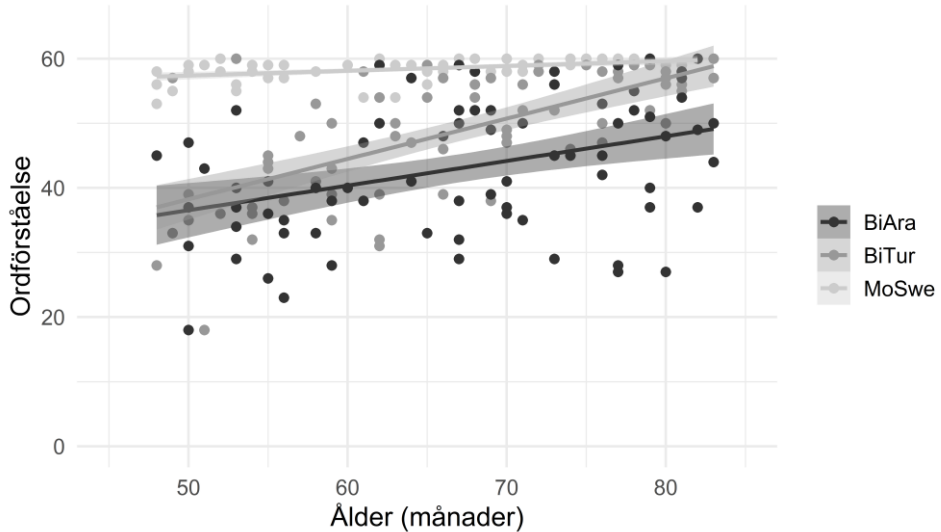
Tabell 2. Ordförståelse (CLT – svenska).

	Enspråkiga (N = 72)	Svensk-arabiska (N = 76)	Svensk-turkiska (N = 74)
Medelvärde (SD)	58,5 (1,6)	43,1 (10,3)	48,5 (9,5)
Min – Max	53 – 60	18 – 60	18 – 60

Not. N = antal barn, SD = standardavvikelse.

Resultaten visar att de enspråkiga barnen ligger mycket nära maxpoäng på ordförståelse, medan de flerspråkiga grupperna har betydligt lägre resultat. Variationen mellan enskilda barn är klart större i de flerspråkiga grupperna än hos de enspråkiga; variationen i den enspråkiga gruppen är mycket liten. Den statistiska analysen för ordförståelse (se Appendix, tabell 4) visade att skillnaden mellan de enspråkiga barnen och de flerspråkiga var signifikant, men att det inte fanns någon signifikant skillnad mellan de två flerspråkiga grupperna. Vidare sågs en signifikant utveckling med stigande ålder i alla grupperna, men utvecklingen var starkare för de flerspråkiga än för de enspråkiga och starkare för de svensk-turkiska än de svensk-arabiska barnen. Eftersom utvecklingen inte var densamma i de olika grupperna analyserades denna vidare för grupperna separat. Figur 1 visar poängen på ordförståelse för individuella barn samt utvecklingen med ålder i respektive grupp (regressionslinjer för grupperna med konfidensintervall).¹

¹ Regressionsanalyser med ålder för grupperna separat redovisas i tabell 5 i Appendix.



Figur 1. Individuella barns resultat i relation till ålder, ordförståelse (max = 60). Linjerna visar regressionen för respektive åldersgrupp, och det skuggade området kring linjen ger ett konfidensintervall på ± 1 standardfel. En punkt i diagrammet kan ange resultatet för fler än ett barn. BiAra = svenska-arabiska, BiTur = svenska-turkiska, MoSwe = enspråkiga.

I figur 1 ser vi att åldersutvecklingen för ordförståelse för de enspråkiga barnen är mycket liten,² vilket beror på att redan de yngre enspråkiga barnen presterar nära maxpoäng, medan utvecklingen är avsevärt tydligare för de båda flerspråkiga grupperna och särskilt tydlig för de svensk-turkiska barnen (vilket linjens skarpare lutning visar). Vi ser också en skillnad i variation mellan grupperna, med betydande variation även hos de äldre barnen i de flerspråkiga grupperna. Variationen är särskilt stor hos de svensk-arabiska barnen, i synnerhet hos 6-åringarna. För hela det undersökta åldersspannet (4;0–6;11) finns ett antal flerspråkiga barn (i båda grupperna, men bland de äldre barnen främst svensk-arabiska barn) som presterar mycket lågt och alltså uppvisar begränsad förståelse av de svenska testorden. I både de flerspråkiga grupperna, men främst bland de äldre barnen, finns även barn som får lika höga poäng som de enspråkiga.

3.2 Ordproduktion

Tabell 3 visar resultaten för de tre grupperna för ordproduktionsdelarna av det svenska CLT. Ett Welch t-test visade att barnen fick signifikant lägre

² Utvecklingen är statistiskt signifikant, även om den är svag, jfr tabell 5 i Appendix.

resultat för ordproduktion än för ordförståelse ($t(428,14) = 13,10, p < 0,001$; $M_{\text{förståelse}} = 49,9$; $M_{\text{produktion}} = 35,7$). Variationen i poäng hos de enspråkiga barnen är större för produktion än för förståelse, medan de flerspråkiga grupperna uppvisar liknande grad av variation för både produktion och förståelse (jfr tabell 2).

Tabell 3. Ordproduktion (CLT – svenska).

	Enspråkiga (N = 72)	Svensk-arabiska (N = 76)	Svensk-turkiska (N = 74)
Medelvärde (SD)	47,2 (6,2)	28,1 (10,5)	32,2 (10,6)
Min – Max	31 – 56	10 – 48	8 – 51

Not. N = antal barn, SD = standardavvikelse.

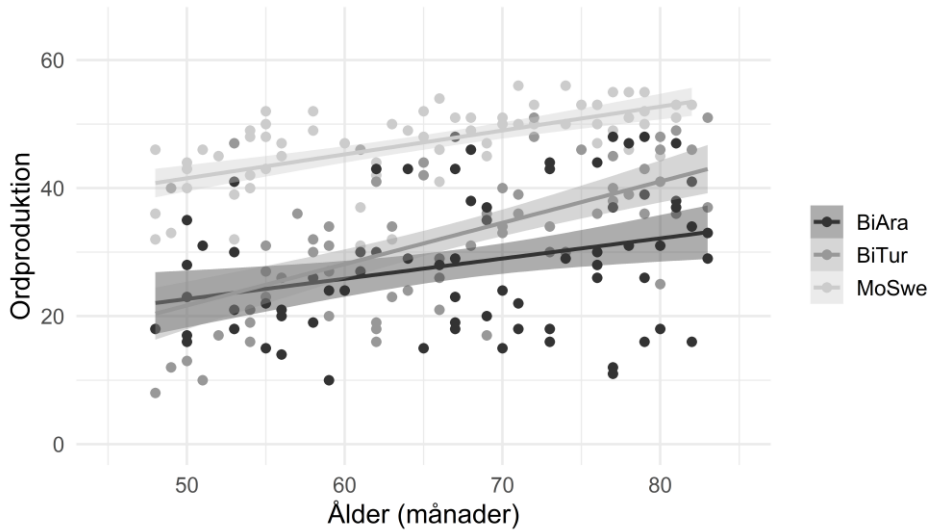
Den statistiska analysen för ordproduktion (se Appendix, tabell 4) visade, precis som för ordförståelse, en signifikant skillnad mellan enspråkiga och flerspråkiga, med högre resultat för de enspråkiga barnen. Skillnaden mellan enspråkiga och flerspråkiga var stor (jfr tabell 3). Vidare sågs en signifikant skillnad mellan de två flerspråkiga grupperna med högre resultat hos de svensk-turkiska än de svensk-arabiska barnen. Det fanns en signifikant utveckling med ålder i alla grupperna. Till skillnad från för förståelse sågs ingen skillnad i utvecklingen mellan enspråkiga och flerspråkiga, men däremot var det återigen en starkare utveckling för de svensk-turkiska än för de svenska-arabiska barnen. Precis som för förståelse tittade vi därför närmare på utvecklingen för grupperna separat. Figur 2 visar poängen på ordproduktion för individuella barn samt åldersutvecklingen i respektive grupp (regressionslinjer för grupperna med konfidensintervall).³

Figur 2 och de statistiska analyserna (se Appendix, tabell 4) visar en tydligare utveckling för ordproduktion jämfört med för ordförståelse hos de enspråkiga barnen, medan utvecklingen hos de flerspråkiga barnen är relativt lika för förståelse och produktion.⁴ Precis som för förståelse (jfr figur 1) ses i figur 2 tydligt hur utvecklingen är starkare hos de svensk-turkiska än hos de svensk-arabiska barnen. Vi ser här att den signifikanta skillnad i poäng mellan de båda flerspråkiga grupperna som sågs ovan (tabell 3) beror på skillnader hos de äldre barnen; hos de äldsta barnen har de flesta svensk-turkiska barn högre poäng än de svensk-arabiska, medan de yngre barnens resultat är mer

³ Regressionsanalyser med ålder för grupperna separat redovisas i tabell 5 i Appendix.

⁴ Detta ses på storleken hos regressionskoefficienten för ålder; för de enspråkiga är denna betydligt högre för produktion än för förståelse, medan koefficienterna hos de flerspråkiga är ungefär lika stora (se tabell 5 i Appendix).

spridda i båda grupperna. Precis som för förståelse är variationen hos de flerspråkiga överlag stor, med vissa barn som visar mycket låg ordproduktion och andra som har poäng som är jämförbara med enspråkiga barn i samma ålder. Hos de enspråkiga barnen är variationen mellan individuella barn lägre bland de äldre barnen.



Figur 2. Individuella barns resultat i relation till ålder, ordproduktion (max = 60). Linjerna visar regressionen för respektive åldersgrupp, och det skuggade området kring linjen ger ett konfidensintervall på ± 1 standardfel. En punkt i diagrammet kan ange resultatet för fler än ett barn. BiAra = svenska-arabiska, BiTur = svenska-turkiska, MoSwe = enspråkiga.

4 Diskussion

I föreliggande studie undersöktes ordförrådsutvecklingen hos tre grupper av 4–6-åringar: enspråkiga svenska barn, samt svensk-arabiska och svensk-turkiska flerspråkiga barn. Resultaten visade som förväntat (jfr t.ex. Haman m.fl. 2017) att barnen presterade bättre på ordförståelse än på ordproduktion. Som grupp hade de flerspråkiga signifikant lägre resultat än de enspråkiga på både produktion och förståelse och skillnaden i medelvärde mellan grupperna var stor. Generellt var variationen mellan individuella barn betydligt större i de flerspråkiga grupperna, särskilt hos sexåringarna och särskilt för ordförståelse, där de enspråkiga barnen uppvisade mycket låg variation. Den svensk-arabiska gruppen hade signifikant lägre resultat än den svensk-turkiska för ordproduktion. Denna skillnad berodde främst på högre poäng bland de äldre barnen hos den svensk-turkiska gruppen. En tydlig

utveckling med stigande ålder sågs i alla grupper. Utvecklingen var starkare hos flerspråkiga än enspråkiga för förståelse och för svensk-turkiska flerspråkiga än svensk-arabiska flerspråkiga för både förståelse och produktion. För enspråkiga barn var utvecklingen starkare för produktion än för förståelse.

När det gäller den starkare utvecklingen av ordförståelse hos de flerspråkiga barnen så visar resultaten tydligt (jfr figur 1) att denna är ett resultat av själva testet och mer specifikt av en takeffekt hos de enspråkiga barnen. Även de yngsta enspråkiga barnen får resultat som är mycket nära maxpoängen, och de allra flesta av de äldre barnen får maxpoäng, vilket gör att det inte är möjligt att se någon starkare utveckling med stigande ålder i denna grupp. Resultaten visar alltså inte den "äkta" utvecklingen med ålder hos de enspråkiga barnen för ordförståelse. CLT är med andra ord inte lämplig för att mäta utveckling av ordförståelse för enspråkiga barn över ca 5 år, men lämpar sig däremot väl för att kontrollera huruvida enspråkiga barn når upp till det förväntade resultatet (dvs. i princip maxpoäng från 5 år). För ordproduktion ses däremot en tydlig utveckling även för de enspråkiga barnen, och denna del kan därför användas även för fem- till sjuåringar.

För skillnaderna mellan de enspråkiga och de flerspråkiga barnen finns flera förklaringar. Den första är skillnader i svensk input. Flerspråkiga barn delar sin tid, och därför även mängden input, mellan två språk och får därför naturligtvis en mindre mängd input på de olika språken. Tidigare studier har visat att ju fler ord barn hör, desto större ordförråd har de (Hart & Risley 1995), och just ordförrådet är särskilt känsligt för begränsad input på ett språk. Som tidigare nämnts började exponeringen för svenska för de allra flesta flerspråkiga barnen (83 %) inte vid födseln (som för den enspråkiga gruppen), utan snarare ett, två eller tre år senare. Och även om de flerspråkiga barnen sedan vistats i svenskspråkiga förskolor under en större del av dygnet, så torde den genomsnittliga mängden svensk input per dygn för dem ändå ha varit betydligt lägre än för enspråkiga barn. För de flesta (80 %) flerspråkiga barnen i vår studie var det dominerande hemspråket (som här operationaliseras något förenklat som det enda eller dominerande språk som barnen hör från sina föräldrar) inte svenska, utan snarare föräldrarnas modersmål turkiska eller arabiska. Utöver själva mängden input kan givetvis även kvaliteten på inputen spela roll för barns ordinlärning (Dickinson & Smith 1994, Prevoo m.fl. 2014, Rowe 2012). I framtiden ämnar vi undersöka relationen mellan input och barnens ordförråd närmare, med hjälp av den omfattande information vi har från enkäten om föräldrarnas och barnens språk-användning och bakgrund.

Förutom skillnader i svensk input finns även skillnader mellan de enspråkiga och flerspråkiga barnen i familjernas socio-ekonomiska status, där

de enspråkiga barnen hade föräldrar med högre genomsnittlig utbildningsnivå. I andra länder har socio-ekonomisk status (SES) visat sig spela stor roll för barns ordförrådsutveckling (t.ex. Hart & Risley 1995, Oller & Eilers 2002). Flerspråkiga barn från hem med hög SES tenderar att prestera på samma nivå som enspråkiga barn på majoritetsspråket (Calvo & Bialystok 2014). Tidigare studier visade att svensk-tyska barn (4–6 år) från familjer med hög SES hade poäng på svenska CLT som var jämförbara med enspråkiga barn i samma ålder (Lindgren 2018, Lindgren & Bohnacker 2020). Framtida studier bör analysera effekterna av SES på en- och flerspråkiga barns (svenska) ordförråd och även undersöka ordförrådet hos enspråkiga barn från familjer med lägre SES för att kunna göra bättre jämförelser med de flerspråkiga barnen.

Det stora typologiska avståndet mellan svenska och arabiska respektive turkiska kan också vara en bidragande faktor till de flerspråkiga barnens låga resultat. Lindgren & Bohnacker (2019) fann att svensk-tyska flerspråkiga barn i åldern 4–6 år presterade bättre på ord som var (fonologiska) kognater på deras båda språk, vilket indikerar att många likheter mellan ord på de två språken bidrar till att barn får bättre resultat på ordförrådstest, och troligtvis även till (snabbare) ordinlärning mer generellt. Däremot finns endast få svenska ord som är kognater med arabiska respektive turkiska, och nästintill inga svensk/arabiska eller svensk/turkiska kognater i den svenska CLT-versionen. De flerspråkiga barnen kan därmed inte få mycket ”lexikal hjälp” från sitt hemspråk i sin inlärning av ord i svenska.

Varför presterar då de svenska-arabiska och de svenska-turkiska flerspråkiga barnen så olika? En uttömmande diskussion ligger utanför ramen för detta konferensbidrag, men några skillnader kan nämnas i korthet. I den svensk-arabiska gruppen finns fler barn som är födda i andra länder än Sverige, inklusive en större andel relativt nyanlända barn, medan nästan alla de svensk-turkiska barnen är födda i Sverige. Därmed har barnen i den svensk-arabiska gruppen i genomsnitt exponerats för svenska under en kortare tid (50 % före 3 års ålder, gentemot 84 % av de svensk-turkiska barnen). Ett antal av de äldre svensk-arabiska barnen har jämförelsevis låga ordförrådsresultat, vilket kan kopplas till deras kortare vistelsetid i Sverige; detta skulle även kunna förklara skillnaden i utvecklingen med ålder mellan den svensk-turkiska och den svensk-arabiska gruppen. Framtida studier av utveckling i olika flerspråkiga grupper bör därför inkludera mått på tiden barnet exponerats för svenska.

Avslutningsvis vill vi poängtera att skillnaderna mellan de enspråkiga och de flerspråkiga barnen som vi funnit i föreliggande studie inte bör ses som ett resultat av flerspråkigheten i sig. Resultaten från en tidigare studie av svensk-tyska barns ordförråd mätt med samma ordförrådstest som i föreliggande studie (Lindgren & Bohnacker 2020) har visat att de svensk-tyska barnen – en grupp flerspråkiga barn som får en stor mängd svensk input, i många fall

från en förälder som är modersmålstalare av svenska, kommer från familjer med hög SES och lär sig två närbesläktade språk – hade resultat på svenska som inte skiljde sig från enspråkiga barns (Lindgren 2018). Det som har betydelse för flerspråkiga barns ordförrådsutveckling är med andra ord faktorer som är kopplade till den miljö barnen vistas i och troligtvis även till likheter/skillnader mellan de två språken barnen lär sig.

Litteratur

- Altman, Carmit, Goldstein, Tamara & Armon-Lotem, Sharon. 2017. Quantitative and qualitative differences in the lexical knowledge of monolingual and bilingual children on the LITMUS-CLT task. *Clinical Linguistics & Phonetics* 31(11-12). S. 931-954.
- Bialystok, Ellen, Luk, Gigi, Peets, Kathleen F. & Yang, Sujin. 2010. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 13(4). S. 525-531.
- Bohnacker, Ute. 2013-2019. Language impairment or typical language development? Developing methods for linguistic assessment of bilingual children in Sweden. Projekt 421-2013-1309 är finansierat av Vetenskapsrådet och förkortas BiLI-TAS (Bilingualism, Language Impairment, Turkish, Arabic, Swedish).
- Bohnacker, Ute, Lindgren, Josefin & Öztekin, Buket. 2016. Turkish- and German-speaking bilingual 4-to-6-year-olds living in Sweden: Effects of age, SES and home language input on vocabulary production. *Journal of Home Language Research* 1. S. 17-40.
- Calvo, Alejandra & Bialystok, Ellen. 2014. Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition* 130(3). S. 278-288.
- Dickinson, David K. & Smith, Miriam W. 1994. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 29(2). S. 105-122.
- Dijkstra, Jelske, Kuiken, Folkert, Jorna, René J. & Klinkenberg, Edwin L. 2016. The role of majority and minority language input in the early development of a bilingual vocabulary. *Bilingualism: Language and Cognition* 19(1). S. 191-205.
- Frylmark, Astrid. 2006. *Bedömning Av Språk B.A.S. 5½-7½ år*. Märsta: OrdAF Förlag.
- Gagarina, Natalia, Armon-Lotem, Sharon, Altman, Carmit, Burstein-Feldman, Zhanna, Klassert, Annegret, Topaj, Nathalie, Golcher, Felix & Walters, Joel. 2014. Age, input quantity and their effect on linguistic performance in the home and societal language among Russian-German and Russian-Hebrew preschool children. I: Silbereisen, Rainer K., Titzmann, Peter F. & Shovit, Yossi (red.): *The challenges of diaspora migration: Interdisciplinary perspectives on Israel and Germany*. Farnham, Surrey: Ashgate. S. 63-82.
- Ganuzza, Natalia & Hedman, Christina. 2019. The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali-Swedish bilinguals. *Applied Linguistics* 40(1). S. 108-131.

- Gatt, Daniela, Attard, Donna, Łuniewska, Magdalena & Haman, Ewa. 2017. The effects of bilingual status on lexical comprehension and production in Maltese five-year-old children: A LITMUS-CLT study. *Clinical Linguistics & Phonetics* 31(11–12). S. 844–873.
- Haman, Ewa, Łuniewska, Magdalena, Hansen, Pernille, Simonsen, Hanne Gram, Chiat, Shula, Bjekić, Jovana m.fl. 2017. Noun and verb knowledge in monolingual preschool children across 17 languages: Data from Cross-Linguistic Lexical Tasks (LITMUS-CLT). *Clinical Linguistics & Phonetics* 31(11–12). S. 818–843.
- Haman, Ewa, Łuniewska, Magdalena & Pomiechowska, Barbara. 2015. Designing Cross-Linguistic Lexical Tasks (CLTs) for bilingual preschool children. I: Armon-Lotem, Sharon, de Jong, Jan & Meir, Natalia (red.): *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol: Multilingual Matters. S. 196–239.
- Hart, Betty & Risley, Todd R. 1995. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul Brookes.
- Lindgren, Josefin. 2017. Ordförrådsutveckling hos förskolebarn med svenska som modersmål: En studie med Cross-linguistic Lexical Task (CLT). I: Sköldbberg, Emma, Andréasson, Maia, Adamsson Eryd, Henrietta, Lindahl, Filippa, Prentice, Julia, Lindström, Sven & Sandberg, Malin (red.): *Svenskans beskrivning 35: Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten i Göteborg 11–13 maj 2016*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 29). Göteborg: Göteborgs universitet. S. 161–174.
- Lindgren, Josefin. 2018. *Developing narrative competence: Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4–6*. Studia Linguistica Upsaliensia 19. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lindgren, Josefin & Bohnacker, Ute. 2020. Vocabulary development in closely-related languages: Age, word type and cognate facilitation effects in bilingual Swedish-German preschool children. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1085). S. 587–622.
- Meir, Natalia & Armon-Lotem, Sharon. 2017. Independent and combined effects of socioeconomic status (SES) and bilingualism on children's vocabulary and verbal short-term memory. *Frontiers in Psychology* 8 (Artikel 1442).
- Oller, D. Kimbrough & Eilers, Rebecca E. (red.). 2002. *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Prevo, Mariëlle J. L., Malda, Maike, Mesman, Judi, Emmen, Rosanneke A.G., Yeniad, Nihal, Van Ijzendoorn, Marinus H. & Linting, Mariëlle. 2014. Predicting ethnic minority children's vocabulary from socioeconomic status, maternal language and home reading input: Different pathways for host and ethnic language. *Journal of Child Language* 41(5). S. 963–984.
- Ringblom, Natasha, Håkansson, Gisela & Lindgren, Josefin. 2014. Cross-Linguistic Lexical Task: Swedish version (CLT-SWE). Opublicerat material.
- Rowe, Meredith L. 2012. A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development* 83(5). S. 1762–1774.
- Thordardottir, Elin. 2011. The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism* 15(4). S. 426–445.
- Vermeer, Anne. 2001. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics* 22(2). S. 217–234.

Appendix: statistiska analyser

Tabell 4. Regressionsanalyser för ordförståelse och ordproduktion.

	Ordförståelse		Ordproduktion	
	β	SE	β	SE
Intercept	26,04***	3,05	6,40	3,56
Grupp 1: MoSwe vs BiAra/BiTur	13,80***	2,15	8,25**	2,51
Grupp 2: BiAra vs BiTur	-5,23	3,75	-8,74*	4,37
Ålder	0,36***	0,05	0,45***	0,05
Ålder x Grupp 1	-0,14***	0,03	-0,04	0,04
Ålder x Grupp 2	0,12*	0,06	0,17*	0,07
R ² (korrigerad)	0,547		0,573	

Not. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. MoSwe = enspråkiga, BiAra = svensk-arabiska flerspråkiga, BiTur = svensk-turkiska flerspråkiga. Ålder = barnets ålder i månader. Ordförståelse: $F(5, 216) = 54,41$, $p < 0,001$; Ordproduktion: $F(5, 216) = 60,20$, $p < 0,001$.

Tabell 5. Separata regressionsanalyser för ålder för enspråkiga, svenska-arabiska och svensk-turkiska barn, för förståelse och produktion.

	Enspråkiga		Svensk-arabiska		Svensk-turkiska	
	β	SE	β	SE	β	SE
<i>Förståelse</i>						
Intercept	53,64***	1,04	17,47*	7,14	7,02	5,49
Ålder	0,08***	0,02	0,38***	0,11	0,62***	0,08
R ² (korrigerad)	0,231		0,140		0,440	
<i>Produktion</i>						
Intercept	22,89***	3,67	6,89	7,54	-10,60	6,50
Ålder	0,37***	0,06	0,32**	0,11	0,65***	0,10
R ² (korrigerad)	0,382		0,087		0,373	

Not. * $p < 0,01$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Ålder = barnets ålder i månader. Förståelse – Enspråkiga: $F(1, 70) = 22,33$, $p < 0,001$; Svensk-arabiska: $F(1, 74) = 13,22$, $p < 0,001$; Svensk-turkiska: $F(1, 72) = 58,34$, $p < 0,001$, Produktion – Enspråkiga: $F(1, 70) = 44,95$, $p < 0,001$; Svensk-arabiska: $F(1, 74) = 8,126$, $p < 0,01$; Svensk-turkiska: $F(1, 72) = 44,48$, $p < 0,001$.

Sitta, ligga eller stå?

Svensktalande barns inlärnin g av de svenska positionsverben

Maria Hellerstedt

1 Inledning

I den här artikeln ska jag visa på de utmärkande dragen för svenska barns inlärnin g av positionsverben *sitta*, *ligga* och *stå*. Det är en del av en studie av inlärnin gen av de svenska statiska positionsverben samt deras kausativa motsvarigheter *sätta*, *lägga* och *ställa*, dels av svenska barn som lär sig sitt modersmål, dels av fransktalande vuxna som lärt sig svenska i vuxen ålder (Hellerstedt 2013, 2014). I en experimentell studie med sammanlagt 98 informanter har dessa verb eliciterats i syfte att kartlägga deras inlärnin g samt de strategier som inlärnarna använder sig av för att överbrygga vissa svårigheter. I den här artikeln har jag uteslutit andraspråksinlärnarnas resultat och redovisar således endast resultaten från de 56 enspråkiga informanter som har svenska som modersmål.

2 Bakgrund

Positionsverben kan användas dels prototypiskt i beskrivningen av en människas kroppsställning, dels utvidgat lokativt genom att beskriva en levande varelses eller ett fysiskt objekts befintlighet på en specifik plats. Dessutom används de i mycket stor utsträckning metaforiskt i idiomatiska uttryck (Jakobsson 1996). De har också en grammatisk användning, då de i en pseudokoordination uttrycker progressiv aspekt (Kvist Darnell 2008). Detta förklarar positionsverbens påtagliga frekvens i det svenska språket, synlig i en verbfrekvenslista upprättad av Viberg (1990:394), där *stå* befinner sig på 17:e plats, *ligga* på 23:e plats och *sitta* på 35:e. I en senare artikel av Viberg

(2013:145) utvärderas frekvensen av dessa verb (korpus ESPC) efter användningsområdet, dvs. om de är prototypiskt, utvidgat eller metaforiskt använda. Även om *stå* fortfarande är det mest frekventa visar det sig att verbet *ligga* främst används utvidgat vid inanimata subjekt (47 %), medan *sitta* framför allt används vid prototypiska situationer med kroppsposition. Endast 7 % av förekomsterna av verbet *sitta* refererar till utvidgade situationer och 24 % beträffande verbet *stå*.

2.1 Positionsverbens betydelse

De mest frekventa verben fördelas på de mest grundläggande semantiska fälten och kallas för kärnverb (Viberg 1990:397). Utmärkande för dem är bl.a. att de favoriseras på tidiga stadier av språkinlärningen och därmed behärskas vid en ganska låg ålder (a.a.). I ett flertal studier har också konstaterats att frekvens av en viss språklig enhet borgar för att den lärs in tidigt (jfr Bowerman 1996, Naigles & Hoff-Ginsberg 1998, Bybee 2006, Viberg 2002). En så hög frekvens visar som sagt på en utvecklad polysemi, och i ett försök att förklara de semantiska scheman som ligger bakom dessa användningar, tar vi hjälp av den kognitiva semantikens förklaringsmodell med bildscheman. Enligt Lakoff (1987:270) har alla språkliga kategorier en prototypisk struktur, där man utgår ifrån det bästa och mest centrala exemplet i kategorin. Utifrån det här exemplet skapas idealiserade kognitiva scheman, s.k. bildscheman. Medlemmarna i kategorin delar vissa egenskaper med prototypexemplet, men de har inte nödvändigtvis samma egenskaper sinsemellan. Alla tre verb innehåller förvisso betydelsekomponenterna OBJEKT + BEFINTLIGHET + POSITION (Hellerstedt 2013:67) men i den här artikeln anser vi att varje positionsverb är en kategori, där den kroppspositionella betydelsen är den prototypiska som alla andra betydelser utgår ifrån. Trots att detta är den centrala betydelsen är det bara en minimal del av respektive verbs användningar som refererar till kroppsställning, dvs. 30 % av förekomsterna av *sitta*, 10 % av förekomsterna av *stå* och endast 2 % av förekomsterna av *ligga* (Jakobsson 1996:15). Men även om andra användningar än den prototypiska är mest frekventa menar Rosch att prototypen brukar läras in först av barn (1973:114). Detta är även den slutsats som Toivonen kom fram till i sin studie om positionsverbens inlärning hos mycket små barn (mellan 2 och 5 år) bosatta på Åland (1997:19).

Beträffande verbet *stå* kan man utarbeta följande parametrar (jfr Lemmens, 2002) som ingår i detta bildschema: VERTIKALITET¹ (människan har en vertikal utsträckning), BAS (fötterna är den bas människan står på), FUNKTIONALITET (den stående människan är funktionell) och KANONICITET (stående

¹ Parametrar och bildstimuli kommer att uttryckas grafiskt med hjälp av förminskade kapitäl.

ställning är den normala för människan, den ställning man förväntar sig att finna hen i). I utvidgad lokativ betydelse kan man ta exemplet med en flaska på ett bord, där flaskan är vertikal, vilar på sin bas, är funktionell i denna vertikala orientering (eftersom dess innehåll i stående position förblir inuti flaskan) samt befinner sig i den förväntade positionen.

Verbet *ligga* är i mångt och mycket det föregående verbets motsats, med följande schema: HORISONTALITET (en liggande människa har en horisontell utsträckning), Ø BAS (den liggande vilar inte längre på sina fötter utan på en av sina sidor), ICKE-FUNKTIONALITET (en liggande människa är inte funktionell utan kanske sover eller är död) och ICKE-KANONICITET (den liggande positionen är inte den mest normala för en människa). Dessa parametrar kan således överföras på den utvidgade användningen av verbet *ligga* vid ett objekts befintlighet. I exemplet med KLÄDER PÅ GOLVET ser vi att de har en horisontell utsträckning, men att det inte finns någon egentlig bas för just kläder samt att de inte är funktionella där de ligger. Vid vissa situationer finns ingen kanonicitet att utvärdera, vilket förmodligen gäller dessa liggande kläder. Värt att notera är tillämpningen av verbet vid geografiska belägenheter (ex: *Stockholm ligger i Sverige*), vilken inte verkar utgå ifrån dessa parametrar, men som självklart ökar det här verbets frekvens.

För verbet *sitta* menar Jakobsson (1996:35) att bildschemat är svårare att koppla till den mänskliga positionen, eftersom det varken finns en horisontell eller en vertikal sträckning i den utvidgade användningen av *sitta*. Beträffande det engelska *sit* anser Newman (2002:19) att vissa utvidgade betydelser handlar om att objektet befinner sig på en lämplig plats. Lemmens å sin sida, i en beskrivning av det nederländska *zitten* (2002:117), framhåller att det främst handlar om en nära kontakt mellan objektet och dess underlag samt att underlaget ibland innehåller objektet (ex: *nyckeln sitter i låset*) eller vice versa (ex: *ringen sitter på fingret*). Viberg (2013:147) hävdar att medan användningen av verben *stå* och *ligga* utgår ifrån att objekten understöds underifrån, så indikerar *sitta* snarare att objektet sitter fast vid underlaget, men han förkastar parametern INNEHÅLL som Lemmens presenterar. I den här artikeln vidhåller jag parametrarna KONTAKT och INNEHÅLL för verbet *sitta*, eftersom dessa går att urskilja i de flesta av de presenterade bildstimulin, exempelvis RING PÅ EN GREN, samt KNIV I ETT KNIVBLOCK.

2.2 Inläringen av positionsverb

För att använda positionsverben korrekt behöver barnen upptäcka de implicita mönstren, dvs. de ovan uppräknade semantiska parametrarna som ligger bakom användningarna. Detta görs genom att barnet tillämpar det verb som hen oftast hört användas vid en viss spatial situation, men även genom att barnet drar slutsatser om vilka parametrar som överensstämmer mellan

olika spatiala konfigurationer där en vuxen använt samma verb (Bowerman 1996:393) och därmed allteftersom skapar sig mentala representationer av verbens semantik. Med tanke på mängden parametrar och hur varje verbs alla parametrar inte nödvändigtvis aktiveras vid de utvidgade situationerna (ex: en säng kodas med verbet *stå*, och då måste givetvis parametern VERTIKALITET uteslutas) blir den här inläringen en komplex uppgift. Enligt Toivonens resultat (1997) verkar den ganska komplicerade semantiken hos dessa verb utgöra en svårighet för de svensktalande barnens inläring av dem. Redan Clark (1973) menade att komplexa betydelsemönster hos verb försenar deras inläring, och Narasimhan & Gullberg (2011) kommer fram till samma sak i sin studie om nederländska barns inläring av de kausativa motsvarigheterna till positionsverben (*zetten* och *leggen*).

Det finns inte många tidigare studier om positionsverbsinläring av barn med svenska som modersmål. Viberg har i viss mån tittat på inläringen av deras kausativa motsvarigheter (*sätta, ställa, lägga*), men framför allt i syfte att jämföra med hur de lärs in av barn och/eller vuxna som har svenska som andraspråk (1985, 1993, 2002). Han fann bland annat att inlärnarna använde sig av en generaliseringsstrategi, genom att välja ett av verben (det som uttrycker horisontalitet, *lägga*) och använda det i de flesta fall, antingen som en följd av att just det verbet lärs in först eller för att det uppfattas som mest allmängiltigt och mer frekvent. I Narasimhans & Gullbergs studie (2011) kunde man konstatera att motsvarande verb i nederländskan (*leggen*) också användes på ett generellt sätt. Hansson & Bruce (2002) studerar inläringen av de kausativa verben dels hos svenskspråkiga typiska barn, dels hos barn med inläringssvårigheter. Endast Toivonens studie (1997) inbegriper de statiska positionsverben och följer utvecklingen upp till och med fem års ålder.

3 Hypoteser

Med utgångspunkt i ovanstående studier och resonemang lägger jag fram två varandra till viss del motstående hypoteser. Eftersom de svenska positionsverben är så frekventa, samt ingår bland kärnverben, kommer de att läras in tidigt av barn med svenska som modersmål. Men med tanke på deras komplexa semantik kan man också förvänta sig att det finns svårigheter med inläringen. För att överbrygga dessa svårigheter är det troligt att inlärnarna generaliserar ett av verben, förmodligen det som uttrycker horisontalitet (*ligga*), om inte annat så därför att det är det mest frekventa.

4 Metod

I syfte att elicitera tal innehållande positionsverb presenterades ett bildspel med 22 bildstimuli där olika spatiala relationer iscensattes med hjälp av för barnen lättidentifierade och vardagliga objekt, såsom dockor, leksaksbilar, tallrikar, bestick osv. Dessa stimuli blandades upp med 20 avledande bilder utan fokus på spatial information, såsom en skrattande bebis, en kvinna som hugger ved etc. Informanterna uppmanades att beskriva dessa 42 bilder så att någon som inte ser bilden förstår hur den ser ut. De yngsta barnen fick berätta för en liten nallebjörn som satt på andra sidan datorn och därmed inte "såg" bilderna. Det fanns fyra presentationsordningar av bilderna, som hade slumpats fram, i syfte att undvika att en viss bild alltid påverkade en annan.

Tre åldersgrupper av barn har spelats in, fyraåringar, sjuåringar och tioåringar², i syfte att simulera språkinläringens faser. Dessa informanternas produktioner har jämförts med en kontrollgrupp med vuxna svensktalande. I varje grupp finns 14 personer, sju av vardera könet, vilket ger oss ett underlag på 56 informanter³. Det fanns 10 stimulibilder där verbet *stå* förväntades, 8 stimulibilder för att elicitera verbet *ligga* och 4 stycken eliciterade verbet *sitta* med ett prototypiskt stimuli per kroppsposition. Därmed har vi ett maxantal av 1 232 spatiala yttranden med 308 yttranden per informantgrupp.

5 Resultat

Vi konstaterar att svenska barn använder positionsverb i stor utsträckning samt i stigande frekvens i samband med att de blir äldre. Av de 308 yttrandena innehållande en beskrivning av den spatiala situationen använde 4-åringarna 34 % positionsverb, 7-åringarna 65 % och 10-åringarna 84 %, medan den svenska kontrollgruppen använde 80 % positionsverb. I tabell 1 visas fördelningen av svaren mellan olika semantiska huvuddrag hos det valda verbet och/eller ett particip. POS innebär ett positionsverb medan SÄTT inbegriper andra verb som anger det sätt som objektet befinner sig på utöver sittande, liggande eller stående, t.ex. *nerstoppad*. Gruppen NEU innehåller de positionsneutrala befintlighetsverben, t.ex. *vara*, *finnas* och *befinna sig*, medan ELL tar i beräkning fraser innehållande verbellipser, dvs. Nominalfraser med ett efterställt prepositionsattribut (ex: *en flaska på en stol*). Gruppen UPPR står för uppräkningsfraser, där informanten endast namngivit

² Åldersindelningen i grupperna var som följer: 4-åringar: 3:10–4:10; 7-åringar : 6:10–7:10; 10-åringar: 9:10–10:10.

³ P.g.a. det lilla underlaget presenteras ingen statistik.

objektet utan att ange dess spatiala relation (ex: *en ring, en gren*). Den sista kolumnen innehåller de få gånger en informant har valt att inte svara alls.

Tabell 1. Semantiskt innehåll i det spatiala yttrandet (avrundade siffror, procent).

Informant-grupp	POS	SÄTT	NEU	ELL	UPPR	ÖVR	EJ SVAR
4-åringar	34	4	3	18	37	3	1
7-åringar	65	4	5	18	6	2	0
10-åringar	84	2	8	5	0,5	0,5	0
kontroll	80	7	3	9	0,5	0,5	0

Det finns som synes i tabell 1 ett antal strategier som barnen (och de vuxna) tar till för att beskriva objektens lokalisation, exempelvis meningar som innehåller verbellipser (ex. *en räfflad kniv i ett bestickställ*). Dessa används oftast av de yngre barnen, medan 10-åringarna är den grupp som använder flest fraser innehållande verb, med endast 5 % elliptiska fraser.

Hos 4-åringar, och i viss mån även hos 7-åringarna, finns en annan sorts ellips, där barnet endast nämner objektet, och ibland även dess underlag, men inte uttrycker dessas spatiala relation med hjälp av ett verb och/eller en preposition. De yngsta barnen har gjort detta 115 gånger (37 %) och 7-åringarna 21 gånger (6 %). Detta tyder på en diskursiv omognad, där barnen ännu inte lärt sig vad som måste uttryckas för att någon som inte delar deras kunskap om den spatiala situationen ska förstå hur den ser ut. Enligt Hickmann (2004:102) uppnås inte kapaciteten för att ange tillräckligt mycket information förrän vid 10 års ålder och börjar skönjas vid 7 års ålder, vilket väl överensstämmer med ovanstående resultat.

En annan strategi möjlig att använda i svenskan för att lokalisera ett objekt i förhållande till dess underlag är ett existentiellt verb (*finnas, befinna sig*) eller en kopula (*vara*), som inte preciserar objektets position utan är så kallat positionsneutralt. Det enda neutrala verb informanterna har använt sig av är kopulan, som i exemplet *riset är på tallriken*, uttalat av en 4-åring. Dock är det inte de yngsta barnen som använder det här verbet mest utan det gör 10-åringarna (8 %). Att föredra *vara* istället för ett positionsverb verkar framför allt vila på en svårighet att avgöra vilken orientering objektet har och därmed dra slutsatsen om vilket positionsverb som bör användas. Det är nämligen så att de äldre barngrupperna använder *vara* mest vid bildstimulin BANAN I ETT GLAS (3 gånger vardera) och RING PÅ EN GREN (5 gånger vardera). Inget av dessa objekt befinner sig på en kanonisk plats, och bananen har dessutom en ovanlig orientering, med sin vertikala utsträckning.

Det man kan konstatera i tabellerna 2 till 4 nedan är en större korrekt användning av den prototypiska betydelsen av positionsverben än av den utvidgade, vilket visar på en snabbare och säkrare inläring av denna grundläggande betydelse. Dock finns ännu en förklaringsmodell för det genomgående lägre användandet av positionsverb hos alla informantgrupper vid utvidgad användning. Det handlar mycket troligt om att medan man kodar mänsklig kroppsställning nästan uteslutande med positionsverben kan man ofta använda ett flertal andra uttryck för att beskriva befintligheten av konkreta objekt. Viberg talar om en sofistikerad lexikal variation (2002:127), som framför allt lokutörer med högre språklig kompetensnivå använder sig av. Det handlar om en tillämpning av mer specifika verb än de grundläggande positionsverben, såsom *participer* av verben *trä* (*en ring är trädd på en gren*) eller *stoppa* (*en kniv istoppad i ett block*).

5.1 Stå

Vi har sett att när barnen (och de vuxna) använder ett verb för att beskriva befintlighet är det framför allt ett positionsverb. Dock är all positionsverb-användning inte målspråksenlig. I tabell 2 redovisas procentandelar för vilka positionsverb som valdes när det förväntade verbet var *stå*.

Tabell 2. Användning av det förväntade verbet *stå*, procent av summan stimuli-meningar (14 prototypiska och 126 utvidgade).

Informantgrupp	Användningsområde	<i>stå</i>	<i>ligga</i>	<i>sitta</i>
4-åringar	prototypisk anv.	71	0	0
	utvidgad anv.	29	10	2
7-åringar	prototypisk anv.	71	0	0
	utvidgad anv.	58	3	5
10-åringar	prototypisk anv.	71	0	0
	utvidgad anv.	71	6	9
Kontrollgrupp	prototypisk anv.	93	0	0
	utvidgad anv.	83	1	0

4-åringar tillämpar *stå* vid betydligt färre utvidgade användningar (29 %), dels i förhållande till den egna gruppens användning av *stå* i prototypiska situationer, dels i förhållande till de andra informanterna. Fyra av dessa barn verkar överanvända verbet *ligga* i dessa situationer, och det är framför allt vid stimulinen PENNA I ETT GLAS (3 st.), KNIV I BESTICKSTÄLL (2 st.), BOK STÅENDE I BOKHYLLA (2 st.), BOK PÅ ETT BOKSTATIV (2 st.) samt BANAN I ETT GLAS (3 st.) och

IHOPRULLAD MATTA STÄLLD I ETT HÖRN (1 st.). De två senare stimulinen ger prov på icke-kanoniska situationer, vilket kan förklara en användning av verbet *ligga*, medan de tre tidigare innehåller objekt som lika gärna kan befinna sig i en horisontell som i en vertikal position.

Stimulibilden BANAN I ETT GLAS ställde till problem inte bara för 4-åringarna. Även en 7-åring och två 10-åringar kodade bananen som liggande, vilket också en vuxen person i kontrollgruppen gjorde. *Ligga* är det enda lexikala verbet som 4-åringarna yttrade för att koda den här situationen (3 st.). I övrigt användes inget verb alls. 7-åringarna använder framför allt ellipser, och ingen av dem använder verbet *stå*. Fem 10-åringar använder det förväntade verbet men vi finner också tre *vara* samt en verbellips. Verbet *sitta* användes också i den här situationen, nämligen av två 7-åringar och två 10-åringar. Två personer ur kontrollgruppen valde en perfekt participform av det dynamiska verbet *stoppa ner* (kombinerad med verbet *vara*).

5.2 Ligga

I tabell 3 kan man utläsa vilket positionsverb som valts vid situationer där verbet *ligga* förväntades. Även här kan man konstatera att alla grupper oftare tillämpar verbet *ligga* vid prototypiska situationer än vid de utvidgade situationerna.

Tabell 3. Användning av det förväntade verbet *ligga*, procent av summan stimuli-meningar (14 prototypiska och 98 utvidgade).

Informantgrupp	Användningsområde	<i>stå</i>	<i>ligga</i>	<i>sitta</i>
4-åringar	prototypisk anv.	0	43	0
	utvidgad anv.	1	32	0
7-åringar	prototypisk anv.	0	79	0
	utvidgad anv.	0	61	0
10-åringar	prototypisk anv.	0	100	0
	utvidgad anv.	2	85	1
Kontrollgrupp	prototypisk anv.	0	100	0
	utvidgad anv.	0	78	0

Det används betydligt färre andra positionsverb än då verbet *stå* förväntades (liksom för *sitta*, se tabell 4). *Ligga* är det verb som 4-åringarna tillämpar mest i utvidgad användning, med 32 %, jämfört med 29 % för *stå* och 12 % för *sitta*. I den prototypiska situationen har dessa unga inlärare oftare valt ellipser och uppräknningar än ett positionsverb, medan 7-åringar exempelvis har valt ett

annat verb för att beskriva situationen, nämligen *sova* (ex: *Pippi sover på en kudde*) i två fall.

Det verkar således som om barnen behärskar verbet *ligga* tidigt, eftersom dess användning är genomgående högre än de andra verbens (se tabeller 2 och 4). Med tanke på vad som redovisades ovan beträffande verbet *stå*, där flera inlärare använde *ligga* istället, kanske det dessutom handlar om en överanvändning, vilken förstås blir lyckosam när det handlar om spatiala situationer som bör kodas med just *ligga*. Exempelvis kan vi jämföra fallet med pennan, som i stående position kodades med *ligga* av såväl 4-åringar som en 10-åring, medan ingen informant tog fel positionsverb för den liggande pennan (5 *ligga* hos 4-åringarna, 11 stycken hos 7-åringarna respektive 10-åringarna, samt 14 hos kontrollgruppen).

5.3 Sitta

I följande avsnitt framkommer det att våra informanter använder verbet *sitta* minst. Men trenden med att använda fler positionsverb vid prototypiska situationer håller i sig, även om skillnaden inte är stor vad beträffar 10-åringarna, som vi kan se i tabell 4.

Tabell 4. Användning av det förväntade verbet *sitta*, procent av summan stimuli-meningar (14 prototypiska och 42 utvidgade).

Informantgrupp	Användningsområde	<i>stå</i>	<i>ligga</i>	<i>sitta</i>
4-åringar	prototypisk anv.	14	0	21
	utvidgad anv.	0	2	12
7-åringar	prototypisk anv.	7	0	64
	utvidgad anv.	7	0	5
10-åringar	prototypisk anv.	7	0	57
	utvidgad anv.	14	2	55
Kontrollgrupp	prototypisk anv.	0	0	71
	utvidgad anv.	9	0	57

Den prototypiska bilden av en sittande person representerades av en playmobilgubbe sittande på bagageutrymmet på en playmobiljeep. Den kan ha uppfattats felaktigt av vissa barn, eftersom två 4-åringar, en 7-åring och en 10-åring istället har kodat bilden med verbet *stå*. Ingen i kontrollgruppen har emellertid uppfattat situationen så utan den låga andelen *sitta* beror här på att man dels använt ett dynamiskt verb (*åka*) en gång, dels två verbellipser.

Även 4-åringarna har använt ett dynamiskt verb, nämligen *köra* (4 st.), samt *åka* en gång.

Vid stimulibilden FÅGEL PÅ EN GREN har 4-åringarna framför allt använt sig av uppräknings (10/14), men de två gånger då ett positionsverb valts har det varit *sitta*. De övriga informanterna har i stor majoritet använt *sitta*, men vi kan också konstatera att en 10-åring har använt verbet *stå*, vilket ingen annan har gjort. Det finns två förklaringsmodeller till detta. Det kan handla om en allmän positionsförvirring, efter att hjärnan uppmuntrats att ständigt leta efter ett befintlighetsverb, och till slut inte lyckas välja rätt. En annan förklaringsmodell är att den här 10-åringen kan ha gjort en annan analys av den spatialsituationen och fokuserar på det faktum att en fågel har ben, som den liksom en människa står på.

Stimulibilden RING PÅ EN GREN har givit upphov till en mycket varierad kodning hos alla informantgrupper, där de sammanlagt använt 13 *sitta* av 56 möjliga (23 %), dock inget annat positionsverb. 4-åringarna har framför allt använt sig av verbellipser och uppräknings, och det enda lexikala verbet som använts är *hänga* (en ring hänger på en pinne). 7-åringarna har framför allt använt en ellips (5 st.) eller ett neutralt verb (5 st.). 10-åringarna följer samma mönster samt använder *hänga* en gång. Den vuxna kontrollgruppen har använt *sitta* 9 gånger men har också tagit till verbet *vara* (3 st.), en verbellips samt en possessiv konstruktion (en pinne har en ring på sig). Antingen har de yngsta barnen ännu inte integrerat parametrarna KONTAKT och INNEHÅLL för verbet *sitta*, eller så förvirrade det icke-kanoniska underlaget (en gren istället för ett finger) och barnen trodde att ett annat verb skulle användas.

6 Diskussion

Enligt de resultat som presenterats ovan kan man konstatera att den prototypiska användningen oftare är korrekt än den utvidgade samt används i större utsträckning av alla överlag (utom vid verbet *stå*, som 10-åringarna tillämpar lika mycket [71 % vardera, se tabell 2] i de olika betydelserna). Det faktum att 4-åringarna använder (korrekt) positionsverb vid prototypiska situationer mycket mer än vid utvidgade kan stödja hypotesen att den förra betydelsen lärs in och behärskas först. Eftersom det framför allt är positionsverben som används när man pratar om den här sortens befintlighet kan även de yngre lokutörerna ha uppfattat deras idiomatiska aspekt, förmodligen tack vare deras höga frekvens i det svenska språket. Ett utbrett användande av ett fenomen verkar således bidra till inläringen av detsamma, trots en komplex semantik. Att behärska de bildscheman som ligger bakom positionsverben tar förmodligen tid, framför allt som de ibland är motsägelsefulla. En banan i ett glas befinner sig inte i en kanonisk befintlighetssituation men innehar en

vertikal utsträckning och borde kodas med verbet *stå*, vilket också alla (utom en av) de vuxna lokutörerna gör. Vi har sett i det här fallet att många barn använder såväl *ligga* som *sitta* och därmed understryker parametern ICKE-KANONICITET för det förra verbet och INNEHÅLL för det senare. Båda dessa analyser kan anses logiska, men i just det här fallet är det bananens vertikali-tet som ska kodas, vilket barnen ännu inte uppfattat.

Verbet *ligga* verkar överanvändas en aning och de bakomliggande orsakerna kan diskuteras. Jag har redan framhållit att vissa val verkar ha att göra med att parametern ICKE-KANONICITET har premierats, men det kan också handla om en kollokationell användning, där barnen oftast träffar på ett specifikt objekt i samband med verbet *ligga*. Kanske hör unga barn objekten penna, bok och kniv kombineras framför allt med verbet *ligga* i vardagen. Enligt Toivonen (1997:37) utgår barn oftare ifrån vad som är rimligt och normalt än vad som faktiskt representeras på bilden, när de ska göra en bildbeskrivning, och det är mycket möjligt att vi ser prov på detta här, till och med bland 10-åringarna. En annan förklaring till att *ligga* verkar användas mest är dess högre frekvens i just utvidgade befintlighetssituationer, vilket kan ha som konsekvens att det lärs in först. Detta kan i sin tur vara en anledning till att verbet generaliseras och används vid situationer där man inte är säker på vilket positionsverb som ska väljas. Det positionsverb som verkar behärskas i minst utsträckning är verbet *sitta*. Alla informantgrupper använder det mindre än de övriga verben, och det är det verb som oftast "ersätts" dels av ett annat positionsverb (nämligen *stå*), dels av elliptiska uttryck och uppräknings. Detta kan delvis bero på att det är mindre frekvent i utvidgade användningar men också på att dess parametrar KONTAKT och INNEHÅLL förefaller mindre tydliga.

Den här studien visar således tydligt att det inte är så lätt att lära sig att bemästra de svenska positionsverbens semantik och användning, trots deras frekvens i språket. Barn med svenska som modersmål måste lära sig att lägga märke till vilka egenskaper hos ett objekt och dess underlag som är mest framträdande för att kunna välja det verb som kodar situationen på det mest idiomatiska sättet. Detta görs givetvis via den input barnen får i sin omgivning och utifrån den drar de dessa slutsatser, som inte verkar ha blivit alltigenom korrekta ens vid 10 års ålder, p.g.a. verbens komplexa semantik.

Litteratur

- Bowerman, Melissa. 1996. Learning how to structure space for language: A cross-linguistic perspective. I: Bloom, Paul, Peterson, Mary A., Nadel, Lynn & Garrett, Merrill F. (red.): *Language and Space*. Cambridge MA: MIT Press. S. 385–436.
- Bybee, Joan. 2006. From usage to grammar: the mind's response to repetition. I: *Language* 82(4). S. 711–733.

- Clark, Eve V. 1973. What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. I: Moore, Timothy E. *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press. S. 65–111.
- Hansson, Kristina & Bruce, Barbro. 2002. Verbs of placement in Swedish children with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders* 37(4). S. 401–414.
- Hellerstedt, Maria. 2013. *L'utilisation et l'acquisition des verbes de position en suédois L1 et L2*. Paris: Université de Paris Sorbonne.
- Hellerstedt, Maria. 2014. När fransmän ska lära sig svenska positionsverb. I: Reuter, Hedwig (red.): *Le Nord en français. Traduction, Interprétation, Interculturalité*. CIPA: Mons. S. 87–99.
- Hickmann, Maya. 2004. Le développement de l'organisation discursive. I: Kail, Michèle & Fayol, Michel (red.): *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris: PUF. S. 83–116.
- Jakobsson, Ulrika. 1996. Familjelika betydelser hos *stå*, *sitta* och *ligga*. En analys ur den kognitiva semantikens perspektiv. *Nordlund* 21. Småskrifter från institutionen för nordiska språk i Lund. S. 1–66.
- Kvist Darnell, Ulrika. 2008. *Pseudosamordningar i svenska, särskilt sådana med sitta, ligga och stå*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lakoff, George. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Lemmens, Maarten. 2002. The semantic network of Dutch *zitten*, *staan* and *liggen*. I: Newman, John (red.): *The Linguistics of Sitting, Standing, and Lying*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. S. 103–140.
- Naigles, Letitia & Hoff-Ginsberg, Erika. 1998. Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use. *Journal of Child Language* 25. S. 95–120.
- Narasimhan, Bhuvana & Gullberg, Marianne. 2011. The role of input frequency and semantic transparency in the acquisition of verb meaning: Evidence from placement verbs in Tamil and Dutch. *Journal of Child Language* 38. S. 504–532.
- Newman, John. 2002. A crosslinguistic overview of the posture verbs 'sit', 'stand', and 'lie'. I: Newman, John (red.): *The linguistics of sitting, standing, and lying*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. S. 1–24.
- Rosch, Eleanor H. 1973. On the internal structure of perceptual and semantic categories. I: Moore, Timothy E. (red.): *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press. S. 111–144.
- Toivonen, Ida. 1997. The acquisition of body-posture verbs in Swedish. Opublicerad masteruppsats. Stanford University.
https://www.academia.edu/2872946/The_Acquisition_of_Body-Posture_Verbs_in_Swedish
- Viberg, Åke. 1985. Lexikal andraspråksinläring. Hur polsk-, spansk- och finskspråkiga lär in svenskans placerarverb. I: Viberg, Åke & Axelsson, Monica: *SUM-rapport 2*. Stockholm: Stockholm university. S. 5–91.
- Viberg, Åke. 1990. Svenskans lexikala profil. *Svenskans beskrivning* 17. S. 391–408.
- Viberg, Åke. 1993. Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. I: Hyltenstam, Kenneth & Viberg, Åke (red.): *Progression and regression in language*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 289–308.

- Viberg, Åke. 2002. Basic verbs in lexical progression and regression. I: Burmeister, Petra, Piske, Thorsten & Rohde, Andreas (red.): *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S. 109–134.
- Viberg, Åke. 2013. Posture verbs. A multilingual study. *Languages in Contrast* 13(2). S. 139–169.

Va ja inte gillar e hennes nasala röst

Fokusfinala utbrytningar i tal i interaktion

Sofie Henricson och Jan Lindström

1 Introduktion

Utbrytning är en grammatisk resurs i såväl talad som skriven svenska och med det avses vanligen konstruktioner som *Det var Anna som ringde mig*. I bakgrunden antas då en sats som 'Anna ringde mig' varav *Anna* "brutits ut" till en matrissats (*Det var Anna*) och fungerar som korrelat till den relativa bisatsen (*som ringde mig*); se SAG 4:514. Utbrytning är således en typ av komplexa satskonstruktioner med vilken en enkel proposition uttrycks i två satser och som har en informationsstruktur som lägger fokus på det utbrutna ledet (se Lambrecht 2001:466–467, 475). I den här studien vill vi dock koncentrera oss på en annan typ av utbrytningskonstruktion som inte är så välbeskriven i svensk grammatisk tradition, den som på ett mindre träffande sätt går under beteckningen *falsk utbrytning* i SAG (4:519). Vi undersöker användningar särskilt i talad interaktion och har ett exempel på fenomenet på rad 6–7 i utdrag (1):

(1) *Lisa Ekdahl. GSM:1.*¹

```
01 Tom: mm (.) väldigt eh snyggt också=snyggt ljud,  
02    många eh (.) duktiga:,  
03    (1.5)  
04    >va heter de< musiker.  
05    (0.9)  
06    å va ja inte gillar e hennes nasala röst  
07    som e lite: för jobbig.  
08 Dan: de: håller ja inte me om.
```

¹ En transkriptionsnyckel återfinns i slutet av artikeln. Samtalsutdragen är försedda med inspelningskoder (se *Bilaga*).

Utdraget är hämtat från ett samtal där en grupp gymnasister diskuterar ett musikstycke av artisten Lisa Ekdahl. I ett par tidigare turväxlingar har man fällt positiva omdömen om låten, och Toms inlägg på rad 1–4 fortsätter på samma linje. Det uppstår en paus varefter han ändrar kurs och formulerar en kritisk synpunkt med hjälp av utbrytningskonstruktionen *va ja inte gillar e hennes nasala röst som e lite för jobbig*. Till skillnad från ordinära utbrytningar (t.ex. *Det är hennes nasala röst som jag inte gillar*) finns det utbrutna ledet (*hennes nasala röst...*) sist i meningen, dvs. utbrytningen är *fokusfinal* (se De Cesare 2014 och avsnitt 2 nedan). Schema 1 illustrerar beståndsdelarna vid fokusfinal utbrytning.

Komplex sats		
A-del	Kopula	B-del
Subjekt [relativsats]	Predikat	Subjektspredikativ [nominalt led]
<i>Vad jag inte gillar</i>	<i>är</i>	<i>hennes nasala röst</i>

Schema 1. Beståndsdelarna vid fokusfinal utbrytning.

Konstruktionen består av en inledande A-del (gråmarkerad i våra samtalsutdrag), som utgörs av en typ av relativsats, som sedan med kopulaverbet *vara* binds med en B-del som är ett nominalt led (nominalfras, infinitivfras, nominal bisats) och står som subjektspredikativ. Intressant nog konstaterar SAG (4:519) att konstruktionsvarianten som beskrivs i schema 1 förekommer "marginellt" och fokuserar i stället på andra varianter av "falsk utbrytning" där den inledande relativsatsen fungerar attributivt (*Den bil som Lasse ska köra till Stockholm är Volvon*, SAG 4:519). Vi behandlar här dock enbart den typ av fokusfinala utbrytningar som illustreras i schema 1, eftersom den återkommer i vårt material och framstår som en funktionellt egen undertyp i och med att korrelatet till A-delen är mindre specificerat (jfr "korrelatlös relativsats" i SAG 4:519). Det är också den här konstruktionsvarianten som rönt mest intresse i forskningen om samtalsgrammatiska fenomen i andra språk, vilket öppnar upp för komparativa perspektiv (Günthner 2006, 2011 om tyska, Hopper & Thompson 2008 om engelska, Pekarek Doehler 2011 om franska, Maschler & Fishman 2020 om hebreiska).

Vårt syfte är att undersöka vilket slags resurs fokusfinala utbrytningar är i svensk samtalsinteraktion, såväl i vardagliga som i institutionella kontexter. Vi redogör för strukturella variationer av konstruktionen enligt vad vi kunnat belägga i vårt material samt vissa lexikala tendenser i konstruktionens subjektsdel (A-del). Med hjälp av ett antal representativa samtalsutdrag

analyserar vi fokusfinala utbrytningars betydelse för tur- och diskurskonstruktion.²

2 Teori och tidigare forskning

Vi förankrar vår studie i forskningstraditionerna *interaktionslingvistik* och *emergent grammatik* (Lindström 2008, Hopper 2012, Couper-Kuhlen & Selting 2018). I båda traditionerna, som delvis också går in i varandra, ses språkandet som en social och temporal process, där yttranden som talarna faller och de grammatiska strukturer som bildar dem tar form i talets här och nu. Den grammatiska form som ett yttrande tar är således beroende av dess sekventiella position (t.ex. huruvida det rör sig om en initiativ- eller respons-handling) och diverse löpande omständigheter (t.ex. responser av samtalspartnern). Enligt en emergent syn på grammatik är grammatiska konstruktioner i löpande talproduktion alltid något instabila och ofärdiga i och med att de ofta uppkommer genom kombinationer av konstruktionsfragment och utan att talaren nödvändigtvis har en klar plan för hur ett yttrande ska avslutas då dess produktion inletts. Konstruktioner är något som talarna återskapar varje gång de nyttjar dem, och nya slags kombinationer kan uppstå i en sådan process. Processyntaxens ”utfall” tenderar därför att uppvisa en större variation kring en konstruktionstyp än det som noteras i grammatikors idealiserade strukturbeskrivningar.

Vad gäller t.ex. engelska, franska, hebreiska och tyska har processyntaktiska samtalsstudier visat att fokusfinala utbrytningar sällan följer den prototypiska strukturen, och i stället kan A-delen i en fokusfinal utbrytning fungera som en öppet projicerande resurs som inte nödvändigtvis följs av en syntaktiskt integrerad B-del (Hopper & Thompson 2008, Günthner 2011, Pekarek Doehler 2011, Maschler & Fishman 2020). Även om studierna därtill uppvisar belägg på fokusfinala utbrytningar som följer den prototypiska strukturen med en A-del, en kopula och en syntaktiskt integrerad B-del, är det uppenbart att det ur spontantalets synvinkel finns skäl att nyansera och komplettera den traditionella uppfattningen om fokusfinala utbrytningar som syntaktiskt stringenta konstruktioner med enbart informationsstrukturell motivering.

² Studien ingår i forskningsprojektet *Emergent grammatik för samtalspråk: svenska i en tvärspråklig jämförelse* (EGS), som leds av Jan Lindström vid Helsingfors universitet och finansieras av Finlands Akademi 2019–2022 (projektnummer 316865), emergentsyntax.home.blog. Projektet utförs i samarbete med parallellprojekt vid universiteten i Haifa, Leuven, Linköping och Neuchâtel, där motsvarande konstruktioner studeras i hebreiska, italienska, estniska och franska samtal.

I linje med studierna ovan noterar Linell (2011:8) att fokusfinala utbrytningar är responsiva konstruktioner med projektiva egenskaper, men han går inte närmare in på hur konstruktionen används. Även vad gäller skrift finns det endast spridda observationer om fokusfinala utbrytningar i svenska, och ofta har slutsatsen varit att utbrytningstypen är ovanlig i såväl svenska som andra skandinaviska språk (se t.ex. Svenonius 1998, Johansson 2001, Søyte-land 2014). Liksom Ekerot (2011:195) poängterar, och vår studie bekräftar, ingår fokusfinala utbrytningar trots allt i "svenskans syntaktiska repertoar", även om de inte förekommer lika frekvent som utbrytningar där det fokuse-rade ledet förekommer medialt (dvs. typen *Det var Anna som ringde mig*).

Att fokusfinala utbrytningar ansetts vara marginella i svenskan kan delvis förklaras med att forskningen präglats av ett anglocentriskt perspektiv (se De Cesare 2014:10), som begränsat analysen till utbrytningar som inleds med en ekvivalent till engelskan, t.ex. svenska *vad* eller tyska *was* som paralleller till *what*, medan språkspecifika inledare som avviker från den engelska förlagan inte beaktats, t.ex. *det som* i svenska eller *quello che* i italienska. För att kunna diskutera utbrytningar med mer universellt giltiga begrepp och öppna upp för mer neutrala tvärspråkliga jämförelser föreslår De Cesare (2014:37–38) en terminologi som utgår ifrån var det utbrutna ledet placeras i den komplexa satsen (initialt, medialt, finalt), och inte ifrån de lexikala element som inleder konstruktionen (t.ex. *it-cleft* och *wh-cleft*). De begrepp hon föreslår undviker därtill att placera olika utbrytningskonstruktioner i ett hierarkiskt förhållan-de till varandra (jfr de engelska begreppen *clefts*, *pseudo-clefts*, *reverse pseudo-clefts*), vilket är viktigt därför att distributionen av olika slags utbrytningar varierar från ett språk till ett annat. I och med att denna infallsvinkel ter sig rimligare ur såväl ett svenskt som ett tvärspråkligt perspektiv har vi valt att följa De Cesare (2014) och talar om *fokusfinala utbrytningar*, i stället för tidigare använda begrepp som *falsk utbrytning* (SAG 4:519, Ekerot 2011:194) eller *pseudo-kluvna konstruktioner* (Linell 2011:8).

3 Metod, material och excerpering

I föreliggande studie kombineras ett intresse för språkliga strukturer med en sekventiell analys (jfr samtalsanalys) av hur dessa strukturer används i interaktion. Vi tar avstamp i en specifik konstruktionstyp och har ur ett varierat samtalsmaterial excerperat fokusfinala utbrytningar och därmed skapat en samling av belägg på fenomenet. Samlingen omfattar 80 belägg excerperade ur totalt knappt 60 timmar transkriberade samtal, inspelade i

Sverige och Finland på 1990-talet och 2010-talet.³ Samtalen består av vardagsamtal, arrangerade (men lediga) gruppsamtal, lärandesamtal vid universitet och träffar med personlig tränare (se Bilaga, materialförteckning). Även om materialet omspannar en tidsperiod på ca 30 år och omfattar olika delar av det svenska språkområdet ser vi inte att resultaten påverkas av dessa faktorer. Däremot kan verksamhetskontexten ha viss betydelse, och det finns indikationer på att fokusfinala utbrytningar är typiska för vissa institutionella samtalsgenrer och deltagarroller, i synnerhet sådana där någon typ av konsultation pågår, såsom i våra lärandesamtal och vid träffar med personlig tränare (se vidare i Henricson & Lindström 2020).

När vi excerperat fokusfinala utbrytningar har vi utgått från A-delar som inleds med pronomenet *vad*, såsom i utdrag (1) *vad jag gillar*, eller pronomenet *det* med eller utan subjunktionen *som*, dvs. *det (som) jag gillar*. Dessa inledare motsvarar varandra till funktion och kan anses vara alternativ till varandra även i andra sammanhang, t.ex. *Många blev arga av {vad/det (som)} han sa* (jfr SAG 4:501 not 1, se vidare SAG 4:80–81 not 1 för exempel på *det (som)*-inledda falska utbrytningar). Av våra 80 belägg inleds 10 med pronomenet *vad* och 70 med *det (som)*. Fördelningen mellan *vad*- och *det som*-inledda konstruktioner kan sålunda troligen kopplas till tidigare observationer om att *vad*-inledda utbrytningar är ovanliga i svenska (t.ex. Johansson 2001).

I och med att det inte finns en utförlig svensk grammatisk beskrivning av fokusfinala utbrytningar inleds analysen med en översikt av hur konstruktionen ser ut strukturellt i vår samling (utgående från konstruktionsvarianten i schema 1). Därefter analyseras ett urval exempel sekventiellt i syfte att illustrera i vilka typer av diskurskontexter och funktioner fokusfinala utbrytningar används.

4 Strukturanalys

När vi excerperat fokusfinala utbrytningar i vårt material har vi kunnat konstatera att de kan emergera i något olika varianter, vilka illustreras med typexempel i schema 2.

³ Vi kan inte garantera att vi hittat absolut alla utbrytningar i materialet eftersom de inte kan sökas utgående från en entydig teckensträng och det givetvis inte gått att genomlysna allting.

Fokusfinala utbrytningar			
Typ	A-del	Kopula	B-del
1.	<i>de som ja då fick göra</i>	<i>va</i>	<i>att ja fick alltid ringa till [x]</i>
2.	<i>de som ja också ha reagera på</i>		<i>att di oftast e jättetjocka</i>
3.	<i>de som hjälper bäst</i>	<i>de e</i>	<i>att låta nån annan läsa</i>
4.	<i>va ja får ut av de</i>	<i>e</i>	<i>att, okej, de här biisins⁴ (.) de hä delen sku kunna se ut att vetdu .h okej såhä</i>

Schema 2. Konstruktionsvarianter av fokusfinal utbrytning.

I majoriteten av fallen produceras en "kanonisk" konstruktion där A- och B-delarna är syntaktiskt integrerade med kopulaverbet *vara* i en komplex sats (Typ 1). Detta är typiskt då B-delen är en nominalfras, som i vårt inledande exempel (1), eller en infinitivfras, men det är vanligt också med nominala bisatser, som vi har exempel på i schemat. I en annan konstruktionsvariant saknas kopulaverbet mellan A- och B-delarna (Typ 2), eller det är ohörbart i snabbt tal där hela konstruktionen produceras i ett sammanhängande prosodiskt paket. Vidare förekommer det att A-delen framstår som en initial dislokation i förhållande till resten av konstruktionen (Typ 3), dvs. det "kopulära" elementet innehåller ett pronomen (*det*) som korresponderar med A-delen.⁵ Slutligen har vi fall där det strukturella bandet mellan A- och B-delarna är lösare (Typ 4): det finns en A-del som står för en igenkännbar inledning till en fokusfinal utbrytning, men talaren fortsätter inte den syntaktiska gestalten efter A-delen, eller avbryter och omstrukturerar B-delen så att den står som en strukturellt och innehållsligt självständigare fortsättning. Den kvantitativa distributionen av konstruktionsvarianterna sammanfattas i tabell 1.

⁴ *Biisi* = 'låt, sång'; finsk slang (jfr eng. *piece*).

⁵ Denna struktur påminner således om fokusfinala utbrytningar i franskan, där kopulan *est* ofta kombineras med det klitiska subjektet *c'*: *Ce qu'il veut, c'est ma peau* (se Mosegaard Hansen 2016:361–362, även Rowlett 2007:187).

Tabell 1. Distributionen av konstruktionstyper av fokusfinal utbrytning.

Konstruktionstyp	Antal	Andel
1. Integrerade A/B-delar	44	55 %
2. A/B utan kopula	8	10 %
3. Dislokerad A-del	16	20 %
4. Lös A/B-relation	12	15 %
	80	100 %

Jämfört med tidigare studier av andra språk förefaller andelen regelbundna, strukturellt integrerade fokusfinala utbrytningar vara större i vårt svenska material, medan de strukturellt lösare typerna (Typ 4) är vanligare i tyskt och engelskt talspråk (Günthner 2011:164, Hopper & Thompson 2008:102). Det är också därför som man i vissa språk börjat uppfatta en del formelartade A-delar som en typ av "utvidgade" diskursmarkörer (se Lindström 2008:115), vars funktion är att projicera (utannonsera) en tur med ett visst pragmatiskt inramande innehåll, t.ex. som ett ställningstagande (Pekarek Doehler 2011, Maschler & Fishman 2020).

Med tanke på A-delens turinramande funktionspotential är det av intresse att se vad dessa subjektsdelar av konstruktionen lexikalt "gör". I likhet med ett antal studier av andra språk har vi tittat på vilka semantiska typer av verb som finns i A-delen; distributionen mellan de största semantiska kategorierna visas i tabell 2.

Tabell 2. Distributionen av några kategorier av predikatsverb i fokusfinala utbrytningars A-del.

Verbtyp	Antal	Andel
TYCKA	16	20 %
VARA/BLI + adj.	13	16 %
FUNDERA	11	14 %
SÄGA	8	10 %
GÖRA	4	5 %
Övriga	28	35 %
	80	100 %

I tabellen hänvisar TYCKA till verb som anger bedömning, t.ex. *tycka (om), gilla* och andra evaluerande verb (*va ja inte gillar e ...*); FUNDERA innesluter reflekterande verb som *fundera, tro* och *tänka (de som ja ha fundera på e ...)*.

Kopulaverben VARA/BLI bildar en specifikare grupp än vad deras basinnebörd låter förstå: de kombineras nästan alltid med någon typ av adjektiv eller particip (*de som e intressant/de som ja blir störd på e ...*), vilket gör att de är med om att bilda en verbfras som uttrycker något slags evaluering. Alla dessa tre kategorier av verb finns sammantaget i mer än hälften av A-delarna. Med andra ord används fokusfinala utbrytningars A-del påfallande ofta som en inramning av yttrandet med en talarattityd, ett resultat som överensstämmer med motsvarande studier av utbrytningar i franska (Pekarek Doehler 2011) och hebreiska (Maschler & Fishman 2020).

Studier av andra språk har vidare visat att också anföringsverb (kategorin SÄGA som innesluter *säga* och *mena* i vårt material) är vanliga i A-delen, och de anger då en parafras av vad talaren själv eller någon annan sagt (*de som Calle säger e ...*). Dessutom är verben *do* och *happen* vanligast i engelska A-delar (se Hopper & Thompson 2008), men *göra* är inte särskilt frekvent i vår svenska samling (*va du behöver göra e ...*) och *hända* förekommer bara en gång (*de som händer e ...*). Detta tyder på att de fokusfinala utbrytningarnas pragmatiska funktioner har både konvergerande och divergerande drag när man jämför olika språk. Vad gäller kategorin "övriga" handlar det om enstaka förekomster av diverse verb, såsom *lyssna*, *märka*, *få*, *köpa*, *passa*, *saknas*, *behöva*.

5 Funktion – att markera och projicera ett diskursivt skifte

I detta avsnitt diskuterar vi hur fokusfinala utbrytningar används i interaktion, utifrån en analys av tre utdrag ur tre olika slags samtal: ett vardags-samtal, en träff med personlig tränare och ett kandidatseminarium. Exempelen illustrerar konstruktionens förekomst vid diskursiva skiften, vilket är ett återkommande mönster i materialet.

Exempel (2) är från en kväll tre vänner tillbringar hemma hos en av dem, och i utdraget berättar Jonna om en händelse hon bevittnat i en mataffär.

(2) *Tortillakväll. EGS:EC:2P:05.*

01 Jonna: men u men ja så: till exempel ((knarr)) här om dan i butiken
02 så: ja en sånhän (0.7) eh supersuperfet kvinna (.) som hade
03 (.) me sej (.) fyra små barn (.) eh kanske (.) eller fem (.)
04 de va liksom många barn [de va som att h]on:
05 Kia: [mm]

06 Jonna: de va som att de int ens va hennes egna barn alla
 07 utan (.) hon to eh va en sänhä #m# vetdu som to
 08 hand om (.) [barn (.) hela dagen?]
 09 Kia: [mm jä]
 10 Jonna: .h eh (0.4) å **de som hon köpte va liksom** (0.6)
 11 bara sänhäna (0.4) någå sänhä (.) färdimat som va
 12 liksom (0.5) eh (0.7) nå li- så- dedä nästygaste
 13 man kan hitta på nå sändä friterade ostfiléer eller
 14 nån sändän vetdu, (0.4) jättejättenastyt (.) liksom
 15 Kia: °okej° jä jä [sânt]
 16 Jonna: [å sen] bara en massa marshmallows
 17 å liksom ba: sådä att (.) [att en korg full me liksom]
 18 Kia: [jä jä sânt]
 19 sânt fattar ja att man så här vill sähär vill stoppa
 20 Jonna: jä

Berättelsen inleds med en beskrivning av scenen, en mataffär, och huvudpersonen i berättelsen, en *supersuperfet kvinna* med *många barn* som *int ens va hennes egna* (rad 1–4, 6–8). När denna orientering är klar går Jonna över till berättelsens höjdpunkt, som utannonseras av A-delen i en fokusfinal utbrytning, *de som hon köpte* (rad 10). A-delen följs av kopulaverbet *vara* i preteritum, *va*, i enlighet med berättelsens genomgående tempusval, varefter Jonna med diskursmarkören *liksom* (se Lindström 2008:93) och en paus antyder att hon söker efter en lämplig fortsättning på yttrandet, en tvekan som även fördröjer yttrandet av den projicerade B-delen.⁶ Därefter följer B-delen, även den yttrad med viss trevan, *bara sänhä (0.4) någo sänhä (.) färdimat som va liksom (0.5) eh (0.7) nå li- så- dedä nästygaste man kan hitta på* (rad 11–13). B-delen förmedlar poängen med berättelsen och berättarens hållning till händelserna (se *evaluation* i Labov 1972:366ff.).

Jonna slutför berättelsen genom att exemplifiera vilket slags färdigmat det handlade om (rad 13–14, 16–17). Detta sker i delvis överlapp med att Kia ger affilierande återkoppling på berättelsen (rad 15, 18–19), i det att hon uttalar sitt stöd för den moraliska hållning som Jonna förmedlar till händelsen (se Stivers 2008:35). I det här utdraget kommer den fokusfinala utbrytningen därmed in i skarven mellan beskrivningen av scenen och berättelsens höjdpunkt och evaluerande del, och kan tolkas som en narrativ resurs för ett skifte mellan dessa två delar av berättelsen (s.k. *frame shift* i Maschler 1997:199; jfr *change in footing* och *narrative frame breaks* i Goffman 1981:128, 152).

⁶ Det finns flera exempel på att det, i likhet med detta exempel, infaller pauser eller tveksamhetsmarkörer i skarven mellan A- och B-delen. Sådana osmidigheter eller överbryggande element förekommer i 23 av de 80 beläggen och de placeras mellan A-delen och kopulan; här räknar vi med även "adjunktionellt" så som i ex. (3) (se SAG 4:694). I ytterligare ett tiotal fall förekommer det osmidigheter eller avbrott vid eller efter ingången till B-delen som i (2).

Exempel (3) kommer från en institutionell kontext, ett pass mellan en personlig tränare (PT) och en kund (KU) på ett gym. Samtalet är i en rapporterande fas där tränaren och kunden sitter vid ett bord; tränaren har några papper framför sig på bordet och redogör för hur resultaten från ett fysiskt test som kunden gjort ser ut. I början av utdraget gör tränaren en positiv bedömning av hur kundens testresultat utvecklats (rad 1–4).

(3) *Det bästa i världen. IVIP:HEL:PTR:02.*

```

01 PT:      så då kom- kan du ganska säkert ren då (.)
02          .h dra slutsatsen själv förrän du ser resultaten
03          att du kommer att få bättre #resultat#
04          å [klart] å tydligt.
05 KU:      [ mm ]
06 KU:      mm
07          (1.9)
08 PT:      pt .h e:hm ((harklar sig)) h
09          (8.9)
10 PT:      här så,
11          (0.7)
12 PT:      de som (.) int va (0.5) liksom
13          de bästa [i världen i teste så,]
14 KU:      [ ((småskrattar)) ]
15 PT:      så va ju de att dehär aeroba tröskeln
16          kommä: ganska [snabbt] emot
17 KU:      [ mm ]
18 PT:      >[ellä din puls] i överlag<=
19 KU:      [ precis. ]
20 PT:      =den stigä: snabbt.=
21 KU:      =jä.

```

Efter återkopplande responser uppstår en paus (rad 7), som egentligen fortsätter i ytterligare nio sekunder då tränaren vänder blad på resultatpappren, producerar ett tvekljud (*e:hm*) och harklar sig. Tränaren övergår tydligt till något nytt som introduceras med *här så* på rad 10, med referens till resultatlistan. En paus följer igen och på rad 12–13 inleds sedan en övergång till mindre bra testresultat i och med A-delen av en fokusfinal utbrytning, *de som (.) int va (0.5) liksom de bästa i världen i teste*, följt av en B-del på rad 15–16 som specificerar vad som inte var så bra. Här kan man se hur den fokusfinala utbrytningskonstruktionen bidrar till ett diskursivt skifte, från en positiv polaritet i tränarens evaluerande tal till en negativ polaritet (jfr även utdrag 1). Samtidigt förefaller konstruktionen bidra till att denna disprefererade handling framförs mindre direkt. Dels bäddas kritiken in i en elaborerad inledning (innehållande pauser, partikeln *liksom* och en omskrivning av 'dåligt' med "inte det bästa i världen"), dels fördröjs kritikens udd genom att den specificeras först i B-delen. Olika slags fördröjande praktiker är i allmänhet kännetecknande för formuleringen av disprefererade drag i samtal

(Pomerantz 1984), och det presenteringsarbete som tränaren gör med konstruktionen på rad 12–13 känns igen av kunden som börjar småskratta i överlapp med A-delen (rad 14).

Exempel (4) är hämtat från ett kandidatseminarium och återger en dialog mellan seminarieledaren (LED) och studenten (STU) vars text behandlas. På rad 1–5 förmedlar skribenten sin tolkning av de råd hon fått av seminarieledaren i samband med tidigare individuell handledning. Seminarieledaren bemöter studentens tolkning med sin egen tolkning av hur han avser att rådet ska uppfattas, och initierar denna kontrastiva tolkning, som således är en parafra av något som sagts tidigare, med en fokusfinal utbrytning på rad 7–8.

(4) Kandidatseminarium. IVIP:L:FINSEM:03.

01 STU: men ja alltså de (.) de sa ju du när du ja prata me dej
02 på mitt de här (0.3) vi hade nå individuellt samtal
03 så (0.4) sa du att du tyckte att den int
04 den här teorikapitlena hängde int ihop kanske me
05 den där min frågeställning så ja har nu: korrigerera de:
06 (1.1)
07 LED: ja de som (.) **de som ja sa var kanske int att dom**
08 **int sku [hänga ihop utan]**
09 STU: [eller de var ingen röd] tråd liks[om]
10 LED: [ut]an att
11 de som (.) nä- eh de eh ja tror att den röda tråden finns
12 (0.4) i i ditt huvu men den f[inns i]nt på pappre
13 STU: [m+m]
14 STU: ja:
15 STU: å de stämmer fortfarande

Som framgår i utdraget är studenten och seminarieledaren oense om hur rådet bör tolkas och förhandlar om vilken tolkning som är lämplig. Med utbrytningen *de som ja sa var kanske int att dom int sku hänga ihop* (rad 7–8) förnekar seminarieledaren den tolkning studenten framfört, genom att med emfas upprepa anförings verbet *säja* från studentens tur på rad 1 och 3, och lyfta fram att han *kanske int* sade precis det som studenten påstår att han sagt. Samtidigt projicerar han en egen och annan tolkning av rådet han själv gett och därmed kan anses ha förstahandsrätt att tolka. Förutom att vara upphovsman till rådet är han såväl seminarieledare som handledare, och har i de rollerna ett institutionellt tolkningsföreträde vad gäller hur det lönar sig att stegvis bearbeta texterna till färdiga avhandlingar (se *epistemic primacy* i Stivers, Mondada & Steensig 2011:9). Även detta avslutande exempel markerar därmed ett diskursivt skifte, i det här fallet från en samtalsdeltagares tolkningsram till en annans. Övergångsfunktionen avspeglas i att fokus-

finala utbrytningar i hälften av de 80 fallen i vår samling föregås av en konjunktion; hälften av dessa utgörs av *men*, som signalerar kontrast, och andra hälften av *så* och *å*, som signalerar elaborering.

6 Sammanfattning

Vår studie åskådliggör att fokusfinala utbrytningar är en tillgänglig och igenkännbar resurs i svenskt samtalspråk. Exempelsamlingen med 80 belägg excerperade ur ett varierat samtalsmaterial tyder på att fokusfinala utbrytningar i regel inleds med *det (som)*, medan *vad*-inledda utbrytningar är ovanligare. Över hälften av våra belägg består av prototypiska konstruktioner, som utgör fasta helheter med en A-del, ett kopulaverb och en syntaktiskt komplett B-del (jfr Typ 1 i schema 2). Detta kan jämföras med Günthners (2011:164) analys av motsvarande konstruktioner i tyska samtal, som visar att de öppnare, löst integrerade versionerna är mer frekventa (Typ 4), eller Hopper och Thompson (2008:102) som vad gäller engelska observerar att "Most pseudoclefts in everyday conversation are not syntactically biclausal, that is, they do not consist of two clauses combined into a single construction." I ljuset av vår samling gäller detta mönster inte i lika hög grad i svenskan.

Som turorganiserande resurs ramar A-delen in yttrandet pragmatiskt genom att signalera vad den fokusfinala utbrytningen handlar om och hur B-delen som följer ska tolkas. A-delen är på *så* vis projicerande, den öppnar upp för en fortsättning och reserverar turen tills en syntaktiskt eller pragmatiskt lämplig B-del yttrats. I över hälften av våra belägg innebär det här en relativt lokal syntaktisk projektion (Typ 1–3). I de syntaktiskt mindre integrerade fallen (Typ 4) kan projektionen däremot vara av mer pragmatisk natur och sträcka sig över en längre sekvens, och B-delen kan då vara svår att identifiera som en strukturellt avgränsad fortsättning på A-delen. Dessa iakttagelser stämmer överens med det som noterats för detta slags öppet projicerande A-delar i t.ex. engelska (Hopper & Thompson 2008), tyska (Günthner 2011) och franska (Pekarek Doehler 2011).

Den fokusfinala utbrytningskonstruktionen används bland annat i samband med hantering av perspektiv och talarroller. I vår exempelsamling gäller kring hälften av verben i A-delen talarens tankar och tyckanden, t.ex. då talaren hanterar moraliska ställningstaganden (ex. 2), epistemiska relationer mellan deltagarna (ex. 4) eller samtalets sociala preferensstruktur (ex. 1, 3). Vi kan också notera att en stor del av vårt material, och således även beläggen, kommer från institutionella kontexter där fokusfinala utbrytningar nyttjas av den som positionerar sig som kunnig, expert eller den som har agendan (se vidare Henricson & Lindström 2020). Denna observation kan relateras till det

Hopper och Thompson (2008:107) noterar om att konstruktionen är speciellt framträdande i konsultativa samtalsformer.

De fokusfinala utbrytningarna verkar således ha en framträdande diskursorganiserande funktion. De förekommer i samband med ett diskursivt skifte av ett eller annat slag: från en positiv evaluering till en negativ (ex. 1, 3), från en annans tolkning till en egen tolkning (4) och från orienteringen i en berättelse till dess höjdpunkt (2). Fokusfinala utbrytningar kan alltså tas till då talaren behöver markera en vändning i resonemanget eller införa en avvikande, eventuellt känslig ståndpunkt. I dessa diskursfunktioner verkar de bidra till hur expertis konstrueras.

Litteratur

- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Selting, Margret. 2018. *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Cesare, Anna-Maria. 2014. Cleft constructions in a contrastive perspective: Towards an operational taxonomy. I: De Cesare, Anna-Maria (red.): *Frequency, forms and functions of cleft constructions in Romance and Germanic: Contrastive, corpus-based studies*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. S. 9–48.
- Ekerot, Johan. 2011. *Ordföljd, tempus, bestämdhet: Föreläsningar om svenska som andra språk*. 2:a uppl. Malmö: Gleerups.
- Goffman, Erving. 1981. *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Günthner, Suzanne. 2006. 'Was ihn treib, war vor allem Wanderlust'. Pseudocleft-Konstruktionen im Deutschen. I: Günthner, Suzanne & Imo, Wolfgang (red.): *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin: De Gruyter. S. 59–90.
- Günthner, Suzanne. 2011. Between emergence and sedimentation: Projecting constructions in German interactions. I: Auer, Peter & Pfänder, Stefan (red.): *Constructions: Emerging and emergent*. Berlin: De Gruyter. S. 156–185.
- Henricson, Sofie & Lindström, Jan. 2020. La frase pseudoscissa nello svedese parlato e le sue caratteristiche interazionali. I: De Cesare, Anna-Maria & Helkkula, Mervi (red.): *Per una prospettiva funzionale sulle costruzioni sintatticamente marcate/ Pour une perspective fonctionnelle des constructions syntaxiques marquées. Neuphilologische Mitteilungen* 120. S. 409–427.
- Hopper, Paul. 2012. Emergent grammar. I: Gee, James Paul & Handford, Michael (red.): *The Routledge handbook of discourse analysis*. E-bok. London/New York: Routledge. Kapitel 21.
- Hopper, Paul & Thompson, Sandra. 2008. Projectability and clause combining. I: Laury, Ritva (red.): *Crosslinguistic studies of clause combining: The multifunctionality of conjunctions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 99–123.
- Johansson, Mats. 2001. Clefts in contrast: A contrastive study of it clefts and wh clefts in English and Swedish texts and translations. *Linguistics* 39. S. 547–582.
- Labov, William. 1972. *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lambrecht, Knud. 2001. A framework for the analysis of cleft constructions. *Linguistics* 39. S. 463–516.

- Lindström, Jan. 2008. *Tur och ordning: Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Linell, Per. 2011. *Språkande: Samtal, språk och grammatik*. Linköping: Linköpings universitet.
- Maschler, Yael. 1997. Discourse markers at frame shifts in Israeli Hebrew talk-in-interaction. *Pragmatics* 7:2. S. 183–211.
- Maschler, Yael & Fishman, Stav. 2020. From multi-clausality to discourse markerhood: The Hebrew *ma she-* ('what that') construction in so-called 'pseudo-clefts'. *Journal of Pragmatics* 159. S. 73–97.
- Mosegaard Hansen, Maj-Britt. 2016. *The structure of modern standard French: A student grammar*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pekarek Doehler, Simona. 2011. Clause-combining and the sequencing of actions: Projector constructions in French conversation. I: Laury, Ritva & Suzuki, Ryoko (red.): *Subordination in conversation: A cross-linguistic perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 103–148.
- Pomerantz, Anita. 1984. Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. I: Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (red.): *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 57–101.
- Rowlett, Paul. 2007. *The syntax of French*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAG = Telemann, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik. 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Stivers, Tanya. 2008. Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction* 41(1). S. 31–57.
- Stivers, Tanya, Mondada, Lorenza & Steensig, Jakob. 2011. *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svenonius, Peter. 1998. Clefts in Scandinavian. An investigation. *ZAS Papers in Linguistics* 10. S. 163–190.
- Søfteland, Åshild. 2014. *Utbrytningskonstruksjonen i norsk spontantale*. Doktoravhandling. Oslo: Oslo universitet.

Bilaga

Materialförteckning

- EGS: Emergent grammatik för samtalspråk: svenska i en tvärspråklig jämförelse. Vardagssamtal insamlade vid Helsingfors universitet 2016 (ca 10 timmar).
- GSM: Gymnasisters språk- och musikvärldar. Modererade samtal om musik insamlade vid Göteborgs universitet 1997–1999 (ca 20 timmar).
- HUSA: Språk och attityder bland helsingforssvenska ungdomar. Intervjuer insamlade vid Helsingfors universitet och Forskningscentralen för de inhemska språken 1994–1995 (ca 12 timmar).
- IVIP: Interaktion och variation i pluricentriska språk – kommunikativa mönster i sverigesvenska och finlandssvenska. Finlandssvenska lärandesamtal insamlade vid Åbo universitet 2014–2015 (ca 10 timmar); träffar med personlig tränare insamlade vid Helsingfors universitet 2016 (ca 6 timmar).

Transkriptionsnyckel

[Överlappning inleds
]	Överlappning slutar
(0.3)	Paus mätt i tiondels sekunder
(.)	Mikropaus (kortare än 0.2 sekunder)
#röst#	Sägs med knarr i rösten
°röst°	Sägs med lägre volym
rö-	Avbrott
röst	Emfas
rö:st	Förlängt ljud
rö+öst	Legatouttal
röst=röst	Ord eller yttranden sägs utan paus emellan (olika talare); yttrandet fortsätter på en annan rad (samma talare)
>röst<	Snabbare tempo
.h	Hörbar inandning
((knarr))	Transkriberarens kommentar
?	Stigande intonation
,	Fortsättningsintonation
.	Fallande intonation

Tankstreck i brödtext och rubriker

Förslag till en ny skiljeteckensnormering¹

Alexander Katourgi

1 Översikt

Skiljetecknens plats i den svenska språkvetenskapen är långt ifrån självklar idag. Utöver Dahls doktorsavhandling 2015 studeras skiljetecken och interpunktion endast sporadiskt, främst i mindre undersökningar som studentuppsatser. Endast inom språkvårdens skrivregelsamlingar behandlas skiljetecknen någorlunda ingående, men de normerande rekommendationerna tycks vara svåra att följa, vilket motiverar ny forskning på skiljetecknens bruk som grund för uppdaterade skrivregler.

I den här studien undersöker jag användningen av tankstreck, ett skiljetecken vars användning ofta tycks irritera läsare (jfr Sveriges Radio 2017). Tecknet avviker på flera sätt från övriga skiljetecken samtidigt som det finns många beröringspunkter, vilket gör tankstreck till ett särskilt intressant studieobjekt för att representera interpunktion i stort. Studiens syfte är att beskriva det samtida tankstrecksbruket ur i främsta rummet syntaktiskt och semantiskt perspektiv, och att ställa detta i relation till skrivreglerna i framför allt Språkrådets *Svenska skrivregler* (2017) med målet att ge ett förslag om hur en ny rekommendation skulle kunna se ut. Jag har för att möjliggöra detta gjort en kvantitativ korpusundersökning av tankstrecksbruket i ett brödtextmaterial, samt en kvalitativ analys av tankstrecksbruket i tidningsrubriker, vilken har kompletterats med en enkätundersökning av läsaress attityder till detsamma.

¹ Stort tack till Björn Melander, Carin Östman och två anonyma granskare för många värdefulla kommentarer.

2 Bakgrund

Inom språkvetenskapen har skiljetecken ofta setts som en *petitess* i texten (jfr Dahl 2015:217); för all del inte oviktiga, men ett inslag som ska vara så automatiserat hos en erfaren skribent att det inte behöver ges aktivt fokus i skrivprocessen. Så betraktar Løkensgard Hoel (2001:57–59) skiljetecknen utifrån sin numera klassiska texttriangel. Här ligger skiljetecken längst ner, på den mest lokala nivån, jämte stavning och referensformalia. Triangelns syfte är att flytta skribentens (och bedömarens) fokus från de lokala textnivåerna, som är lätta att fastna i, till de mer globala, som i högre grad påverkar textens övergripande kvalitet och begriplighet.

Men trots att de framställs som så automatiserade tycks skiljetecken ofta användas på sätt som avviker från gängse rekommendationer i normkällor som *Svenska skrivregler*. Imberg (2014:16–25) studerar förståelsen av semikolon med lucktest, och noterar att hennes (högutbildade) informanter påfallande ofta sätter in semikolon där det enligt skrivreglerna inte hör hemma, samtidigt som de förbiser det där det är ett lämpligt alternativ. Jensholm (2017:28–36) visar att grundskole- och gymnasieelever är osäkra på hur tecken som tankstreck, kolon och semikolon ska användas, och de få som själva anser sig vara säkra visar sig ändå inte följa skrivreglerna. Den automatisering som Løkensgard Hoel räknar med tycks alltså inte infinna sig hos alla, vare sig de går i skolan eller är högutbildade språkbrukare. I sin avhandling menar Dahl (2015:217–218) att interpunktionen knappast bara är en textens dekoration som hör hemma i slutet av skrivprocessen; hon hävdar tvärtom att den är ett viktigt inslag i textbindningen, vilken ju ligger på en mer global nivå i texttriangeln. Att interpunktionen inte är så automatiserad innebär att den måste integreras mer i undervisningen, anser Dahl, och då räcker det inte att enbart redovisa skrivregler.

Strömquist (1992:77–78) gör en historisk överblick över vad de svenska skrivreglerna sagt om skiljetecken genom åren, och generellt tycks väldigt lite ha förändrats sedan början av 1800-talet. Strömquist skriver att det alltid funnits en diskrepans mellan regler och bruk i fråga om skiljetecknen, och att bruket därför ständigt har vacklat, medan skrivreglerna gått oförändrade i brist på vetenskapligt studium. Näslund (2007:137) menar rentav att själva framställningen av skiljeteckensreglerna är det som leder till att tecknen inte uppmärksammats i större utsträckning i deskriptiv språkvetenskap.

3 Tankstreck och andra skiljetecken

Strömquist (1992, 2008) ställer upp en modell med fyra skiljeteckensfunktioner: *retorisk*, *kognitiv*, *grammatisk* och *semantisk* funktion. Denna modell

ligger till grund för min studie, men jag väljer att förtydliga systemet genom att knyta funktionerna till de språkliga nivåerna, och jag kallar dem därför för *prosodisk, pragmatisk, syntaktisk* respektive (oförändrat) *semantisk* funktion. Beskrivningarna i den fjärde upplagan av *Svenska skrivregler* (Språkrådet 2017) kan allmänt operationaliseras som syntaktiska och semantiska; här anges att olika tecken ska användas i vissa positioner i och kring satsen, eller för att ange vissa betydelsereationer mellan avgränsat led och matrisled.

Tankstreck, däremot, beskrivs primärt som ett prosodiskt tecken med en viss pragmatisk funktion: det "kan användas för att ange paus före något oväntat" (Språkrådet 2017:214). Tecknet ska alltså dels ange paus, dels värdera informationen. De enda andra tecken som tillskrivs någon särskild förmåga att markera informationsvärde är frågetecknet och utropstecken, som kan användas inom parentes för att markera att det direkt föregående är osäkert respektive anmärkningsvärt (a.a.:198–199). Detta betraktas dock som underordnade specialfunktioner för tecknen, medan tankstreckets samspel med oväntad information i allt väsentligt framställs som en huvudfunktion.

Tankstreck verkar således skilja sig från övriga tecken på en basal nivå, men vid en närmare jämförelse av tecknens användning tycks likheterna vara fler än skillnaderna. Kolon ska enligt skrivreglerna användas "före uppräknningar, exempel, förklaringar, specificeringar och sammanfattningar" (Språkrådet 2017:209), vilket med Strömquists modell gör dess semantiska funktion särskilt utpräglad. När tankstreck inte markerar något oväntat tycks det också ha liknande funktioner, eftersom det kan användas vid "tillägg, t.ex. före en tillfogad förklaring, reservation, summering eller dylikt" (a.a.:214). Även semikolon kan knytas an till detta, och anges "ersätta sambandsord som *för, så, och, samt, men, fast och utan*" (a.a.:208) där *för* får sägas stå för förklaring, *så* för summering, *men, fast* och *utan* för reservation och *och* står för tillägg mer generellt. Användningsområdena för de tre skiljetecknen tycks till stor del överlappa varandra, vilket också torde innebära att tankstreck kan vara utbytbart mot kolon och semikolon. Det framstår alltså som intressant att ur ett semantiskt perspektiv jämföra tankstrecsbruket med andra skiljetecken.

När tankstreck ersätter andra skiljetecken så uppträder det naturligtvis också i samma grammatiska kontext, och de delar alltså syntaktisk funktion såväl som semantisk. Den enda syntaktiska funktion som skrivreglerna explicit tillskriver tankstreck är att det "kan användas runt parentetiska inskott" (Språkrådet 2017:214), vilket med andra ord innebär att tecknet också kan fungera på samma sätt som parentes. Iakttagelsen att tankstreck ersätter andra tecken är inte ny; i Truss & Halldingers (2005) populärvetenskapliga skiljeteckensbok skriver författarna att tankstreck kan "fungera som ersättare för alla andra skiljetecken", och de spekulerar i att tecknet därför

överanvänds ”för att det är så svårt att använda riktigt *fel*” (Truss & Halldinger 2005:198–199, kursivering i original). Uppfattningen om överanvändning anas även i *Svenska skrivregler*; tankstreck är det enda skiljetecken (förutom flera utropstecken och frågetecken i följd) för vilket Språkrådet (2017:215) funnit det nödvändigt att explicit råda läsaren till sparsam användning i en och samma mening.

Tankstreck uppfattas alltså som ett överanvänt tecken, kanske för att det gärna används av osäkra skribenter. Men överanvänt i förhållande till vad? Ur ett deskriptivt perspektiv är bruket också rättesnöret, och *Svenska skrivregler* anger bara att man inte ska använda för många tankstreck i samma mening, inte samma text. Men bruket är bara en del av kommunikationen, och om skiljetecknen fungerar satsbindande torde ett osäkert bruk också leda till oklar kommunikation. Är det möjligt att trots detta hitta någon systematik i bruket?

4 Metod och material

Den svenska språkforskningen om skiljetecken är som sagt begränsad, särskilt när preskriptiva studier gallras bort. Därför har jag för denna studie tagit fram en analysmodell för skiljetecknens semantiska och syntaktiska bruk, med stöd i Strömquists skiljeteckenstypologi samt beskrivningarna i *Svenska skrivregler*. I beskrivningarna ligger fokus på de led som skiljetecknen avgränsar, samt på deras relation till matrisledet. Med utgångspunkt i denna modell noterar jag syntaktisk form och funktion hos de av tankstreck avgränsade leden. Andra skiljetecken sägs ange semantiska relationer, och om tankstreck nu är utbytbar mot dessa tecken är det motiverat att utifrån detta operationalisera den något spretiga semantiska dimensionen. Istället för att utgå från semantiska relationer som sådana, utgår jag istället från de andra skiljetecknen och deras prototypiska relationsangivelser, vilket konkretiserar modellen. I syfte att avgränsa studien, och eftersom det är svårt att bedöma drag som pausangivelse och informationsvärdering, tittar jag inte närmare på de prosodiska och pragmatiska funktionerna i studiens kvantitativa del.

Materialet för studiens kvantitativa del är Språkbankens morgontidningskorpus *Webbnyheter 2013*. Här har jag sökt upp och kategoriserat 1 000 instanser av tankstreck i dess huvudsakliga användningsområden. Specialfunktioner som replik- och relationsangivelser har därmed räknats bort.

Korpusen består alltså av brödtext från morgontidningar. Men det tycks också finnas en uppfattning att tankstreck kanske främst missbrukas i tidningsrubriker (jfr Sveriges Radio 2017). Därför har jag också gjort en separat, kvalitativ studie av tankstrecksbudet i ett rubrikmaterial, hämtat från dagstidningarna *Dagens Nyheter*, *Svenska Dagbladet*, *Aftonbladet*, *Expressen* och *Nyheter24*.

Eftersom jag är intresserad av hur tankstrecksbudet faktiskt uppfattas av läsare kompletterar jag mina analyser med enkätsvar. Enkäten gick ut i två intressegrupper på Facebook: en för självutnämnda språkpoliser (*Språkpolisens högkvarter*) och en för yrkesverksamma inom tidningsbranschen (*Journalistbubblan*). Informanterna ska inte ses som representativa för befolkningen i allmänhet, men det är för mitt syfte intressant att ta del av åsikter från den minoritet som höjer rösten över något så snävt som opasande skiljeteckensbruk. De informanter som valt att dels gå med i dessa grupper, dels besvara enkäten, skulle alltså kunna ge svar som underbygger en analys av rubrikernas tankstrecksbudet, i journalisternas fall också med ett praxisnära perspektiv.

5 Tankstreck i brödtext

För den kvantitativa delstudien har jag som nämnts analyserat hur 1 000 tankstreck används i Språkbankens korpus *Webbnyheter 2013*, utifrån modellen som beskrivs i avsnitt 2 och 3. I tabell 1 redovisas undersökningens resultat. Vågrätt anges tankstreckens skiljeteckensfunktioner, alltså om tankstreck är utbytbart mot komma, parentes, kolon, semikolon eller mellanrum. Lodrätt anges den syntaktiska formen hos de led som tankstreck avgränsar.

Det hade varit tänkbart att det syntaktiska resultatet skulle ge ett närmast oändligt antal kombinationer av olika ledtyper, men som framgår finns ett tydligt mönster: i 961 fall av 1 000 avgränsar tankstreck ett led från vad som kan fungera som självständig huvudsats. Det avgränsade ledet är oftast en andra huvudsats (292 instanser), en apposition (224), en bisats (149), ett adverbial (138) eller ett sidoordnat led (93). Dessa ledtyper utgör samordnade satser, optionella konstituenten eller delar av konstituenten i matrissatsen, och gemensamt för alla är alltså att de kan lyftas ur meningen utan att matrissatsen förlorar sin huvudsatsform.

Tabell 1. Tankstreckets skiljeteckensfunktioner och syntaktisk form eller funktion hos avgränsade led. Se Katourgi 2019:41 för en mer detaljerad tabell.

		,	()	:	;	┌	Alla
Huvudsats plus ...	Huvudsats	95	31	58	108	-	292
	Apposition	30	97	95	-	2	224
	Bisats	75	58	15	-	1	149
	Adverbial	60	59	6	-	13	138
	Sidoordning	54	31	3	-	5	93
	Satsekvivalent	16	1	9	-	-	26
	Övrigt	13	19	5	-	2	39
	Subtotal	343	296	191	108	23	961
Bildar huvudsats		6	2	4	-	2	14
Bildar ej sats		9	2	13	-	1	25
TOTAL		358	300	208	108	26	1000

Tankstreck fungerar i 358 fall av 1 000 på samma sätt som kommatecken, och i 300 fall motsvarar de parentes och innesluter alltså ett inskott (observera att de två tankstreck som omger inskottet har räknats som en och samma instans). Dessa båda användningar har mindre semantisk vikt, och är snarare betydelskiljande än betydelsebärande, men som skiljeteckensfunktioner kan de jämföras med de semantiskt tunga semikolon och kolon som tillsammans utgör 316 användningar i materialet. Övriga 26 tankstreck används där enkelt mellanrum är det enda tänkbara alternativet; här framhävs tankstreckets prosodiska och pragmatiska funktioner snarare än semantiska eller syntaktiska.

Principen som nästan alla tankstrecksmeningar i brödtextstudien följer är att matrissatsen skulle kunna stå självständigt från det som tankstreck avgränsar. Intressant är att de exempelmeningar som anges i *Svenska skrivregler* inte följer denna princip: "Ett febrilt sysslande med – ingenting alls. // Han önskade sig en moped och fick – en ryggsäck." (Språkrådet 2017:214.) En mer brukstypisk position för tankstrecken i dessa meningar hade varit framför prepositionsfrasen (*Ett febrilt sysslande – med ingenting alls*) respektive mellan satserna (*Han önskade sig en moped – och fick en ryggsäck*), vilket bör reflekteras i en ny rekommendation.

Sett till hela korpusen förekommer tankstreck i sina huvudfunktioner i cirka 1 mening på 36. Det innebär att en halvsidesartikel på uppskattningsvis 30–40 meningar i genomsnitt innehåller en tankstrecksmening. Tankstreck är alltså inte högfrekvent i brödtext. Men det finns alltså ändå en uppfattning om att det skulle överanvändas. Förklaringen kan vara att det är den låga

frekvensen som skänker tecknet dess effekt. Eftersom tankstreck i stort fungerar på samma sätt som något annat skiljetecken kan dess huvudsakliga funktion alltså vara att utmärka sig som en större avgränsning eller kontrast än textens andra skiljetecken. Den funktionen hänger helt på att tankstreck inte överanvänds, vilket torde medföra att ett överflödigt tankstreck sticker i ögonen mer än något annat skiljetecken.

6 Tankstreck i tidningsrubriker

Tidigare forskning framställer tidningsrubriker som en stilart som avviker från standardspråket på flera sätt (t.ex. Conon 1979:142–145). Som sådant kan rubrikspråket tyckas falla utanför språkvårdens ramar, men tidningsrubriker måste ändå betraktas som en offentlig texttyp som följer en etablerad, om än outtalad, normering. Därför menar jag att det är relevant att studera rubrikspråket i egenskap av att anses ha det kanske mest extrema tankstrebsbruket, av kritiken att döma (jfr Sveriges Radio 2017). Finns det en systematik i bruket har språkvården god anledning att ta upp den i sin rekommendation, om inte annat så av kommunikativa skäl; tydligare rekommendationer för all offentlig text leder till ett säkrare bruk och på sikt till mindre läsarrirritation.

För denna kvalitativa delstudie har jag samlat in alla tankstrebsrubriker från de tryckta upplagorna (inklusive bilagor) av *Aftonbladet*, *Expressen*, *Svenska Dagbladet* och *Dagens Nyheter* från den 29 januari 2019, samt alla rubriker från webbtidningen *Nyheter24*:s startsida som den såg ut kl. 18.00 den 8 mars 2019. I tabell 2 nedan jämförs antalet tankstrebsrubriker med samtliga rubriker i materialet.

Som synes förekommer tankstreck i en tolfedel av morgontidningsrubrikerna och en fjärdedel av kvällstidningsrubrikerna, vilket kan leda till att tecknet verkar överanvänt i dessa sammanhang, inte minst jämfört med brödtext där frekvensen är 1 på 36. I webbtidningen *Nyheter24* uppgår andelen tankstrebsrubriker till en dryg tredjedel.

Tabell 2. Tankstrecksrubriker den 29 januari 2019 i de tryckta upplagorna av de nationella dagstidningarna inklusive bilagor, samt den 18 mars 2019 på webbplatsen för tidningen *Nyheter24*, sorterade efter andel med tankstreck.

Tidning	Typ	Antal rubriker	Varav m. tankstreck	Andel m. tankstreck
<i>Nyheter24</i>	Webb	42	15	35,7 %
<i>Expressen</i>	Kväll	98	31	31,6 %
<i>Aftonbladet</i>	Kväll	81	13	16,0 %
<i>SvD</i>	Morgon	73	9	12,3 %
<i>DN</i>	Morgon	93	5	5,4 %
<i>Exp + AB</i>	Kväll	179	44	24,6 %
<i>SvD + DN</i>	Morgon	166	14	8,4 %
TOTAL	Alla	387	73	18,9 %

Jag har kategoriserat tankstrecken i de 73 rubrikerna efter deras övergripande textfunktion, vilket ger följande fyra användningsområden: *följd*, *förklaring*, *förtydligande* och *upprepning*. De tre första användningarna förekommer även i brödtextmaterialet, medan den sista tycks specifik för rubriker. Det är vanligt att ett tankstreck fyller flera uppgifter samtidigt, och hos alla rubriker i detta material kan man dessutom tänka sig den gemensamma femte användningen *topikalisering*. Nedan diskuterar jag användningarna med stöd i svaren på den enkät som gick ut till självutnämnda språkpoliser och yrkesverksamma journalister. Enkäten bestod av 17 rubriker valda för att representera de fyra användningarna, och för varje rubrik fick informanterna bedöma hur lämpligt tankstrecksbudet var, samt resonera om vilka andra skiljetecken som skulle passa in. Totalt besvarade 47 personer enkäten. 17 av dessa var självutnämnda språkpoliser och 30 var journalister eller hade närliggande yrken.

Tankstreck som markerar *följd* anger att det som kommer före strecket på något sätt leder fram till det som kommer efter. Rubrik (1) från *Aftonbladet* exemplifierar denna användning:

(1) Man byggde om sin bil till kopia av civil polisbil – nu åtalas han

Det som kommer efter följd-tankstreck kan vara en direkt konsekvens som ovan, men ibland är det bara något som inträffar senare i tiden, utan synbar kausal relation. Denna användning påminner om tankstreckets specialfunktion att markera ett intervall, liksom *8.00–11.00* ska förstås som 'från

klockan åtta till klockan elva'. Det ligger nära till hands att jämföra användningen med semikolons och kolons funktioner, liksom i brödtextstudien, för dessa tecken anger ju också ofta kausala eller konsekutiva relationer. Tankstreck som anger följd uppfattas som ett idealiskt tankstrecsbruk av dem som besvarat min enkät.

Tankstreck som markerar *förklaring* anger att något av textpartierna kring tankstrecket förklarar eller elaborerar det andra. Rubrik (2) är hämtad från bilagan *Sportexpressen* och har räknats hit.

(2) Pengaregn över Trelleborg – storsponsor går in med 50 miljoner

Användningen motsvaras ofta av kommas eller kolons funktioner i brödtextstudien. Även denna användning uppfattar informanterna oftast som rimlig, om än med viss tveksamhet till att sådana rubriker ibland bara säger samma sak två gånger. I rubrik (2) har ju *Pengaregn* och *50 miljoner* samma referent, vilket sänker rubrikens effektivitet; det hade gått att slå ihop de två leden och utelämna tankstrecket.

När tankstreck markerar *förtydligande* innebär det att ett innehålls-adverbial eller annan adverb- eller prepositionsfras avgränsas från matrisen, liksom kategorin *adverbial* i brödtextstudien. Det avgränsade ledet förtydligar således omständigheterna kring matrisen. Tankstreck framför förtydliganden verkar vara särskilt vanliga i kvällstidningarna. Rubrik (3) är hämtad från *Sportbladet*:

(3) Utskällda förslaget blir verklighet – efter 16 år

Om tankstreck vid förtydliganden kan nämnas att det irriterar många av informanterna i min enkät, särskilt dem som inte själva är journalister. De menar att tankstrecket försöker dramatisera något som sällan har eget nyhetsvärde, och att det skapar ett onödigt avbrott där det inte finns en naturlig paus i talspråket. I (3) torde själva nyheten vara att det utskällda förslaget blir verklighet, inte att det tog 16 år, menar flera informanter. Även journalistinformanterna är kritiska till just denna rubrik, men mer tillåtande av användningen generellt. De menar att tankstreck kan hjälpa till att bryta av en mening som annars skulle blivit för lång, även om strecket helst bara ska användas när det som följer har eget nyhetsvärde.

Kommentaren om pausering tyder på att tankstreck, som enligt Språkrådet "kan användas för att ange paus" (Språkrådet 2017:214), bara markerar redan befintliga pauser; det skapar inte nya. Detta är en rimlig följd av att tankstreck, av brödtextstudien att döma, oftast används i syntaktiska gränser. Tankstreck används ofta vid förtydliganden även i brödtext, men det

finns generellt större anledning att avgränsa förtydliganden i längre meningar än i korta rubriker. Även om journalistinformanterna menar att just detta är en fördel med tankstreck i rubriker, tycks det alltså vara något som irriterar läsare. Därtill menar många att tankstreck bara kan användas i detta sammanhang om det följande förtydligandet har ett nyhetsvärde, vilket får sägas vara subjektivt.

Den fjärde användningen, *upprepning*, är unik för rubrikmaterialiet. Här följs tankstrecket alltid av en huvudsats med tomt fundament/subjekt, vars referent är identisk med ett led i textpartiet framför tankstrecket. Det som står före tankstrecket kan ha olika form, som nominalfras, satssekvivalent eller huvudsats. Även denna konstruktion är allra vanligast i *Expressen*, som står bakom rubrik (4). Rubrik (5) kommer från *Nyheter24*, där användningen också är relativt vanlig. Konstruktionen förekommer inte alls i morgontidningarna i mitt material, något som ytterligare tyder på genrebetingade skillnader i bruket.

(4) Alexanders skada efter "Farmen"-bråket – tvingas ta av sig gipset

(5) 18-åring riskerar fängelse – delade video på terrordåd

Subjektet i huvudsatserna som följer på tankstrecken ska i båda rubrikerna förstås ha samma syftning som rubrikernas inledande ord. I (4) är detta nominalfrasens genitivattribut, och i (5) subjektet i en annan huvudsats. Konstruktionen kan alltså betraktas som en form av utbrytning, där tankstrecket står mellan utbrytningssats och utbrutet led.

Det främsta syftet med denna konstruktion är dock inte att stryka en upprepning och förkorta rubriken, utan att topikalisera tidigare känd information eller nödvändig förkunskap, och avgränsa denna från själva nyheten. Funktionen *topikalisering* motsvarar vad enkätinformanterna skriver om tankstreck framför förtydliganden, och den ses i de flesta av rubrikerna i materialet. I tidningsrubriker hamnar alltså själva nyheten sist, och det som bedöms vara relevant förkunskap först, motsvarande temarema-principen (jfr t.ex. Nyström 2001:85–88). När tankstreck används i en rubrik fungerar det alltså som avgränsare mellan tema och rema. Vanligtvis går den gränsen mellan fundamentet och verbet (a.a.:86), vilket ytterligare motiverar utelämnandet av subjekt i rubriker som (4) och (5). Det grammatiska subjektet är i princip alltid bekant sedan tidigare, och kan därför inte förekomma i efterledet, som är rubrikens rema. I stället flyttas subjektet fram till ett nytt led där det kompletteras med annan relevant förkunskap (eller omvänt: subjektet stryks eftersom det redan nämnts före huvudsatsen). Konstruktionen får betraktas som unik, och i någon mån också kännetecknande, för kvällstidningsrubriker, och som ett resultat av tema–rema-principen.

Tema-remasamspelet är förstås inte unikt för tidningsrubriker, utan beskriver hur vi strukturerar information i allt språkbruk. Tillsammans med det informanterna skriver om nyhetsvärde påminner principen om rekommendationen att det som kommer efter tankstreck ska vara oväntat. Samtidigt tyder detta på en vidare användning; tankstreck inleder inte nödvändigtvis information som är oväntad, utan snarare ny och viktig, något som gäller i både rubriker och brödtext. Tecknet är alltså inte bara informationsvärderande utan även informationsstrukturerande och anger relationen mellan gammal och ny information. Detta förklarar också varför tankstreck ibland uppfattas som missbrukat. Enkätinformanterna i denna studie är relativt överens om att tankstreck ska markera ny information, men det råder delade meningar om vilken information som faktiskt är ny, eller hur ny informationen måste vara innan tankstreck är motiverat. En informant kan tycka att ett tankstreck är perfekt använt eftersom det som följer är en drabbande nyhet, medan en annan informant kan tycka att samma tankstreck är överdrivet och haussar upp något ointressant. Den främsta anledningen till att vara sparsam med tankstreck är därför kanske inte att det annars skulle tappa sin effekt, utan att olika läsare bedömer information på olika sätt.

I journalisternas enkätsvar syns också två andra tänkbara förklaringar till att tankstreck ses som överanvänt. För det första är tankstreck lämpligt för att jämna ut rubriken grafiskt, till exempel för att den ska nå sidmarginalen eller, om rubriken sträcker sig över två rader, göra dessa lika långa. För det andra betraktas andra skiljetecken som förbjudna i rubriker, men det verkar inte finnas någon motivering till ett sådant förbud, utan det uppfattas snarare som en tyst överenskommelse än en uttalad. En följdfråga för framtida studier kan vara vad läsarna tycker om detta: är ojämna marginaler och komma-tecken i rubriker lika irriterande som olämpliga tankstreck?

7 Sammanfattning

Forskningen om skiljetecken är begränsad, vilket indirekt kan tänkas leda till ett vacklande skiljeteckensbruk som gör skribenter osäkra och läsare irriterade. Som brygga mellan de två attityderna står tankstreck: skribenter tar till det när de inte vet vilket tecken som passar bäst – vilket medför att läsare retar sig på det när det inte passar in. För att lösa dessa konflikter krävs nya och vetenskapligt underbyggda rekommendationer, med stöd i både bruk och attityd. För tankstreck skulle en rekommendation kunna se ut så här (efter Katourgi 2019:63):

Tankstreck är ett skiljetecken som framhäver en kontrast mellan det som kommer före och efter. I löpande text används tankstreck vanligtvis för att avgränsa något som bygger ut eller bryter av en fullständig mening. Tankstreck kan lägga till något i slutet eller början av meningen, eller skjuta in något mitt i, och då står inskottet mellan två tankstreck. Det som tankstreck avgränsar ska gå att lyfta bort utan att meningen blir ogrammatisk.

Liksom andra skiljetecken markerar tankstreck också en vidareutveckling av något slag, som en följd, förklaring, specificering eller sammanfattning. Oftast går det lika bra att använda komma, semikolon, kolon eller parentes i stället, så tankstreck används när det finns behov av ett särskiljande tecken. Det kan till exempel markera en större kontrast eller gräns än andra skiljetecken i samma text, vilket är särskilt användbart för att strukturera meningar som redan innehåller många andra skiljetecken.

I tidningsrubriker används tankstreck särskilt för att flytta fram artikelns huvudtema och bakgrund, och avgränsa dem från någon sorts förveckling, det vill säga det som utgör själva nyheten. Men tänk på att läsare kan ha olika uppfattning om vad som har nyhetsvärde i ett sammanhang, och att ett tankstreck före något förväntat ofta blir irriterande.

Eftersom tankstreck dessutom ersätter skiljetecken som har olika betydelser bör det användas sparsamt, så att texten inte blir svårtydd. Tankstreckets funktion att göra texten tydligare eller framhäva något bygger på att det används sällan.

Skiljetecken är inte bara ett lokalt textdrag som kan förpassas till korrekturläsningen, utan ett viktigt element i textens satsbindning. Med nya, tydligare skrivregler kan vi öka förståelsen för tecknen, vilket i sin tur stärker skriftkunnigheten, minskar läsarirritationen och – i bästa fall – gör skiljeteckensbruket så automatiserat som det ibland framställs.

Litteratur

- Conon, Lars. 1973. *Rubrikspråket på Dagens Nyheters förstasidor*. Uppsala: Humanistiska fakulteten, Uppsala universitet.
- Dahl, Alva. 2015. *I skriftens gränstrakter: Interpunktionens funktioner i tre samtida svenska romaner*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Imberg, Cecilia. 2014. *Semikolon – utrotningshotat eller bara missbrukat? En undersökning av semikolonanvändningen bland äldre och yngre informanter*. Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
lup.lub.lu.se/student-papers/record/4461533 (hämtad 29.10.2018).
- Jensholm, Sara. 2017. – *Men jag tycker att semikolon är snyggare än kolon! Om gymnasieelevers förståelse och användning av skiljetecken*. Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet.
hdl.handle.net/2077/51997 (hämtad 17.9.2018).

- Katourgi, Alexander. 2019. *Hur lång tid behöver eftertanken? Tankstreck och interpunktion i kodifierad och faktisk norm*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-387346.
- Løkensgard Hoel, Torlaug. 2001. *Skriva och samtala: Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, Catharina. 2001. *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Näslund, Shirley. 2007. Skiljetecken som stilmedel: Om bruket av komma, tankstreck och tre punkter i tio dikter av Nils Ferlin. *Språk och stil* NF 17. S. 135–151.
- Språkrådet. 2017. *Svenska skrivregler*. Ola Karlsson (red.). Stockholm: Liber.
- Strömquist, Siv. 1992. Våra skiljetecken i ett historiskt perspektiv. *Språk och stil* NF 2. S. 77–112.
- Strömquist, Siv. 2008. Skiljetecknens semantik. I: Collin, Lotta (red.): *Under språkets hud: Festschrift till Erik Andersson på 60-årsdagen*. Åbo: Åbo Akademis förlag. S. 233–240.
- Sveriges Radio. 2017. Vad gör tankstrecken i löpsedlarna? I: Rasper, Emmy (prod.): *Språket* (radioprogram) den 27 mars 2017.
sverigesradio.se/sida/avsnitt/868198 (hämtad 16.9.2018).
- Truss, Lynne & Halldinger, Eva. 2005. *Komma rätt, komma fel och komma till punkt*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Vilken betydelse har *verklighetsanknytning* i översättningsprov?

Examen för auktoriserade translatorer i fokus

Marja Kivilehto

1 Inledning

Examen för auktoriserade translatorer¹ har långa anor i Finland. Utformningen av och innehållet i examen har genomgått ett antal ändringar sedan 1960-talet då *examen för edsvurna translatorer* började arrangeras. En av de största ändringarna skedde på 2000-talet då en ny lag trädde i kraft och nya examensgrunder antogs. Den nya lagstiftningen från 2007 medförde bland annat att examen fick ett nytt delmoment som prövade s.k. annan förmåga och att auktorisation kunde beviljas även utifrån en högre högskoleexamen. (Salmi 2017.)

Det är över 10 år sedan lagen om auktoriserade translatorer trädde i kraft, men själva examen har genomgått en del förnyelser även efter 2007 (se t.ex. Romppanen 2017). Motiveringen för ändringarna har varit att examen ska ligga i linje med samhällets utveckling och på bästa möjliga sätt tillgodose samhällets behov av auktoriserade translatorer. Den praktiska översättningsförmågan, eller *den funktionella översättningsförmågan*, som det uttrycks i examensgrunderna, står i förgrunden (Examensgrunderna för auktoriserad translator 2012 [2012]). Det innebär en förväntan att examensuppgifterna, och i ideala fall även examensöversättningarna, tar fasta på den verklighet som anknyter till auktoriserad översättning.

Mot denna bakgrund är syftet med denna artikel att diskutera i vilken mån verklighetsanknytning präglar översättningsuppgifter och examensöversättningar i examen för auktoriserade translatorer. I fokus för intresset står de översättningsuppgifter och examensöversättningar från eller till

¹ I några källor talas om *examen för auktoriserad translator*. Jag utgår dock från namnet i lagen om auktoriserade translatorer (1231/2007) och använder därför pluralis.

svenska som har varit aktuella under åren 2017 och 2018 samt de anvisningar som tillämpats i examen under de åren.

Artikeln är upplagd så att jag först ramar in den teoretiska bakgrunden för studien och därefter går in på examen för auktoriserade translatorer. Sedan följer analysen av det empiriska materialet. Avslutningsvis reflekterar jag över vad analysresultaten har för betydelse för fortsatt utveckling av examen.

2 Examenskontext som arena för bedömning av tidigare förvärvad kompetens

Examen för auktoriserade translatorer kan avläggas oberoende av tidigare utbildning och bygger på de kunskaper och färdigheter som efterfrågas i verkligheten. Därmed är det motiverat att i en teoretisk bakgrund diskutera begreppen *tidigare förvärvad kompetens* (RPL, recognition of prior learning) och *verklighetsanknytning*.

2.1 Bedömning av tidigare förvärvad kompetens

I högskolekontexten kan studenter få kurser tillgodoräknade tack vare erkännande av tidigare förvärvad kompetens, och i arbetslivet kan kunskaper och färdigheter uppvisas trots att formell utbildning saknas (Andersson, Fejes & Sandberg 2013). Sedan intensifieringen av det europeiska samarbetet och betoningen av livslångt lärande som en av Europeiska kommissionens strategier har tidigare förvärvad kompetens fått ökad synlighet. Avsikten har varit att främja mobiliteten inom Europa och lägga vikt vid både informellt och formellt lärande. (Andersson, Fejes & Sandberg 2013, Tuomainen 2018:677.)

Forskning om tidigare förvärvad kompetens har tagit fasta på vad denna kompetens är samt hur den kan identifieras och valideras. Forskningen har varit praktisk till sin natur och bedrivits särskilt inom sjukvård och omsorg samt högre utbildning. Forskningsperspektiven har varierat från post-strukturalism till kritisk teori och konstruktivism. I allmänhet baserar sig idén om tidigare förvärvad kompetens på David Kolbs tankar om erfarenhetsbaserat lärande. (Andersson, Fejes & Sandberg 2013.)

En utmaning för identifiering och validering av tidigare förvärvad kompetens är att hitta ett sätt att få fram den ifrågavarande kompetensen. Om en examen ordnas, ska den utformas så att examens innehåll och uppbyggnad ligger i linje med de kompetenskrav som efterfrågas (se t.ex. Ahola & Tossa-

vainen 2018). Om syftet är att examinanden ska kunna agera i verkliga situationer, ska också uppgifterna skapas utifrån denna synvinkel. De ska alltså ha *verklighetsanknytning*.

2.2 Begreppen verklighetsanknytning och autenticitet

Med begreppet *verklighetsanknytning* avses att ett fenomen karakteriseras av verkliga och reella drag i motsats till fiktiva drag. Begreppet ligger nära begreppet *autenticitet*: *autentiskt lärande* och *autentisk bedömning* är vedertagna pedagogiska begrepp (se t.ex. Herrington & Herrington 2006, Jönsson 2012). I denna artikel använder jag begreppet verklighetsanknytning för tydlighets skull. För det första är varken examenssituationen eller -uppgifterna *autentiska* i ordets egentliga mening (jfr SO 2009, s.v. autentisk) och för det andra kan användningen av begreppet autenticitet väcka felaktiga associationer om *autentisk bedömning* (se Jönsson 2012 och Ashford-Rowe, Herrington & Brown 2013) som inte avses här. Vad det är fråga om är att skapa *en illusion* av verklighet i stället för en *äkta* verklighet både vad gäller examen och bedömningen. Hur denna illusion kan skapas och vilka verklighetsliknande inslag som är viktiga att låta ingå hänger samman med syftet och målet med examen.

I tidigare forskning har *verklighetsanknytning* respektive *autenticitet* tagits upp ur olika synvinklar. Begreppet har diskuterats i samband med fristående examina och språkexamina (se t.ex. Härmälä 2008, Ahola & Tossavainen 2018), men inte i samband med translatorsexamina trots att bedömningen i translatorsexamina i övrigt diskuterats (se t.ex. Turner m.fl. 2010 och Hale m.fl. 2012). I översättningssammanhang har *verklighetsanknytning* diskuterats i samband med översättarutbildning och dess arbetslivsrelevans (se t.ex. van Egdome m.fl. 2018). Verklighetsanknytning har också tangerats då bedömning tagits upp, både när det är fråga om översättarutbildning och översättningsbranschen (se Thelen 2018).

För att kunna förstå vad verklighetsanknytning betyder i samband med examen för auktoriserade translatorer är det av vikt att diskutera utgångspunkter för auktoriserad översättning och ta upp examen i korthet.

3 Examen för auktoriserade translatorer i Finland

Auktoriserad översättning kan sägas vara en synlig form av översättning. Översättningen ska rubriceras som översättning och bestyrkas med en bestyrkningsfras och translatorns namnteckning. Vid behov ska även

översättarens anmärkningar tillfogas. (Anvisningar för auktoriserad translator 2018.) Överlag gäller dokumentär översättning som översättningsstrategi, vilket innebär att översättningen så troget som möjligt ska återge det som sägs i källtexten och inte försöka fylla den funktion som originaltexter av motsvarande typ gör i målkulturen. Det kan innebära att drag som är säregna för källkulturen bevaras trots att de är främmande i målkulturen. (Nord 1997:47.) I sådana fall kan översättaren göra anmärkningar.

Behovet av auktoriserade translatorer aktualiseras när användaren av en översättning behöver en juridiskt giltig översättning, till exempel när ett dokument används i offentlig förvaltning och det är fråga om en parts rättigheter och skyldigheter. Det kan handla om erkännande av examen: myndigheterna beslutar om yrkeskvalifikationer på grundval av en utländsk examen. Vidare exempel på handlingar där det ofta krävs auktorisation är vigselbevis, adoptionshandlingar och olika typer av avtal. (Mäntyranta & Kinnunen 2015, Taibi & Ozolins 2017:78–84.)

För kunna vara verksam som auktoriserad translator ska man ha avlagt examen för auktoriserade translatorer, vilken är en nationell examen för vuxna.² Examen ordnas en gång om året och består av tre delar. Del 1 består av en flervalsuppgift och testar s.k. annan förmåga som en auktoriserad translator behöver i sin yrkesutövning. I delarna 2 och 3 är det fråga om tillämpning av kunskaper i verklighetsnära situationer, när examinander översätter fackspråkstexter. Del 2 handlar om lag och förvaltning, som är det obligatoriska ämnesområdet i examen, och del 3 är ett valbart specialområde, som kan vara ekonomi, teknik, medicin eller utbildning. Tidsmässigt har examinanderna 45 minuter för flervalsuppgiften och 2 timmar och 45 minuter för vardera översättningen. I samband med översättningsuppgifterna kan examinanderna använda olika hjälpmedel förutom maskinöversättningar eller översättningsminnen. (Examensgrunderna för auktoriserad translator 2012 [2012].)

Strävan efter verklighetsanknytning präglar examen. Provkonstruktörer uppmanas att välja sådana källtexter som motsvarar de verkliga uppdrag som auktoriserade translatorer har. Samtidigt som källtexterna ska vara så verklighetsnära som möjligt, ska de också vara sådana fackspråkstexter som förutsätter förståelse av sakinnehållet och förtroenhet med ämnesområdet. De ska också innehålla en tillräcklig mängd översättningsproblem. Trots svårighetsgraden ska källtexterna ändå vara sådana att de kan översättas inom den angivna tiden och att översättningarna kan bedömas enligt bedömningskriterierna. (Laatijan käsikirja 2018 [2018]:4–6.)

² Ur examensinnehållets synvinkel kan paralleller dras med det svenska respektive norska auktorisationsprovet ordnat av Kammarkollegiet respektive NHH Norges Handelshøyskole (Kammarkollegiet 2020, NHH 2020).

Även bedömningen av provets översättningar ska genomsyras av verklighetsanknytning. Därför infördes år 2017 ett nytt kriterium i bedömningen: beaktande av kommunikationssituationen. Kriteriet handlar dels om att examinanderna ska rubricera, och från och med 2018 också bestyrka, översättningarna, dels om att uppmärksamhet ska ägnas åt hur bra examinanden beaktar översättningens syfte och mottagare. Med införandet av det nya kriteriet har examensnämnden velat ta fasta på den verklighet som omger auktoriserad översättning. (Arvioijan käsikirja 2018.)

Bedömningen baseras på en traditionell felanalys. Med andra ord innebär brott mot kriterierna fel och felpoäng. Felen indelas i tre kategorier och sju typer och viktas efter hur allvarliga de kan anses vara. Felanalysen tar fasta på *inhållslig överföring*, *målspråkets godtagbarhet* och *beaktande av kommunikationssituationen*. Beroende på felets allvarlighetsgrad ges 2–10 felpoäng. (Arvioijan käsikirja 2018:9–11.)

4 Verklighetsanknytning i examen för auktoriserade translatorer i Finland

Nedan redogör jag för materialet och analysmodellen. Därefter går jag in på själva analysen och klarlägger i vilken mån verklighetsanknytning präglar översättningsuppgifter och examensöversättningar i examen för auktoriserade translatorer.

4.1 Material och analysmodell

Studien bygger på tre typer av material enligt följande:

- 1) 10 översättningsuppgifter som använts för översättning från eller till svenska i examen för auktoriserade translatorer under 2017 och 2018
- 2) 26 översättningar från eller till svenska gjorda i den nämnda examen under de nämnda åren³
- 3) anvisningar för auktoriserad translator, provinstruktioner för examinander och anvisningar för bedömning av översättningar i examen för auktoriserade translatorer.

Av översättningsuppgifterna gäller 5 av 10 översättning från svenska till finska och 5 av 10 översättning från finska till svenska. Ämnesområdena är lag

³ Forskningstillstånd har beviljats av Examensnämnden för auktoriserade translatorer vid Utbildningsstyrelsen 23.10.2017.

och förvaltning (åren 2017 och 2018) samt ekonomi (år 2017) och utbildning (åren 2017 och 2018). Sammanlagt består materialet av alla de översättningsuppgifter som använts i översättningsproven från eller till svenska under 2017 och 2018 samt alla de översättningar från eller till svenska som gjorts under de nämnda åren i examen.

Materialet består alltså av 26 översättningar från eller till svenska. I och med att alla examinander gör två översättningar i examen, innebär detta att antalet examinander i översättningsproven var 13. Av dessa 13 examinander översatte 7 examinander från svenska till finska och 6 examinander från finska till svenska. 3 av 13 examinander godkändes i examen.

Utifrån syftet med studien har jag formulerat tre forskningsfrågor:

- 1) Vilka slags översättningsuppgifter används i översättningsprov från eller till svenska?
- 2) Vilka typer av problem förekommer i examensöversättningar från eller till svenska?
- 3) Hur rättar sig examinander efter den auktoriserade översättningens normer?

För att kunna svara på forskningsfråga 1 granskar jag översättningsuppgifterna med hänsyn till vilka typer av källtexter som använts och vad som sagts om användningen av översättningen. Mitt intresse riktas särskilt mot uppgiftsbeskrivningarna och i vilken mån de visar verklighetsanknytning, dvs. kan anses motsvara verkliga översättningsuppdrag.

För forskningsfråga 2 analyserar jag hur översättningarna har bedömts och vilka felkategorier som dominerar. Jag är särskilt intresserad av vilken roll felkategorin *målpratets godtagbarhet* spelar gentemot *innehållslig överföring*. Med hänsyn till verklighetsanknytning är målpratets godtagbarhet en viktig kategori därför att den inrymmer fel som bland annat handlar om översättning av benämningar och namn.

Forskningsfråga 3 går ut på hur examinander tar fasta på de drag och strategier som är typiska för auktoriserad översättning. Dragen som jag undersöker är rubriceringen av översättningen, styrningsfrasen och översättarens anmärkningar. Examinander som beaktar dragen kan anses ha hanterat översättningsuppgifterna på ett verklighetsanknutet sätt.

4.2 Analys

Nedan följer själva analysen. Analysen bygger på forskningsfrågorna ovan och presenteras i den ordning som frågorna angetts.

4.2.1 Översättningsuppgifter från eller till svenska

Figur 1 i bilagan visar vilka typer av källtexter som användes i proven och hur användningen respektive användaren formulerades i uppgiftsbeskrivningen. Informationen är hämtad från provtexterna (UBS 2020). Översättningarna inom hakparentes är mina.

De källtexter som användes i översättningsproven från eller till svenska under 2017 och 2018 utgörs av rättsliga dokument, såsom beslut, domar, yrkanden och utlåtanden. Källtexterna ligger alltså i linje med de texter där juridiskt giltig översättning behövs (se kapitel 3). Alla de källtexter som användes i översättningsproven från svenska till finska var sverigesvenska, och de källtexter som användes i översättningsproven från finska till svenska var finskspråkiga texter från Finland. Med undantag av en text var texterna fritt tillgängliga internettexter.

Användningen och användaren av översättningen beskrivs i provet, vilket motsvarar kraven i examensgrunderna (Grunderna för examen för auktoriserad translator 2012 [2012]). Beskrivningarna är dock kortfattade och implicita. Det framgår inte alltid vem som behöver översättningen. Om användaren nämns, kan det handla om "parter", eller mer specifikt om "en borgenär" eller "en jurist". Även syftet med översättningen kan förbli oklart i de fall där syftesbeskrivningen går ut på att "den borgenär (N.N.) som nämns i brevet har begärt att få en laggill översättning" eller att "översättning är avsedd till (sic!) den andra parten i målet". Det sägs inte heller explicit om översättningarna ska användas i Sverige eller i Finland.

Att användningen och användarna framgår implicit kan hänga samman med att provkonstruktörerna har velat skapa mindre styrda uppgifter dels för att inte underlätta för examinandena genom att ge mer information om översättningen, dels för att följa det verkliga livet där det inte alltid är klart vem som är den faktiska användaren av översättningen och var översättningen kommer att användas. Till exempel kan en juridiskt giltig översättning från finska till svenska användas både i Finland och i Sverige och användaren kan vara såväl en privat person som en myndighet.

4.2.2 Problem i översättningar från eller till svenska

I mina tidigare studier har jag märkt att målspråkets godtagbarhet vållar mer problem än innehållslig överföring både vid översättning från svenska till finska och från finska till svenska (Kivilehto 2016). Resultaten för åren 2017 och 2018 visar samma tendens. Av tabell 1 framgår hur felen fördelades mellan felkategorierna och översättningsriktningarna under 2017 och 2018.

Tabell 1. Fördelning av fel enligt felkategori och översättningsriktning.

Antalet fel (räknat per översättning)				
Felkategori	Svenska–finska		Finska–svenska	
	2017	2018	2017	2018
G = Målspråkets godtagbarhet	40 (46,5 %)	75,5 (61,4 %)	60 (64,5 %)	25 (48,1 %)
K = Beaktande av kommunikationssituationen	9,5 (11,1 %)	6,5 (5,3 %)	4 (4,3 %)	3 (5,8 %)
I = Innehållslig överföring	36,5 (42,4 %)	41 (33,3 %)	29 (31,2 %)	24 (46,2 %)
Totalt	86	123	93	52

Tabell 1 visar att målspråkets godtagbarhet var problematisk i båda översättningsriktningarna under båda åren. Särskilt tydligt var detta vid översättning från svenska till finska under 2018 och från finska till svenska under 2017. Att siffrorna för målspråkets godtagbarhet varierar så mycket mellan åren kan hänga samman med att antalet examinander i översättningsproven från eller till svenska är begränsat, vilket gör att de individuella skillnaderna får en mer framträdande betydelse än de eventuellt annars hade fått.

Till felkategorin *målspråkets godtagbarhet* hör felaktiga översättningar av benämningar och namn (Arvioijan käsikirja 2018). År 2018 handlade översättningsuppgiften i det valbara specialområdet utbildning (svenska–finska) om en sverigesvensk platsannons, medan översättningsuppgiften för 2017 inom teknik (finska–svenska) var en del av Nurmijärvi kommuns bokslut. I båda källtexterna förekommer benämningar och namn. År 2018 orsakades problem av hur man skulle uttrycka *magister/masterexamen inom utbildningsvetenskapligt område* och *Skolverket* på finska och år 2017 av hur man skulle återge *Vaskomäen päiväkoti* och *Nurmijärven monitoimitalo* på svenska. (UBS 2020.)

Det är svårt att tolka vad dessa översättningsproblem beror på. Å ena sidan kan det vara fråga om förståelse- eller formuleringsproblem. Å andra sidan kan det handla om att examinanderna inte beaktat hur benämningar och namn ska hanteras vid auktoriserad översättning (se Anvisningar för auktoriserad translator 2018). Det som dock försvårar situationen är att rekommendationerna inte utan vidare kan tillämpas på språkparet finska och svenska därför att flera benämningar och namn är vedertagna på båda språken.

Som framgår av tabell 1 spelar felkategorin *beaktande av kommunikationssituationen* en mindre roll än *målspråkets godtagbarhet* och *inne-*

hållslig överföring. Nedan går jag närmare in på hur examinanderna har noterat kommunikationssituationen, dvs. rättat sig efter den auktoriserade översättningens normer.

4.2.3 Examinander och normer för auktoriserad översättning

De allmänna instruktionerna i provunderlagen varierade något under åren 2017 och 2018. År 2018 uppmanades examinanderna explicit att översätta texten enligt Finlands översättar- och tolkförbunds *Anvisningar för auktoriserad translator*, rubricera översättningen och skriva bestyrkningsfrasen.

Tabell 2 visar hur examinanderna följde anvisningarna för rubricering och bestyrkande av översättningen.

Tabell 2. Rubriceringar och bestyrkanden av översättningar enligt översättningsriktning.

	Svenska–finska		Finska–svenska	
	2017	2018	2017	2018
Rubricering av översättningen	2/8	6/6	6/8	4/4
Bestyrkande av översättningen	–	5/6	–	4/4

Som framgår av tabellen gav de explicita instruktionerna resultat. När examinanderna år 2018 explicit uppmanades att rubricera och bestyrka översättningen, gjorde nästan alla examinander det i sina översättningar. Däremot hade några examinander svårigheter att anpassa sig efter den fiktiva kontext som översättningsuppgiften och instruktionerna gav ramar för. Särskilt tydligt var detta i samband med bestyrkningsfrasen. Exempelen 1 och 2 belyser frågan.

- (1) Vahvistan, että "tämä käännös on ...". (Svenska–finska 20XX, lag och förvaltning)
[Jag intygar att "denna översättning är ...". (Svenska–finska 20XX, lag och förvaltning)]
- (2) Jag intygar att översättningen ovan motsvarar den för mig föredragna finskspråkiga provtexten. (Finska–svenska 20XX, lag och förvaltning)

I exempel 1 nöjer sig examinanden med att visa att hen vet hur översättningen bestyrks, men har inte skrivit frasen fullt ut. I exempel 2 noterar examinanden inte uppgiftsbeskrivningen utan betraktar källtexten som en "provtext".

Antalet översättarens anmärkningar är litet i materialet. Sammanlagt finns det 9 anmärkningar av vilka alla gäller antingen källtexten eller motsvarigheter mellan käll- och målspråket (9 av 9). 3 av 9 anmärkningar förekommer i översättningar från svenska till finska och 6 av 9 i översättningar från finska till svenska. Att antalet är något större vid översättning från

finska till svenska än från svenska till finska överensstämmer med min tidigare studie om översättarens anmärkningar (Kivilehto u.u.).

5 Diskussion

Syftet med denna artikel har varit att diskutera i vilken mån verklighetsanknytning avspeglas i översättningsuppgifter och examensöversättningar i examen för auktoriserade translator. Motivet bakom studien har varit att synliggöra vad verklighetsanknytning innebär i examen. Som material har jag använt dels examensuppgifter och -översättningar, dels olika typer av anvisningar och instruktioner. Jag har närmat mig syftet genom tre frågor och analyserat vilka slags översättningsuppgifter som används i översättningsproven, vilka typer av problem som förekommer i översättningarna och hur examinanderna hanterar normer för auktoriserad översättning.

Av analysen framgår att källtexterna i provet motsvarar verkliga texter som kräver auktorisation och att översättningarnas syfte och mottagare beskrivs på ett sätt som är förenligt med examensgrunderna. Beskrivningarna är dock implicita och ger inte konkret hjälp i tolkningen av uppgiften. Av analysen framgår också att de problem som förekommer i examensöversättningarna oftast gäller målspråkets godtagbarhet, medan innehållslig överföring inte vållar lika mycket problem. Minst problem orsakas av beaktande av kommunikationssituationen.

Sammantaget verkar översättningsuppgifterna präglas av tillräcklig verklighetsanknytning. Däremot är det svårt att säga i vilken utsträckning verklighetsanknytning karakteriserar examensöversättningarna. Å ena sidan är antalet översättningsproblem litet i felkategorin *beaktande av kommunikationssituationen*, å andra sidan noteras uppgiftsbeskrivningar inte av alla examinander på det sätt som skulle krävas i en verklig situation, vilket framgår av hur en del styrningsfraser hade formulerats. Som försiktig hypotes för fortsatt forskning kan man därför postulera att *verklighetsanknytning*, och samtidigt *den funktionella översättningsförmågan*, i detta sammanhang i första hand uppträder som kunskaper och färdigheter i översättning. Det som uttryckligen präglar auktoriserad översättning, som rubricering och styrande av översättningar, kommer i andra hand. Vad gäller examen för auktoriserade translatorer innebär detta att examinanderna ska ha grundläggande kunskaper i översättning innan de deltar i examen. Det är något som den auktorisationsansvariga organisationen ska göra examinanderna uppmärksamma på.

Litteratur

- Ahola, Sari & Tossavainen, Henna. 2013. Tilannetehtävät Yleisten kielitutkintojen suomen keskitason tutkinnon puhumisen osakoikeessa. I: Keisanen, Tiina, Kärkkäinen, Elise, Rauniomaa, Mirka, Siitonen, Pauliina & Siromaa, Maarit (red.): *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2013 n:o 5. Jyväskylä: AFinLA. S. 5–23.
- Andersson, Per, Fejes, Andreas & Sandberg, Fredrik. 2013. Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education* 32(4). 405–411.
- Anvisningar för auktoriserad translator*. 2018. Opublicerad översättning. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Arvioijan käsikirja 2018*. 2018. Auktorisoidun kääntäjän tutkinto. Toimintaohjeet tutkintotehtävien arvioijalle. Helsinki: Opetushallitus.
- Ashford-Rowe, Kevin, Herrington, Janice & Brown, Christine. 2014. Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39(2). S. 205–222.
- van Egdom, Gys-Valt, Verplaetse, Heidi, Schrijver, Iris, Kockaert, Hendrik J., Segers, Winibert, Pauwels, Jasper, Wylm, Bert & Bloemen, Henri. 2018. How to Put the Translation Test to the Test?: On Preselected Items Evaluation and Perturbation. I: Huertas-Barros, Elsa, Vandepitte, Sonia & Iglesias-Fernandez, Emilia (red.): *Quality Assurance and Assessment Practices in Translation and Interpreting*. Hershey PA: IGI Global. S. 26–56.
- Examensgrunderna för auktoriserad translator 2012*. 2012. (Föreskrifter och anvisningar 2012:40). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hale, Sandra, Garcia, Ignacio, Hlavac, Jim, Kim, Mira, Lai, Miranda, Turner, Barry & Slatyer, Helen. 2012. *Improvements to NAATI testing: Development of a conceptual overview for a new model for NAATI standards, testing and assessment*. Sydney, Australia: University of New South Wales.
- Herrington, Anthony & Herrington, Jan. 2006. *Authentic learning environments in higher education*. London: Information Science.
- Härmälä, Marita. 2008. *Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetyistä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jönsson, Anders. 2012. *Att bedöma autentiska uppgifter. Utmaningar och möjligheter*. En rapport om utmaningar och möjligheter vid bedömning av förväntade läranderesultat i högre utbildning. Centrum för professionsstudier. Malmö: Malmö högskola.
- Kammarkollegiet. 2020. *Auktorisation som översättare*. <https://www.kammarkollegiet.se/vara-tjanster/oversattare/ansok-om-aukautorisation-som-oversattare> (hämtad 3.6.2020).
- Kivilehto, Marja. 2016. Käännösfunktion huomiotta jättäminen, joka johtaa epätasälliseen lopputulokseen: Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon käännöstehtävien arvioinnista. I: Hirvonen, Pia, Rellstab, Daniel & Siponkoski, Nestori (red.): *Teksti ja tekstuaalisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität*. Vasa: Vasa universitet. S. 391–401.
- Kivilehto, Marja. U.u. Hur förhåller sig examinander till olika kontexter i examen för auktoriserade translatorer? I: *Svenskan i Finland* 18.

- Laatijan käsikirja 2018*. 2018. Auktorisoidun kääntäjän tutkinto. Toimintaohjeet tutkintotehtävien laatijalle. Helsinki: Opetushallitus.
- Lag om auktoriserade translatorer 1231/2007*.
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2007/20071231> (hämtad 10.4.2020).
- Mäntyranta, Heli & Kinnunen, Tuija. 2015. Auktorisoitu kääntäminen. I: Aaltonen, Sirkku, Siponkoski, Nestori & Abdallah, Kristiina (red.): *Käännetyt maailmat. Johdatus käänösviestintään*. Helsinki: Gaudeamus. S. 219–233.
- NHH = Norges Handelshøyskole. 2020. *Autorisasjonsprøve i oversattelse*.
<https://www.nhh.no/institutt/fagsprak-og-interkulturell-kommunikasjon/autorisasjonsprove-i-oversettelse/> (hämtad 3.6.2020).
- Nord, Christiane. 1997. *Translating As a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Romppanen, Birgitta. 2017. Auktorisationen av translatorer ur ett ordförandeperspektiv. I: Leblay, Tarja (red.): *Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon historiaa ja nykypäivää*. (Raportit ja selvitykset 2017:16). Helsinki: Opetushallitus. S. 20–25.
- Salmi, Leena. 2017. Tähänastisten suomalaisten kääntäjätutkintojen vertailua. I: Leblay, Tarja (red.): *Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon historiaa ja nykypäivää*. Helsinki: Opetushallitus. S. 26–34.
- SO = *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*. 2009. <https://svenska.se/>.
- Taibi, Mustapha & Ozolins, Uldis. 2017. *Community Translation*. Bloomsbury Advances in Translation. London, Oxford, New York, New Delhi & Sydney: Bloomsbury Academic.
- Thelen, Marcel. 2018. Quality and Quality Assessment in Translation: Paradigms in Perspective. I: Huertas-Barr os, Elsa, Vandepitte, Sonia & Iglesias-Fernandez, Emilia (red.): *Quality Assurance and Assessment Practices in Translation and Interpreting*. Hershey PA: IGI Global. S. 1–25.
- Tuomainen, Satu. 2018. Examination as the method in the recognition of prior language learning. *International Journal of Lifelong Education* 37(6). S. 676–688.
- Turner, Barry, Lai, Miranda, & Huang, Neng. 2010. Error deduction and descriptors – A comparison of two methods of translation test assessment. *Translation & Interpreting. The International Journal of Translation and Interpreting Research* 2(1). S. 11–23.
- UBS = Utbildningsstyrelsen. 2020. *Gamla examensuppgifter*.
<https://www.opph.fi/sv/utbildning-och-examina/gamla-examensuppgifter> (hämtad 6.4.2020).

Bilaga

	Svenska–finska 2017	2018	Finska–svenska 2017	2018
Lag och förvaltning	Arbetsdomstolens dom Översättning är avsedd till [sic!] den andra parten i målet	Ett utdrag ur referat upprättat av Hovrätten för Övre Norrland RH2014:66 Texten ska översättas för den ena parten i målet.	Tekijänoikeusneuvoston lausunto [Upphovsrättsrådets utlåtande] Toisen osapuolen käyttöön [För den andra parten]	Korkeimman hallinto-oikeuden päätös KHO:2018:87 [Högsta förvaltningsdomstolens beslut KHO:2018:87] Käännetään asianosaiselle jatko-toimenpiteitä varten. [Översätts för sakäganden för fortsatta åtgärder.]
Ekonomi	Anonymiserad rättshandling Den borgenär (N.N.) som nämns i brevet har begärt att få en laggill översättning av det på sitt modersmål.		Nurmijärven kunnan tilinpäätös 2016 (ote) [Nurmijärvi kommuns bokslut 2016 (utdrag)] Sijoitusyhtiön lakimies arvioi kuntarahoitukseen riskejä. [Investeringsbolagets jurist bedömer kommunfinansieringens risker.]	
Utbildning	Överklagandenaämndens beslut Översättning med anledning av besvär	En platsannons En sökande överklagar anställningsbeslutet och behöver få platsannonsen på sitt modersmål	Oikaisuvaatimus henkilöstöpäätökseen [Rättelseyrkan över personalbeslut] Valitusprosessia varten. [För en besvärsprocess]	Viranomaisen antama päätös [Myndighetsbeslut] Oikeusprosessia varten [För en rättsprocess]

Figur 1. Översättningsuppgifter från svenska till finska och från finska till svenska 2017 och 2018.

Detta kan med fördel utvecklas något

Om lärarrespons på studenttexter i akademiskt skrivande

Jaana Kolu och Theresia Pettersson

1 Inledning

Akademisk skriftspråkskompetens är en av de viktigaste färdigheterna som universitetsstudenter behöver bemästra för att klara av studier på högskolenivå. Detta innebär ett skrivande som visar prov på kritisk-analytisk kompetens, akademiska textkonventioner och lyhördhet för stil- och skriftspråkskonventioner (Ask 2007:15). Denna form av skrivande inbegriper således en mängd olika kompetenser: kunskaper i grammatik, medvetenhet om genre-normer, stilkänsla, förmåga till att uttrycka komplexa tankegångar i skrift etc. Inom skrivforskningen ses akademisk skriftkompetens som en del av det vidare begreppet *akademisk litteracitet*, som handlar om hur vi, förutom att kunna läsa och skriva, även "förstår texters innehåll, syfte och budskap och hur vi kommunicerar och förstår världen" (Eklund-Heinonen m.fl. 2018:5). Skrivandet betraktas således som mer än ett medel för redovisning av kunskaper – det är även ett sätt att tillgodogöra sig kunskaper och att insocialiseras i den akademiska gemenskapen (Blåsjo 2004:288).

Ett centralt pedagogiskt redskap som universitetslärare har att tillgå för att insocialisera studenter i en akademisk diskurs och att stödja dem i deras lärprocesser är respons. Responsgivning är på många sätt en socialt situerad process – på vilket sätt responsen ges och hur den formuleras påverkas av flera sociala och kulturella faktorer, bl.a. samhället, den akademiska traditionen inom ämnet, lärarens egen personlighet, utbildning och erfarenheter, skrivkontexten, texttypen, syftet med texten och mottagargruppen (Jakobson 2019:28, Hartshorn m.fl. 2014, Ferm 2007:3, Straub 1996:235). Responsgivning (och mottagning) kan således antas vara komplext. Tidigare forskning pekar dock mot att såväl studenter som lärare kan vara kritiska till skriftlig respons eftersom den inte alltid fungerar stöttande (t.ex. Nicol

2010:501–502). Studenter förstår inte alltid den respons de har fått och kan uppleva att responsen är för otillräcklig och vag, medan lärare kan uppleva att studenter inte tar till sig av den respons som de lagt ned möda på att formulera (Nicol 2010:502, Hyland 2001:233–234). Som lärare finns det alltså all anledning att reflektera över hur och varför man använder sig av respons i sin undervisningspraktik. Det är även viktigt att komma ihåg att responsen i sig inte nödvändigtvis leder till kunskapsutveckling, utan det krävs att studenterna *gör* något med den respons de får. Enligt Nicol (2010) kan detta görande bl.a. inkludera att studenten ställer frågor, analyserar, diskuterar med andra eller kopplar till tidigare erfarenheter. Straub (1996:248) understryker även vikten av en medveten responsstil som, enligt honom, bäst nås genom en anpassning till faktorer som inlärningsmål, lärarens personliga styrkor och en produktiv interaktion med studenten.

Respons är ett flitigt använt verktyg inom högre utbildning, och ett potentiellt mycket effektivt pedagogiskt verktyg för inläringen. En central skrivdidaktisk uppgift är följaktligen att både kvalitativt och kvantitativt fortsätta utforska hur respons fungerar i inlärningsprocessen och undervisningen. Denna studie ämnar vara ett bidrag till en sådan diskussion. Fokus i studien ligger på empiri – att undersöka och beskriva bruket av skriftlig lärarrespons till blivande gymnasielärare i svenska vid en kurs i akademiskt skrivande vid ett lärosäte för högre utbildning i Sverige. Utifrån resultaten initieras en diskussion om responsens betydelse för lärandet. Denna diskussion planeras följas upp i vår fortsatta forskning, i vilken vi även undersöker studenters respons på den lärarrespons de har fått på sina texter.

I studien fokuseras två dimensioner av respons, dels *respons sätt*: hur formulerar lärarna sin respons? Dels *respons fokus*: vad riktas lärarnas respons mot och vilka text- och språknormer förmedlas i lärarresponsen? Avsikten är också att utreda om lärarnas respons sätt och -fokus skiljs åt. Vi antar att det som återkommande lyfts fram i lärarnas respons är det som tas upp som lärandemål för kursen och som lärarna, i egenskap av aktiva deltagare i den akademiska diskursen, själva anser vara viktigt att förmedla till studenterna. Dessutom kan det antas att lärarnas konstruktiva respons främst riktas mot det som de anser brister eller är särskilt lyckat i studenternas texter.

2 Tidigare forskning och respons

I artikeln använder vi genomgående begreppet *respons* när vi talar om lärarnas återkoppling på studenternas texter. Med respons menas det som läraren anmärker och reagerar på i sin skriftliga återkoppling, med syftet att överbrygga skillnader mellan var studenten är och vart den ska, dvs. målet

med studierna (Hattie & Timperley 2007). Inom forskningen skiljs ofta *summativ* respons från *formativ* respons. Vi är särskilt intresserade av den *formativa* responsen, vilken till skillnad från den *summativa* responsen som summerar en process genom betyg eller slutgiltigt omdöme, fokuserar på den pågående kunskapsutvecklingen. Den *formativa* responsen kan dock ingå i den *summativa* responsen. Ferm (2007:4) lyfter fram vikten av denna form av motiverande respons, som enligt henne ska innehålla något mer substansiellt än bara en kommentar av typen "Vad bra, snyggt, eller jättefint".

I sin forskning om respons försöker Hattie och Timperley (2007) identifiera förutsättningar som maximerar responsens positiva effekter på inlärningen och som hjälper studenterna att fylla i sina kunskapsluckor. De föreslår en responsmodell som bygger på tre vägledande frågeställningar: Vart är jag på väg? Hur kommer jag dit? Vart ska jag härnäst? Responsen kan även riktas mot olika nivåer, som uppgiftsnivå eller processnivå (Hattie & Timperley 2007:86–87). Tydliga uppgiftsinstruktioner hjälper t.ex. studenterna att förstå målen, vilket, enligt Hattie och Timperley, är centralt för att bygga en effektiv responspraktik. En central tanke i deras modell är alltså att en effektiv respons behöver göra olika jobb – den behöver klargöra målet med undervisningen (*feed up*), den behöver ge information om var studenten befinner sig i förhållande till målet (*feed back*) och den behöver förklara hur studenten bör göra för att nå målet (*feed forward*).

Enligt Straub (1996:248) handlar den bästa responsstilen inte om ett visst responsfokus eller respons sätt, utan de bästa responsstilarna som lärare skapar är sådana som lämpar sig för de aktuella inlärningsmålen, tillåter läraren att dra nytta av sina styrkor och möjliggör produktiv interaktion med studenten. För att lärare ska kunna dra nytta av sina styrkor behöver den dock ha koll på sin responsstil. Straub förespråkar således vikten av att göra detaljerade analyser av såväl respons sätt som responsfokus för att på så sätt kunna ringa in en lärares responsstil.

Andra forskare lyfter upp delvis andra aspekter, även om mycket överlappar. Jakobson (2019:43) lyfter fram kommunikationens betydelse i responsarbetet och ser en kontinuerlig dialog mellan lärare och student som en viktig del av denna kommunikation. Blåsjö (2004:290) understryker att det är viktigt att förankra det akademiska skrivandet i den utomakademiska diskursen och i studenternas tidigare kunskaper. På detta sätt ökar studenternas engagemang och motivation i kunskapsbygget. Andra studier uppmärksammar respons när den inte fungerar. Nicol (2010:501) framhåller att skriftlig respons från lärare till studenter traditionellt har varit en envägs-kommunikation, vilket tenderar att ha en mindre fruktbar effekt på studenternas lärandeprocess. Duncan (2007) menar att lärare ofta fokuserar på mekaniska aspekter, t.ex. grammatik och stavning, eller är vaga eller för allmänna i sin respons, vilket vållar tolkningssvårigheter för studenterna.

Vidare hävdar Duncan att majoriteten av responsen består av berömmande och uppmuntrande kommentarer, snarare än av konstruktiv kritik om hur skribenten skulle kunna förbättra sin text.

3 Material och metod

Materialet i studien består av tre lärares respons på sammanlagt 30 ämneslärarstudenters texter vid en kurs i akademiskt skrivande inom ämnet svenska vid ett lärosäte för högre utbildning i Sverige under 2018. Kursen är på 7,5 hp och är studenternas andra kurs i skrivande. Tyngdpunkten ligger på akademiskt skrivande och vetenskaplig text, med fokus på "text- och språknormer, stildrag och språkliga egenskaper som kännetecknar akademiska texttyper" (ur kursplanen). Studenterna övas i att skriva i olika vetenskapliga genrer och att kritiskt läsa och bedöma texter i dessa genrer. De arbetar enligt den retoriska arbetsmodellen, granskar och ger respons på andras texter i språkvetenskapliga termer samt konstruktivt omsätter respons i egna texter. Kursen har följande lärandemål: Efter att ha genomgått kursen förväntas studenterna kunna 1) skriva akademiskt enligt relevanta normer och inom givna tidsramar 2) tillämpa regler för citat och referatteknik och normer för språkriktighet 3) granska andras akademiska texter samt ge konstruktiv och adekvat respons i språkvetenskapliga termer. Centralt i kursen är således studenternas förmåga att i text kunna tillämpa normer för språkriktighet och akademiska skriftspråkskonventioner, och stor vikt läggs på att introducera och förklara de olika uppgifterna för studenterna (s.k. *feed up*). Kursen är intensiv, men utifrån omdömen kan man dra slutsatsen att studenterna överlag upplever att de utvecklas i sin akademiska skriftspråkkompetens, vilket är ett delmål med kursen.

De tre studenttexter som lärarna ger respons på är ett referat av en vetenskaplig artikel, en forskningsöversikt utifrån två muntliga forskningspresentationer och ett uppsats-PM. Alla texttyper skrivs i två versioner och läraren ger skriftlig individuell formativ respons på version 1. I responsen utgår lärarna från undervisningsmålen, och styrdokument som lärandemål och bedömningskriterier är centrala underlag. Lärarna är disputerade inom nordiska språk, och i texten omnämns de löpande för Lärare A, Lärare B och Lärare C. Materialet utgörs av responsen på totalt 90 texter. Varje text är 1–3 sidor. Antalet lärarrespons per text varierar beroende på faktorer som uppgiftens karaktär och kvalitet på texten, men vi kan även se att Lärare A totalt har något fler responsdrag. Vanligen innehåller varje text 20–40 kommentarer och totalt omfattar materialet 2 170 lärarkommentarer. Responsen utgörs till största del av kommentarer gjorda i studenternas texter i Words kommentarsfält, men en del av responsen är av den typen att läraren

ändrat direkt i studenternas texter genom att t.ex. stryka över en mening, eller korrigera en felstavning. I analyserna har vi räknat varje kommentar/korrigerings/överstrykning som en kommentar. En och samma kommentar kan dock innehålla flera responsenheter som formuleras på olika sätt och fokuserar på olika aspekter av skrivandet, t.ex. kan en lärare i samma kommentar berömma stilen och ge kritik för mottagaranpassning. Som responsenhet räknas varje meningsbärande enhet (en mening, en sats, en fras eller ett ord).

För att få en heltäckande bild av lärarnas respons har vi valt att göra en detaljerad analys. I analysen används både närläsningar och kvantifieringar. Den kvantitativa ramanalysen bottenar i tidigare studier på respons (t.ex. Straub 1996, Hyland 2001, Jakobson 2019), men har anpassats till de kontextuella förutsättningarna i vår studie. Vår analysmodell presenteras i Tabell 1. I likhet med Straub (1996) analyseras två dimensioner av respons: responsätt och responsfokus, där responsätt avser den övergripande kommentarsfunktionen (t.ex. information och/eller kritik), och responsfokus avser det läraren riktar sin respons på, själva *fokuseringen* (t.ex. organisation och/eller språklig korrekthet).

Utifrån tidigare forskning (se t.ex. Jakobson 2019:48–52, 56) och vår specifika empiri har vi valt att dela upp *responsätt* i fem kategorier: 1) information, 2) kritik, 3) förslag, 4) beröm och 5) korrigeringar. *Information* innebär att läraren a. ger studenten information t.ex. om varför läraren har korrigerat någon formulering (se kommentar 3), eller alternativt b. söker information genom att fråga studenten om innehållet i texten (se kommentar 5). Till kategorin *kritik* hör responsenheter där läraren kritiserar något utan att ge förslag på ändring. Denna kategori kan särskiljas från *förslag* som rör sig om konstruktiv kritik, alltså förslag på hur texten skulle kunna utvecklas. Såväl kritik som förslag ges i form av påståenden (se kommentar 1, 3, 4), frågor (se kommentar 3, 4) och uppmaningar. Kategorin *beröm* innefattar positiva och uppmanande kommentarer. I vissa fall är det frågan om a. allmänt berömande kommentarer (t.ex. "bra!"), men beröm kan även handla om specifikt beröm där läraren explicit uttrycker vad som gett upphov till den positiva kommentaren (se kommentar 4). Till sist har vi valt att ha med *korrigeringar* som en egen kategori, vilket är motiverat utifrån empirin. Korrigeringarna inbegriper främst rättningar av grammatiska och lexikala fel (se kommentar 2), men vi har även räknat in under- och överstrykningar i texten, som kan ses som en form av korrigerings på textnivå.

Responsfokus har delats in i fem kategorier: 1) akademiskt skrivande, 2) organisation, 3) språklig korrekthet, 4) innehåll och 5) genre- och mottagaranpassning. *Akademiskt skrivande* har delats in i undergrupperna: a. stil, formulering, b. tydlighet, c. precishet, d. referatteknik, e. metaspråk. *Organisation* handlar om respons som riktas mot dispositionen i texten. *Språklig*

korrekthet har delats in i följande undergrupper: a. syntax och meningsbyggnad, b. grammatik, c. ordval och d. stavning och interpunktion. Lärarrespons på *inhåll* tar fasta på skribentens budskap och idéer i texten. Till den sista kategorin hör lärarnas kommentarer om *genre- och mottagaranpassning*.

Tabell 1. Modell över lärarkommentarer avseende kategorisering och klassificering för responsätt och responsfokus (omarbetad utifrån Jakobson 2019:56).

		Responsätt	Responsfokus
		1. Information a. Påstående b. Fråga om innehållsinfo 2. Kritik a. Påstående b. Fråga c. Uppmaning 3. Förslag a. Påstående b. Fråga c. Uppmaning 4. Beröm a. Allmänt beröm b. Specifikt beröm 5. Korrigering	1. Akademiskt skrivande a. Stil, formulering b. Tydlighet c. Precishet d. Referatteknik e. Metaspråk 2. Organisation 3. Språklig korrekthet a. Syntax och meningsbyggnad b. Grammatik c. Ordval d. Stavning och interpunktion 4. Innehåll 5. Genre- och mottagaranpassning
	Ex. på lärarkommentarer	Klassificering	Klassificering
1	Ofullständig mening. Kan lösas med tankstreck	2a 3a	3a
2	eleverna – studenterna	5	3c
3	Lång mening. Försök att dela upp. Tänk också på tempus – behåll gärna ett tempussystem inom en och samma mening	2a 3c 1a	3a 3b
4	Bra att du beskriver övergripande vad den handlar om, men det blir nåt konstigt med formuleringen. Kolla över den.	4b 2a 2c	1a 4
5	Vad är poängen med denna analys av ord?	1b	4

Analysmodellen utgår som ovan nämnts från modeller i tidigare forskning, men är anpassad utifrån det som tas upp i lärarnas respons på denna specifika kurs. En tydligt kursanpassad kategori är t.ex. 1) akademiskt skrivande, i vilken vi lyft fram olika aspekter av akademiskt skrivande som tas upp på kursen.

Kodningen har skett i två steg. Först har alla responsenheter analyserats och sedan har kodningen dubbelkollats av den andra. Tveksamma fall har diskuterats och markerats. En svårighet har rört gränsen mellan kritik/förslag, men med principen att ett förslag måste erbjuda en konstruktiv lösning, kunde vi åtminstone vara konsekventa i kodningen. I ett andra steg har kodningen dubbelkollats två månader senare, vilket visade på en marginell skillnad. Kodningsprocessen av responsfokus har varit oproblematis, vilket pekar mot såväl operationaliseringsbarhet som tydlighet i responsens fokusering.

4 Resultat

I detta avsnitt redogör vi för analyserna av responsätt och responsfokus. Resultaten redovisas i form av tabeller och representativa exempel.

4.1 Responsätt

Med kategorin responsätt avses *hur* lärarna formulerar sin respons (se Tabell 2). Sammanlagt har vi funnit 2 924 noteringar av responsätt, varav ca två tredjedelar utgörs av förslag och kritik (32,6 respektive 29,7 procent). Därefter följer korrigeringar (15,3 procent), information (14,2 procent) och beröm (7,2). Alla lärare använder sig av alla sätt, men analysen visar att det finns fog för att tala om tre olika responsstilar. Lärare A är mer benägen än de andra att använda funktionen förslag i sin respons (42,7 procent), medan Lärare B främst och i högre utsträckning än de andra använder sig av kritik (53,6 procent). Lärare C använder även kritik i högre utsträckning än de andra sätten (34,4 procent), men är samtidigt den lärare med jämnast fördelning mellan de olika sätten. Lärare B skiljer sig från de andra genom att i relation till dem vara restriktiv med att korrigera språkliga fel. En större samstämmighet finns i kategorierna information och beröm.

Tabell 2. Sammanställning över respons sätt per lärare (A, B och C) och totalt (procentandel och antal inom parentes).

RESPONSSÄTT												
	Info		Kritik			Förslag			Beröm		Korr.	Tot
	a. påstå	b. fråga	a. påstå	b. fråga	c. uppm	a. påstå	b. fråga	c. upp.	a. allm.	b. spec.		
A	11,0 (131)	3,2 (38)	11,5 (137)	4,7 (56)	1,8 (22)	23,8 (284)	13,6 (162)	5,3 (63)	1,6 (19)	4,5 (54)	19,2 (229)	1195
B	7,8 (70)	7,2 (65)	37,8 (340)	6,9 (62)	8,9 (80)	4,8 (43)	3,6 (32)	13,2 (119)	0,3 (3)	5,9 (53)	3,6 (32)	899
C	7,1 (59)	6,5 (54)	25,7 (213)	4,3 (36)	4,4 (37)	9,4 (78)	5,2 (43)	5,2 (43)	1,1 (9)	8,7 (72)	22,4 (186)	830
Tot	8,9 (260)	5,3 (157)	23,6 (690)	5,3 (154)	4,8 (139)	13,8 (405)	8,1 (237)	7,7 (225)	1,1 (31)	6,1 (179)	15,3 (447)	2924

Både förslag och kritik uttrycks i form av påståenden, frågor och uppmaningar. Lärarnas kommentarer avviker även i dessa undergrupper. Lärare A och C har oftast använt påståendeform i sina förslag (1), medan lärare B mest har gett förslag i form av uppmaningar (2).

(1) Kanske kan du dela upp meningen i flera kortare meningar. (L:A)

(2) Försök ringa in syftet tydligare, gärna med frågeställningar. (L:B)

Alla lärare uttrycker kritik mest i påståendeform, men det finns stora skillnader i frekvenserna. Lärare A har gett kritik i påståendeform 11,5 procent, medan Lärare B har gett kritik i form av påståenden (relativt sett) tre gånger så mycket (37,8 procent). Även Lärare C har gett mer kritik i påståendeform (23,5 procent).

Flera respons sätt kan formuleras i en och samma kommentar. I samband med att kritik ges förklaras den ofta även i form av information (3), vilket blir ett sätt att förtydliga responsen.

(3) Viss animatisering. Språket vill inget – det är vi som brukare av språket som vill något. (L:C)

Korrigeringar utgör i princip en femtedel av kommentarerna hos Lärare A och C, vilket pekar mot att korrigeringar är en central del av deras responspraktik (4), medan Lärare B är sparsmakad med denna form av respons.

(4) Liten bokstav – skånskan (jfr svenskan). (L:C)

Det fjärde vanligaste responssättet är att efterfråga eller ge information. I denna kategori är procentandelarna ganska jämnt fördelade mellan de tre lärarna (13,6–15,0 procent). Lärare A har gett information oftare än sökt, medan Lärarna B och C har gett och sökt nästan lika mycket information. Information kan ges exempelvis i form av svar på studenternas direkta frågor i texten, eller som förklaring till varför något behöver ändras i texten (5). Läraren kan även behöva söka information och fråga studenten vad denne menar med någon punkt i texten (6).

(5) Om du har citat måste du ge källhänvisning med sidhänvisning trots att du har en övergripande hänvisning ovan. (L:B)

(6) Hur menar du? Varför? (L:C)

Minst lärarkommentarer i kategorin responssätt har beröm. Totalt har lärarna gett beröm 210 gånger. Lärare A och B har gett nästan lika mycket beröm relativt sett (6,1 respektive 6,2 procent), medan Lärare C har gett något mer (9,8 procent). De berömmande kommentarerna är oftast specifika och riktas mot textens innehåll (7). Ett ofta förekommande mönster är att läraren först inleder med att lyfta fram det som är bra, för att sen komma med kritiska kommentarer. Då inleds den senare huvudsatsen ofta med konjunktionen "men" (8). Allmänt beröm undviks, och då det förekommer står det "bra". Det är omöjligt att veta om studenten har förstått vad i texten läraren har riktat sitt beröm mot, och huruvida den är kunskapsutvecklande (jfr Ferm 2007:4).

(7) Det är en fin idé att knyta an till läroplanen och läraryrket! (L:A)

(8) Bra att du avslutar med en lösning på problemet men se över texter något och förstärk gärna avslutningen. (L:B)

4.2 Responsfokus

Med kategorin responsfokus avses *vad* i texterna som läraren riktar sin respons mot. I Tabell 3 presenteras en sammanställning av analyserna. Totalt har vi analyserat 2 868 belägg på responsfokus, fördelat över de fem olika kategorierna.

Tabell 3. Sammanställning över responsfokus per lärare (A, B och C) och totalt (procentandel och antal inom parentes).

	RESPNSFOKUS												Tot	
	1. Akademiskt skrivande					2. Org.	3. Språklig korrekthet				4. Innehåll	5. G & M		
	a.	b.	c.	d.	e.		a.	b.	c.	d.				
A	21,7 (220)	5,8 (59)	2,6 (26)	14,5 (147)	1,3 (13)	3,7 (38)	7,3 (74)	4,7 (48)	16,7 (169)	8,5 (86)	10,6 (108)	2,7 (27)	10 15	
B	18,7 (182)	19,7 (191)	5,5 (53)	7,7 (75)	0,2 (2)	7,8 (76)	3,0 (29)	2,9 (28)	12,7 (123)	2,2 (21)	17,3 (168)	2,3 (22)	9 70	
C	14,9 (132)	14,5 (128)	5,4 (48)	7,4 (65)	0,3 (3)	6,5 (57)	9,4 (83)	2,6 (23)	9,5 (84)	7,4 (65)	18,8 (166)	3,3 (29)	8 83	
Tot	18,6 (534)	13,2 (378)	4,4 (127)	10,0 (287)	0,6 (18)	6,0 (171)	6,5 (186)	3,5 (99)	13,1 (376)	6,0 (172)	15,4 (442)	2,7 (78)	28 68	

Förklaring: 1) Akademiskt skrivande: a. stil, b. tydlighet, c. precishet, d. referatteknik, e. metatext, 2) Organisation, 3) Språklig korrekthet: a. syntax, b. grammatik, c. ord, d. interpunktions och stavning, 4) Innehåll, 5) Genre- och mottagaranpassning.

Majoriteten av lärarkommentarerna, 46,9 procent, riktas mot akademiskt skrivande, dvs. mot stil, formuleringar, tydlighet, precishet, referatteknik och metaspråk. Vanligast är att lärarna kommenterar stilen/formuleringar, eller bristande tydlighet (9), men även kommentarer kring referatteknik är vanliga (10), vilket är ett rimligt fokus eftersom referatteknik explicit nämns i kursmålen för kursen.

(9) Oklart: Bör nog förklaras vad som avses med diskurselement. (L:B)

(10) Årtal på referens – gäller båda. (L:C)

Trots att det finns en samsyn i att hög grad fokusera på aspekter kring akademiskt skrivande, har de olika lärarna något olika fokus. Lärare A lägger större vikt vid referatteknik än de andra, som i sin tur fokuserar mer på tydlighet. Gemensamt är dock att alla tycks värdera stil/formuleringar högt, samtidigt som de behöver lägga begränsat med fokus på respons om metatext.

Den näst största kategorin av responsfokus är språklig korrekthet. Totalt förekommer 833 kommentarer (29,0 procent) som uppmärksammar syntax och meningsbyggnad, grammatik, ordval och stavning och interpunktion. Särskild uppmärksamhet läggs vid ordval – lärarna ger ofta förslag på ord eller helt enkelt korrigerar till ord som bättre passar med den akademiska stilen (11). Att andelen kommentarer kring syntax och grammatik skiljer sig

åt något, kan sannolikt bero på att studenterna i olika grad gör denna typ av fel. Responsen på syntax handlar om meningsfragment (ellips), anakolut, satsradning och informationstunga och långa meningar eller för korta meningar. Kommentarer om grammatik rör ofta val av pronomen (12), men även artiklar, ordföljd, kongruens, bestämdhet, genitiv och syftning.

(11) i referenshantering (det låter inte bra "med brister i avskriften") (L:A)

(12) felaktigt pronomental. Skilj mellan deras och sina. (L:B)

En annan aspekt av responsen rör innehållet, vilket kommenteras 442 gånger (15,4 procent). Det kan handla om innehållsliga oklarheter (13), uppmuntrande kommentarer om delar i texten, eller råd (14).

(13) Detta kan med fördel utvecklas något (L:B)

(14) Är det fyra syften då? I mina öron låter detta intressant men kanske för mycket? Vad tror du? (L:C)

Även i denna kategori finns skillnader. Lärare A är till exempel mindre benägen att kommentera innehållsliga aspekter än de andra två lärarna. Däremot råder (relativ) samstämmighet i delen kommentarer som ägnas åt genre- och mottagaranpassning – en kategori som visserligen kommenteras, om än i ganska ringa omfattning, vilket tyder på att detta överlag tycks fungera i texterna.

Utöver dessa kategorier ger lärarna respons på texternas organisation, som till exempel kohesion, styckesindelning, disposition och rubriker. Dessa typer av kommentarer ges ofta i kombination med aspekter som innehåll (15) eller tydlighet (16).

(15) Du har indirekta frågeställningar längre ned i stycket. Flytta upp dem hit och anpassa dem till syftet bättre. (L:B)

(16) Lista hellre så blir det tydligare. (L:C)

I det väsentliga kan kommentarerna rörande responsfokus anses ligga i linje med kursmålen: "Centralt i delkursen är text- och språknormer, stildrag och språkliga egenskaper som kännetecknar akademiska texttyper."

5 Diskussion

Syftet med vår studie är att beskriva och belysa lärarrespons och responsstilar genom att undersöka tre olika universitetslärares respons sätt och responsfokus i en serie kommentarer på en kurs i akademiskt skrivande. De

mest förekommande responsätten i materialet är av typen kritik och förslag. Analyserna visar dock tydligt att lärarna använder de olika sätten i olika utsträckning, vilket troligen till viss del beror på texternas konstitution. Samtidigt är skillnaderna så pass markanta att det är rimligt att tala om tre olika responsstilar. Även de mer detaljerade analyserna av form pekar mot att lärare formulerar respons på olika sätt.

Resultatet verifierar vår hypotes om att lärarnas konstruktiva respons främst riktas mot det som de anser brister, vilket utifrån Hattie och Timperley (2007) kan tolkas som att lärarna genom sin respons försöker överbrygga studenternas kunskapsluckor. Beröm används mer sällan. Man kan fundera över om sättet kritik i form av påståenden (som exempelvis dominerar hos Lärare B), vilket kan klassificeras som ett mer direktivt och autoritärt sätt att ge respons, påverkar effekten av responsen. Utifrån diskussionen i Straub (1996) torde detta dock vara en förenklande tolkning. Straub (1996:224) framhåller att responsens jobb är att få studenten att förstå var den befinner sig och vart den ska, och utan analys av studenternas faktiska progression är det svårt att veta hur responsstilen påverkar lärandet inom denna kontext. Här behövs uppföljande studier.

En annan aspekt av respons som tydligt framkommer hos de tre lärarna är att responsen generellt är omfattande (om än inte alltid). Man kan fråga sig om så omfattande respons uppmuntrar till en lärprocess där studenten fortfarande upplever ha makt över sitt lärande (jfr Straub 1996)? Samtidigt visar analysen av responsfokus att kommentarerna fokuserar på normer för språkriktighet och akademiskt skrivande, vilket kan anses rimligt med tanke på lärandemålen med kursen. Så även den andra hypotesen, där vi antog att det som återkommande lyfts fram i lärarnas respons är det som tas upp som lärandemål för kursen, verkar kunna bekräftas. I relation till detta visar även analysen att lärarna inte lägger lika stor vikt vid att kommentera innehållet – här tycks studenterna antas ta ansvaret över sin text.

Kommentarerna är ofta mångfacetterade och packade med många aspekter i ett och samma kommentarfält, både när det gäller responsfokus (t.ex. stil och tydlighet) och responsätt (t.ex. först beröm, sedan kritik). Utifrån Hattie och Timperley (2007) är dock responsens syfte att fylla flera olika funktioner och få studenten att bli medveten om position i relation till målet, vilket ofta kräver att responsen är komplex.

Med denna artikel har vi velat ge ett kvantitativt bidrag till diskussionen om respons inom högre utbildning. Vi har genom en responsmodell kartlagt tre lärares responsstilar och utifrån våra data påbörjat en diskussion om respons kopplat till dess effekter på inläringen. Såsom Jakobson (2019:100) konstaterar upplever troligen många språklärare att responsgivning är en av de mest tidskrävande och utmanande arbetsuppgifterna de har, samtidigt som deras uppfattning om hur responsen tas emot ofta är ganska begränsad.

Därför behövs det mer forskning kring detta. I vår fortsatta forskning kommer vi att fokusera på studenternas återkoppling till lärarresponsen.

Litteratur

- Ask, Sofia. 2007. *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö universitet.
- Blåsjö, Mona. 2004. *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Duncan, Neil. 2007. 'Feedforward': Improving students' use of tutors' comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32(3). S. 271–83.
- Eklund Heinonen, Maria, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Nord, Andreas. 2018. "Mer än bara text och ord": *Akademiskt skrivande i utbildningar i socialt arbete och sociologi*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ferm, Cecilia. 2007. *Respons. Kommentarer, feedback och återkoppling som pedagogiska redskap i högre utbildning*. Rapport 2007:4. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hartshorn, K. James, Evans, Norman & Allen Tuioti, Emely. 2014. Influences on teachers' corrective feedback choices in second language writing. *Writing & pedagogy* 6. S. 251–282.
- Hattie, John & Timperley, Helen. 2007. The power of feedback. *Review of educational research* 77(1). S. 81–112.
- Hyland, Fiona. 2001. Providing effective support: Investigating feedback to distance language learners. *Open Learning* 16. S. 233–247.
- Jakobson, Liivi. 2019. *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk. Teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattningar*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nicol, David J. 2010. From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5). S. 501–517.
- Straub, Richard. 1996. The Concept of Control in Teacher Response: Defining the Varieties of "Directive" and Faciliative" Commentary. *College Composition and Communication* 47(2). S. 223–251.

Foro till stugan igen

Om pluralböjning av verb i en privat dagbok från millennieskiftet 2000

Riitta Kosunen

1 Inledning

Två- och flerspråkighet diskuteras numera allt oftare i termer av *dynamiska språkpraktiker*, där en individs samlade språkkunskaper ses bestå av en enda integrerad språklig *resurs* eller *repertoar* i stället för olika tydligt avgränsbara språk, varieteter, genrer, register e.d. Enligt detta synsätt opererar språk-användare ändamålsenligt och flexibelt med språkliga *drag* (eng. *features*) ur den integrerade resursen när de talar och skriver. (Se t.ex. Jørgensen 2008, García & Wei 2014:14f., Pennycook 2016, Wei 2018:18–20.) De språkliga dragen kan ha att göra med ordförråd, morfologi, syntax eller värderingar som gäller dessa (Jørgensen 2008:167, 169). Enligt Blommaert och Backus (2013:15) är repertoarer individuellt och biografiskt organiserade komplex som följer språkanvändarens livsrytm: med ålder, utbildning och olika kritiska skeden i livet tillägnar vi oss nya språkliga drag och nya sätt att använda språket, medan vissa andra sätt tynar bort. Detta synsätt bottenar i *användningsbaserade modeller* av grammatik, där en språkbrukares lingvistiska system antas basera sig på och ständigt utvecklas från konkreta språkanvändningshändelser (se t.ex. Bybee 2010, Wide 2011:70).

Denna artikel handlar om *plural verbböjning* i informella dagboksanteckningar skrivna av en äldre, finlandssvensk kvinna från språkon Uleåborg¹ i

¹ Svenska språköar i Finland är små, historiskt förankrade svenska gemenskaper på större finskspråkiga orter, som ändå har vissa svenskspråkiga institutioner, åtminstone ett svenskspråkigt gymnasium (Lönnroth 2009, Henricson 2013, 2015, Kingelin-Orrenmaa 2019, Risto 2019). I Finland finns det alltså små svenskspråkiga gemenskaper som lever utanför det egentliga Svenskfinland, dvs. de svensk- och tvåspråkiga områdena vid kusttrakterna i Nyland, Åboland samt södra och mellersta Österbotten.

År 1995, då informanten till denna undersökning började skriva i sin dagbok, var invånarantalet i Uleåborg 146 395, varav 245 (0,2 %) svenskspråkiga. Invånarantalet i

Finland under åren 1995–2004, alltså över 50 år efter de plurala verbformernas slutliga bortfall i standardiserad svenska. Bortfallet av verbens numeruskongruens i svenskan tog en lång tid och föregicks av att personböjningen försvann. Pluralformerna av verb började försvinna ur tal redan på 1600-talet, men i skrift satt de kvar ända in på 1800- och 1900-talet. (Pettersson 2005:175–181.) Under 1800-talet började böjningsmönstret *jag gick/vi gingo* småningom ersättas av den förenklade och mer talspråkliga enhetsformen *jag/vi gick* även i skrift, först i skönlitterär dialog. Efter en lång förberedelsestid med reformvänliga författare, journalister och vetenskapsmän bröt förändringen slutligen igenom under 1930–50-talen. En milstolpe var när Tidningarnas Telegrambyrå (TT) år 1945 slopade de plurala verbformerna i sina texter. År 1967 avstod man från plural verbböjning även i svenska lagtexter. (Stähle 1970:35, 44, Alfvegren 1984:45, 84, Lindberg 1998:123, Pettersson 2005:178–181.)

I den finlandssvenska pressen följde utvecklingen av de plurala verbformernas bortfall med ett litet dröjsmål. I texter från Finska notisbyrån och i *Hufvudstadsbladet* användes enhetsformer (samma verbform för singularis och pluralis) ändå konsekvent från början av 1947. Även i den finlandssvenska skolan accepterades enhetsformerna rätt snabbt med betoning på konsekvens i användningen. Vad gäller lagtexter var utvecklingen i Finland lika långsam som i Sverige: pluralformerna avskaffades helt först i slutet av 1960-talet. (Tandefelt 2019:445–447.) Pluralformer av verb är numera sällsynta, men kan ändå sporadiskt förekomma i äldre personers skrift, i pastischerande eller ålderdomligt språk eller i vissa lexikaliserade uttryck (SAG 2:547f.).

Basspråket i den studerade dagboken är svenska, men texten verkar ha skrivits i vad Otheguy, García och Reid (2015:297) kallar för *translanguaging mode*, ett språkanvändningssätt som tillåter språkanvändaren använda sin fulla idiolekt och lingvistiska repertoar fritt ”for rich and unfettered expression”. Stilen i dagboken kan karakteriseras som informell, språköverskridande och talspråkligt rapporterande. I texten finns bland annat många inslag av *kodväxling* i form av ord och uttryck som kommer från eller kan associeras till andra namngivna språk än svenska (Kosunen 2016, 2017, 2019). Att det även förekommer ett arkaiskt drag som plural verbböjning i dagboken är intressant. Texten är skriven långt efter de plurala verbformernas slutliga bortfall i standardiserad svenska och dessutom i en vardaglig och talspråklig stil, vilket stilistiskt inte associeras med kongruensböjning. I denna artikel redogör jag för hur ofta verb i preteritum pluralis förekommer i dagboken och vilka förklaringar till den ålderdomliga böjningen det kan tänkas finnas. Jag

Uleåborg har sedan dess vuxit, men andelen svenskspråkiga i staden är densamma idag. (Statistikcentralen i Finland 2019.)

fokuserar på tempus preteritum, eftersom det huvudsakligen är i detta tempus som dagboken är skriven. Pluralböjning av verb i presens pluralis av typ *vi fara* (se SAG 2:546f.) förekommer överhuvud inte i materialet.

2 Material och metod

Materialet består av 795 dagboksinslägg skrivna av en äldre kvinna från språkön Uleåborg i Finland under åren 1995–2004. Skribenten föddes i staden Uleåborg på 1920-talet i en svenskspråkig familj och bodde där så gott som hela sitt liv. Hon gick i den svenskspråkiga skolan i Uleåborg. Hon hade en akademisk examen och var språkkunnig och läsintresserad. Det framgår av dagboken att hon läste skönlitteratur flitigt på svenska, finska och även på engelska. Hon hade också regelbundna kontakter med svenskspråkiga institutioner i Uleåborg, bland annat Svenska Privatskolan, och hon umgicks aktivt i svenskspråkiga kretsar i staden. Hon var gift med en finskspråkig man, och familjens hemspråk var finska. Vid tiden för dagboksskrivandet levde hon ensam. I Finlands folkbokföringsstatistik hade hon registrerat sig som svenskspråkig.

Dagboken har skrivits på svenska, tydligen som tidsfördriv. Skribenten skriver bland annat om sina barn och barnbarn, sommarstugan, skidturer, vänner, kulturlivet i Uleåborg, böcker, läkarbesök och vädret. Längden på hela materialet är 40 089 löpord, exklusive dateringarna. Medellängden på ett inlägg blir 50 ord, men längden på de enskilda inläggen varierar mycket. De kortaste inläggen består av endast några få ord och de längsta av flera hundra ord. Skribenten lever inte längre. Hon var en nära släkting till mig, och jag har de anhörigas tillåtelse att använda dagboken för forskningsändamål. Då jag exemplifierar språkanvändningen i boken pseudonymiserar jag de personer som nämns och väljer exemplen så att ingenting ömtåligt kommer fram.

Denna undersökning har en *abduktiv ansats*, vilket betyder att jag utgående från ett överraskande faktum (plural verbböjning i en dagbok från 1990-talet) söker efter dess bästa förklaring. Enligt Niiniluoto (1983) kan abduktiv slutledning ges följande formel:

Ett överraskande faktum e har fastställts.

E skulle inte vara överraskande om hypotesen h var sann.

Det är alltså grundat att anta att h är sann.

Formeln presenterar hur slutledning från ett påträffat faktum till dess förklaring går till. Slutsatsens trovärdighet är desto större ju bättre förklaringen är. (Niiniluoto 1983:154.) Jag söker svar på förekomsten av plural

verbböjning i dagboken utgående från tre förklaringar: rutinmässig användning (*befästning*), stilistisk användning och markering av plural agens i elliptiska meningar. Dessa diskuteras i följande avsnitt.

3 Tre möjliga förklaringar till plural verbböjning i dagboken

En förklaring till förekomsten av plurala verbformer i dagbokstexten ligger i det användningsbaserade begreppet *befästning* eller *rutinisering* (eng. *entrenchment*). Befästning hänvisar till språkliga strukturer som har upprepats och blivit högt automatiserade i en individs språkbruk (t.ex. Langacker 1987:59, 2017, Wide 2011:71). Skribenten började sin skolgång på 1920-talet och tog studenten på 1930-talet. Hon hade alltså under sin skolgång lärt sig att verb i skriven text ska kongruensböjas med plurala subjekt. Å andra sidan hade hon också levt med den förändring som verbböjningen genomgick under 1900-talet och vant sig av med plural verbböjning. Frågan är alltså hur pass befast den plurala verbböjningen var hos dagboksskribenten. Ett mått på detta är frekvens. Tabell 1 visar antalet verb i preteritum pluralis i dagboken.

Tabell 1. Antalet verb i preteritum pluralis.

VERB	ANTAL	EXEMPEL
<i>foro</i>	27	(1) Foro igen ut till stugan.
<i>sutto</i>	5	(2) Sutto vid bastun och pratade.
<i>åto</i>	4	(3) Åto väggkost och räfsade.
<i>voro</i>	3	(4) Mari och Tuuli [barnbarnen] voro snälla och söta.
<i>drucko</i>	2	(5) Drucko kaffe på verandan och skidade på isen.
<i>kommo</i>	2	(6) Barnen kommo på dagen.
<i>fingo</i>	1	(7) Fingo kaffe med fyllkaka ² .
<i>gingo</i>	1	(8) Gingo till Tiimari.
<i>sågo</i>	1	(9) Stannade inte så länge, sågo att allting var i ordning.
<i>togo</i>	1	(10) Togo bensin hos Teboil och sedan hem.
	47	

² *Fyllkaka* är en finlandism och betyder 'gräddtårta' (*Finlandssvensk ordbok*, s.v. *fyllkaka*). Ordet är en direktöversättning av finskans *täytekkaku* med samma betydelse.

Plural verbböjning förekommer 47 gånger i materialet i samband med 10 olika verb, av vilka verbet *fara* är det frekventaste. Förekomsten av preteritum pluralis är tämligen knapp i hela materialet, som alltså omfattar 795 dagboksinslägg från 10 år. I genomsnitt innehåller vart sextonde eller sjuttonde inslägg gammal pluralböjning av verb. Användningen framstår i det avseendet som mer sporadisk än rutinmässig. Att plurala verbformer ändå mer eller mindre regelbundet dyker upp visar ändå att konstruktionen, som en gång hade lärts in, satt kvar och fanns med som ett valbart språkligt drag i skribentens språkliga repertoar och att skribenten inte helt ville eller kunde frigöra sig från den.

En annan möjlig förklaring till plurala verbformer i dagboken är stilistisk: plurala verb i dagens texter är stilistiskt markerade och associeras närmast med ålderdomlighet och/eller högtidlighet (t.ex. Lagerholm 2008:84). Det är tänkbart att skribenten reserverat den plurala verbböjningen för textställen som förmedlar en högtidlig eller upplyft stämning. Exempel 11 nedan kan tolkas som prov på möjlig stilistisk användning av plurala verbformer i dagboken.

- (11) 15.5.-02 For till mökkin³ igen med Heikki. Vackert och varmt, svag vind. Det har inte regnat på eviga tider. I stan är det redan ganska grönt, men vid stugan bara små hiirenkorvia⁴. Räfsade blombänkarna och krukorna. I måndags var det urhett och åska i luften, men inte en droppe vatten. Jag är trött på solen. Önskar regn. **Sutto** länge på bastubänken mot havet och lyssnade på havets svaga kluckande och solen värmdde.

Sista meningen i exempel 11 frammanar en känsla av lugn och harmoni, och det är möjligt att tolka den plurala verbformen *sutto* som en markering av särarten i den beskrivna situationen. I hela materialet finns ändå bara några motsvarande textställen, där en stilistisk förklaring till användning av plurala verbformer rimligtvis är tänkbar.

Den tredje, och i min mening mest sannolika förklaringen till plurala verbformer i dagboken kan, paradoxalt nog, hänga ihop med dagbokens lediga och kortfattade stil. Dagboken är skriven för hand med kulspetspenna, och anteckningarna kan karakteriseras som genuint privata (Kosunen 2017:127). I genuint privata dagböcker (eng. *truly private diaries*) förklaras de omtalade referenserna inte, utan minnesanteckningarna skrivs i en

³ Skribenten kallar sin sommarstuga oftast för *mökki*, som är ett finskt ord och betyder just 'stuga'.

⁴ *Hiirenkorvia* är ett finskt ord i partitiv pluralis och betyder ordagrant "mössöron". Ordet är metaforiskt och hänvisar till inte helt utslagna bladknoppar i träd. I finlandssvenskan används den direkta översättningen *mössöron* i betydelsen 'inte helt utslagna björklöv' (*Finlandssvensk ordbok*, s.v. *mössöron*). Här har skribenten ändå använt det finska ordet, trots att en finlandism också skulle ha varit tillgänglig.

kortfattad och rapporterande ton närmast för en själv (Bloom 1996, Vatka 2005:159–160). Ett påfallande stildrag i dagboken är utelämnat pronominellt subjekt i början av satsen. Som i rubrikens exempelsats *Foro till stugan igen* är många meningar i dagboken elliptiska på det viset, vilket enligt SAG är typiskt för talspråk och ledig skrift (SAG 4:964). Exempel 11 ovan kan även tolkas så, att den plurala verbformen förtydligar agens i den sista meningen: att skribenten satt på bänken tillsammans med Heikki och inte ensam, som tolkningen annars skulle vara utgående från de två tidigare meningarna, vilkas utsatta respektive elliptiska subjekt är *jag*. Plural verbböjning tillåter skribenten att fortsätta i den elliptiska stilen, och ändå signalera plural agens i satsen.

Ett annat prov på den elliptiska stilen och förtydligande av agens i samband med elliptiska meningar återfinns i exempel 12:

- (12) 5.7.-01 På morgonen regnade det, men klarnade på dagen. **Foro** till mökkin. Varmt och soligt. Havsvind. Heikki for hem på kvällen [...]

Under sommarmånaderna finns det många inlägg om sommarstugan och huruvida skribenten hade åkt till stugan eller inte, och om hon gjort det ensam eller inte. I exempel 12 signalerar den plurala verbformen *foro* att hon inte hade åkt till stugan ensam, utan tillsammans med sin son, vilket också indirekt framgår av den sista meningen i exemplet, där hon berättar att Heikki åkte tillbaka till staden på kvällen.

4 Verbet *fara* vid singular respektive plural agens

För att vidare utforska antagandet att plural verbböjning i dagboken kan tjäna ett förtydligande syfte angående agens i elliptiska meningar, har jag gått igenom alla förekomster av verbet *fara* i preteritum i dagboken. Jag har analyserat hur ofta verbet förekommer i samband med singular respektive plural agens, hur ofta verbet förekommer i fullständiga respektive elliptiska satser samt i vilken form (*for* respektive *foro*) verbet förekommer vid plural agens. Tabell 2 nedan visar resultaten. Vid analys av elliptiska meningar med utelämnat subjekt var det oftast möjligt att avgöra frågan om singular vs. plural agens utgående från kontexten. Även det att jag har känt skribenten personligen, har hjälpt mig att tolka sammanhanget i texten. För övrigt hade jag vid analysen den singulara tolkningen som utgångspunkt, om inte något i dagbokstexten motsade den. Som tabell 2 visar, har jag i 6 fall tolkat det elliptiska *for* som att det utelämnade pronomenet är *vi*, vilket framgår av det som sägs i den omgivande texten.

Tabell 2. Verbet *fara* vid singular respektive plural agens i preteritum.

SINGULARIS	ANTAL	EXEMPEL
<i>Jag</i> (fullständig sats)	87	(13) Jag for hem just före det blev mörkt. (14) På dagen for jag tillbaks till mökkin
<i>For</i> (elliptisk sats)	381	(15) For till mökkin. (16) For sedan till muséet och tittade på Rörstrand-utställningen
TOTALT	468	
PLURALIS	ANTAL	EXEMPEL
<i>Vi for</i> (fullständig sats)	161	(17) Vi for hem omkring kl. 16. (18) Sedan for vi med buss till gamla prästgården.
<i>For</i> (elliptisk sats)	6	(19) For gamla strandvägen i hållregn och kom lyckligt fram. (20) Drucko kaffe och for sedan hem.
<i>Vi foro</i> (fullständig sats)	3	(21) Vi foro hem på kvällen. (22) Efter maten foro vi till stan.
<i>Foro</i> (elliptisk sats)	24	(23) Foro hem på kvällen. (24) Foro tillbaks igen på eftermiddagen.
TOTALT	194	

Verbet *fara* förekommer i preteritum sammanlagt 662 gånger. I 468 fall (71 %) är det fråga om singular agens. Att singular agens dominerar över plural agens i materialet är förståeligt. I dagboken berättar skribenten i rapporterande ton om sitt eget liv och vad hon som ensamboende pensionär gjort om dagarna. Vidare är stilen i singularis övervägande elliptisk: 381 satser (81 %) med verbet *fara* i singularis saknar pronomensubjekt. Den rapporterande och huvudsatsbetonade stilen med rak ordföljd möjliggör utelämnning av det frekventa pronomensubjektet *jag* (se SAG 4:965). I pluralis är motsvarande andel elliptiska satser däremot endast 15 procent. I pluralis finns det alltså proportionellt sett fler fullständiga satser med utsatt subjekt.

I satser med plural agens är förhållandet mellan formerna *for/foro* 167 (86 %)/27 (14 %). Oftast använder skribenten den fullständiga formuleringen *vi/X for* med dagens enhetsform av verbet. Såvitt den gamla plurala verbformen alls förekommer, har den oftast använts i elliptiska meningar. Det fullständiga (men redundanta) *vi/X foro* förekommer endast 3 gånger i jämförelse med det elliptiska *foro*, som förekommer 24 gånger, alltså i 89 procent av *foro*-förekomsterna. Av de samtliga 47 verben med plural böjning (se tabell 1 ovan) förekommer 39 (83 %) i elliptiska meningar med utelämnat *vi*-pronomen. Med tanke på att skribenten i pluralis annars föredrar fullständiga meningar, känns detta som betydelsefullt.

5 Avslutning

Att det förekommer plurala verbformer i en dagbok skriven på 1990-talet av en person född på 1920-talet är både förståeligt och överraskande. Förståeligt är det därför att skribenten under sin skolgång hade lärt sig att verb ska kongruensböjas med plurala subjekt. Det var alltså möjligt för henne att använda detta språkliga drag i sin textproduktion, om hon så ville. Överraskande är det därför att dagboken är skriven i en vardaglig och talspråklig stil, vilket stilistiskt inte associeras med kongruensböjning och därför kräver en förklaring. I denna artikel har jag haft en *abduktiv ansats*, vilket betyder att jag utgående från ett överraskande faktum (plural verbböjning i en dagbok från 1990-talet) sökt efter dess bästa förklaring. Förklaringarna har sökts i rutinmässig användning (befästning), stilistisk användning och markering av plural agens i elliptiska meningar.

Min bästa förklaring är att användningen av plurala verbformer i dagboken hänger ihop med dess elliptiska stil. I elliptiska meningar med utelämnat pronomensubjekt kan plural verbböjning tjäna ett förtydligande syfte angående agens, det vill säga markera om skribenten gjorde någonting ensam eller tillsammans med någon annan. En genomgång av samtliga förekomster av det frekventa predikats verbet *fara* i dagboken visade att skribenten i singularis, när hon rapporterar om vad hon själv gjort om dagarna, föredrar en elliptisk stil. Meningar med plural agens anges däremot oftast med utsatt subjekt. Vidare kom det fram att skribenten vid plural agens oftast använder dagens icke-kongruerade enhetsformer av predikatsverb och att de gamla plurala verbformerna utgör ett undantag: det finns endast 47 förekomster av plural verbböjning i hela materialet. Plurala verbformer i dagboken är alltså förhållandevis sällsynta, men förekomsten av dem visar ändå att skribenten inte helt velat eller kunnat frigöra sig från dem. De satt kvar i hennes språkliga repertoar.

Det intressanta är att de flesta meningar med plural verbböjning (83 %) är elliptiska. Detta kan ses som ett stöd till förklaringen att skribenten, medvetet eller omedvetet, kan ha använt plural verbböjning i förtydligande syfte för att markera plural agens i meningarna. Detta skulle då vara ett exempel på hur även ett arkaiskt språkdrag i en språkanvändares språkliga repertoar kan aktiveras och plockas fram för användning i vissa kommunikationssituationer. I ett användarbaserat perspektiv exemplifierar detta hur språket även på individnivå är ett "komplext adaptivt system", det vill säga anpassar sig efter kommunikativa behov och faktisk språkanvändning samt kännetecknas av variation och gradvis förändring (Bybee 2010:2; Wide 2011:70). I föreliggande fall har skribenten tytt sig till en ålderdomlig konstruktion i sin språkliga repertoar och gett den en praktisk funktion i en speciell syntaktisk kontext.

Litteratur

- Alfvengren, Lars. 1984. *Vi gingo och vi gick. Från pluralis till singularis i verbböjningen*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 72. Stockholm: Esselte studium.
- Blommaert, Jan & Backus, Ad. 2013. Superdiverse repertoires and the individual. I: Saint-Georges de, Ingrid & Weber, Jean Jacques (red.): *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam: Sense Publishers. S. 11–32.
- Bloom, Lynn Z. 1996. I Write for Myself and Strangers: Private Diaries as Public Documents. I: Bunkers, Suzanne L. & Huff, Cynthia A. (red.): *Inscribing the Daily. Critical Essays on Women's Diaries*. Amherst: University of Massachusetts Press. S. 23–37.
- Bybee, Joan. 2010. *Language, usage, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finlandssvensk ordbok*. 2016. Institutet för de inhemska språkens webbpublikationer 45. <http://kaino.kotus.fi/fsob/>.
- García, Ofelia & Wei, Li. 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Henricson, Sofie. 2013. *Svenska i finsk miljö. Interaktion, grammatik och flerspråkighet i samtal på svenska språköar i Finland*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Henricson, Sofie. 2015. Svenska och finska i samma samtal. I: Tandefelt, Marika (red.): *Gruppspråk, samspråk, två språk*. Svenskan i Finland – i dag och i går I:2. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet. S. 127–142.
- Jørgensen J. Normann. 2008. Polylingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5:3. S. 161–176.
- Kingelin-Orrenmaa, Zea. 2019. *Tammerfors som svensk språkö: en etnografisk studie av språkpolicy som praktiker, processer och val i svenska rum i det inre av Finland*. Acta Universitatis Ouluensis, B, Humaniora 172. Uleåborg: Uleåborgs universitet.
- Kosunen, Riitta. 2016. Flerspråkighet i en dagbok skriven av en svenskspråkig uleåborgare. I: Kolu, Jaana; Kuronen, Mikko & Palviainen, Åsa (red.): *Svenskan i Finland* 16. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. S. 76–91.
- Kosunen, Riitta. 2017. "En kort tripp till trottoaren, som var full av första maj kräsää". Om kodväxling i en dagbok skriven av en person från en svensk språkö i Finland. I: Sköldberg, Emma, Andréasson, Maia, Adamsson Eryd, Henrietta, Lindahl, Filippa, Lindström, Sven, Prentice, Julia & Sandberg, Malin (red.): *Svenskans beskrivning 35. Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten, Göteborg 11–13 maj 2016*. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 121–133.
- Kosunen, Riitta. 2019. Kielet kohtaavat päiväkirjassa. I: Mantila, Harri, Saviniemi, Maija & Kunnas, Niina (red.): *Oulu kieliyhteisönä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 44–69.
- Lagerholm, Per. 2008. *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Langacker, Ronald. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald. 2017. Entrenchment in Cognitive Grammar. I: Schmid, Hans-Jürgen (red.): *Entrenchment and the psychology of language learning: How We Reorganize and Adapt Linguistic Knowledge*. Washington, DC: De Gruyter Mouton. EbscoHost. S. 39–56.
- Lindberg, Ebba. 1998. *När voro blev var. Så skapades den moderna svenskan*. Stockholm: Norstedts ordbok.

- Lönnroth, Harry. 2009. Det femte landskapet? Svenska språköar i Finland som objekt för språkvetenskaplig forskning. I: Berg, Kirsten M., Borg, Kaj, Ingman, Eva, Sandelin, Minna & Åberg, Anne-Maj (utg.): *En färd i språket. Festskrift till Marketta Sundman på 60-årsdagen den 12 mars 2009*. Åbo: Åbo universitet, Nordisk filologi. S. 98–113.
- Niiniluoto, Ilkka. 1983. *Tieteellinen päättely ja selittäminen*. Keuruu: Otava.
- Otheguy, Ricardo, García, Ofelia & Wallis, Reid. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). S. 281–307.
- Pennycook, Alastair. 2016. Mobile times, mobile terms: The trans-super-poly-metro movement. I: Coupland, Nikolas (red.): *Sociolinguistics. Theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 201–216.
- Pettersson, Gertrud. 2005. *Svenska språket under sjuhundra år. En historia om svenskan och dess utforskande*. Lund: Studentlitteratur.
- Risto, Elisa. 2019. Kielisaareke Uleåborg. I: Mantila, Harri, Saviniemi, Maija & Kunnas, Niina (red.): *Oulu kieliyhteisönä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 70–90.
- SAG 2 = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik. 1999. *Svenska Akademiens grammatik 2. Ord*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- SAG 4 = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik. 1999. *Svenska Akademiens grammatik 4. Satser och meningar*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Statistikcentralen i Finland. 2019. *Nyckeltal för befolkningen efter område, 1990–2018*.
http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/statfin_v_aerak_pxt_11ra.px/ (hämtad 23.10.2019).
- Ståhle, Carl Ivar. 1970. Några drag i svenska språkets förändring under 1900-talet. I: Molde, Bertil & Ståhle, Carl Ivar (red.): *1900-talssvenska*. Skrifter utgivna av Nämnden för svensk språkvård 37. S. 25–68.
- Tandefelt, Marika. 2019. Ett språk som lever förändras alltid. I: Tandefelt, Marika (red.): *Finländsk svenska från 1860 till nutid*. Svenskan i Finland – i dag och i går III:2. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet. S. 431–458.
- Vatka, Miia. 2005. *Suomalaisten salatut elämät. Päiväkirjojen ominaispiirteiden tarkastelua*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Wei, Li. 2018. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39(1). S. 9–30.
- Wide, Camilla. 2011. Grammatiska konstruktioner i tid och rum. I: Reinhammar, Maj (utg.) under medverkan av Elmevik, Lennart, Fridell, Staffan, Thelander, Mats & Williams, Henrik: *Förhandlingar vid Elfte sammankomsten för svenska språkets historia i Uppsala 23–24 april 2010*. Lund: Lunds universitet. S. 69–86.

Grammatisk kunskap i sva-lärares undervisningspraktik för nyanlända

Maria Lim Falk, Johanna Prytz och Ghazaleh Vafaeian

1 Inledning

Den här artikeln handlar om en del av den undervisning som elevgruppen nyanlända elever i gymnasieåldern möter inom ramen för ämnet svenska som andraspråk. Dessa elevers behov av språkutbildning skiljer sig väsentligt från behoven hos flerspråkiga elever som är födda i Sverige eller som lärt sig svenska i relativt tidig ålder (t.ex. Lindberg & Hyltenstam 2013). I styrdokumentens avseende kan det konstateras att sva-ämnet är mycket likt ämnet svenska – kursplanerna i Lgr 11 är närmast identiska. Att styrdokumentet inte är till någon stor hjälp för implementering och anpassning av ämnet för olika elevgrupper framhålls i otaliga rapporter, ämnesöversikter och forskningsartiklar, vilket inte sällan hänförs till en strävan efter parallellitet och jämbördighet mellan de två olika svenskämnen (Economou 2013, Bigestens & Kaya 2016, Lindberg & Hyltenstam 2013, Sahlée 2017).

En fråga som återkommer i båda svenskämnesdiskurserna rör grammatikundervisningens vara eller icke vara. Frågan grundar sig till stor del på den ambivalenta inställning många har haft till traditionell grammatikundervisning, vilken ofta uppges vara normativt inriktad, nära anknuten till språkriktighet, och som innebär att eleverna konfronteras med grammatisk terminologi utan tydligt sammanhang. Studier, både svenska och internationella, har visat att elever och lärare ofta upplever momentet som tråkigt, svårt och irrelevant, och att grammatiken ofta behandlas som ett moment som är frikopplat från andra ämnesområden (t.ex. Ullström 2000, Nilsson 2000, Denham 2010, Ask 2012, Myhill m.fl. 2012, Boström & Strzelecka 2013).

När det gäller grammatik i sva-ämnet aktualiseras frågan om grammatikundervisning utifrån ett delvis annat perspektiv – inlärarperspektivet. Gynnar explicit grammatikundervisning elevernas inläring och utveckling i svenska? Vad ska i så fall en sådan undervisning innehålla och hur ska den

bedrivs? Ska sva-lärare över huvud taget ägna sig åt explicit grammatikundervisning när styrdokumentens mål, centrala innehåll och kunskapskrav har kommunikation som både utgångspunkt och mål? Detta är frågor som under decennier har väckt starka känslor och periodvis hård debatt bland forskare, lärarutbildare och i media. Tongivande kritiska röster har under lång tid haft stort inflytande på både lärarutbildningar och den pedagogiska praktiken – detta trots att forskningen ger nyanserade och diversifierade svar på frågorna (t.ex. Norris & Ortega 2000, Goo m.fl. 2015, Flyman Mattsson 2017).

Eftersom mycket av diskussionen om grammatikundervisning från början inte handlat om undervisning för elever som är nybörjare i svenska, och inte heller om elever som nästan är vuxna, vill vi i den här artikeln flytta fokus till frågan om grammatikundervisningens innehåll och form i praktiken för just denna elevgrupp.

Det övergripande syftet med denna undersökning är att öka kunskapen om grammatikens plats i klassrumspraktiken i ämnet svenska som andraspråk. Mer specifikt är syftet dels att identifiera grammatiskt innehåll som tas upp under sva-lektioner för nyanlända i gymnasieåldern, dels att urskilja och beskriva olika typer av grammatikundervisning. Det tudelade syftet kan brytas ned i följande frågeställningar:

- Behandlas grammatiskt innehåll i sva-undervisningen för nyanlända i gymnasieåldern? I vilken utsträckning förekommer grammatiska moment? Vad tas upp?
- När förekommer grammatiskt innehåll – hur ser undervisningskontexten ut?
- Vad – vilken typ av material – används som utgångspunkt för grammatikmomenten?
- Vilka syften och mål kan urskiljas med de grammatiska inslagen?

Målet är att bidra till en fördjupad och konkretiserad fortsatt diskussion om grammatikens roll i andraspråksundervisningen.

2 Material och metod

Den här studien har tillkommit i anslutning till ett större skolutvecklingsprojekt vars övergripande syfte är att främja långsiktig och hållbar integration av nyanlända elever i gymnasieåldern.¹ Projektarbetet bygger på nära

¹ Utvecklingsprojektet *Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever, Intensivsvenska*, är finansierat av Marianne och Marcus Wallenbergs stiftelse och ingår i Wallenbergstiftelsernas satsning "Utbildning för ökad integration".

och intensiv samverkan mellan forskare, skolledare och yrkesverksamma lärare på gymnasieskolor i olika kommuner, under lång tid. Samverkansprojekt, som detta, innebär ett kontinuerligt ömsesidigt utbyte mellan deltagarna genom projektets alla faser. En betydelsefull del i samverkansprocessen har varit forskarnas närvaro i skolpraktiken. Deltagande observationer utgör den huvudsakliga metoden för datainsamling i projektet som helhet och även för denna studie. Ett omfattande fältarbete har genomförts i sex klasser på två skolor under två hela läsår, och fältarbetet har involverat totalt elva forskare. Under det första dokumentationsåret på skolorna (läsåret 2017/18) utgick vi från ett ganska grovt observationsprotokoll som efter gemensamt arbete inom forskargruppen ledde fram till mer detaljerade ramar gällande struktur, innehåll och detaljnivå för fältanteckningarna inför det andra dokumentationsåret, vilket är det som är aktuellt som material i denna studie.

2.1 Material

Huvudmaterialet för denna artikel består av etnografisk dokumentation som rör lektioner i svenska som andraspråk på introduktionsprogrammet språkinträdning under läsåret 2018/2019. Dokumentationen består dels av fältanteckningar från klassrumsobservationer i fyra klasser (A1, A2, B1, B2) på två gymnasieskolor (A och B) samt fortlöpande sammanställningar av fältanteckningarna, dels av lärarnas övergripande veckoplaneringar. Fältanteckningar och sammanställningar av fältanteckningar har utförts av forskarna inom ramen för det övergripande projektet. I Tabell 1 redovisas en överblick av observationsmaterialet.²

Tabell 1. Klassrumsobservationer, läsåret 2018/2019.

Skola	Klass	Lärare	Klassrumsobservationer
A	A1	Robin	33
A	A2	Robin	33
B	B1	Alex	37
B	B2	Niko	43
# tot	4	3	146

Studien bygger på totalt 146 dokumenterade klassrumsobservationer i fyra klasser på två gymnasieskolor under läsåret 2018/2019. De 146 lektionstillfällena utgör en del av de ca 400 observationer av sva-lektioner som genomförts i sju klasser (på de två skolorna) under två läsår i ovan nämnda

² Lärarnas namn har anonymiserats.

utvecklingsprojekt.³ För den aktuella studien har vi fokuserat på observationer gjorda under läsåret 2018/2019. Den främsta anledningen till detta är att fältanteckningarna från det andra dokumentationsåret är mer systematiska och jämnare i kvaliteten, och därmed mer jämförbara.

Det bör påpekas att fältarbetet inte haft som sitt specifika syfte att kartlägga grammatikmoment; syftet har varit mer generellt och inriktat mot att observera och nedteckna undervisningens förlopp och aktiviteter. Under observationerna har vi särskilt uppmärksammat och antecknat tiden för olika aktiviteter och således också när en aktivitet går över i en annan. Vi utgår därför från att längre och signifikanta grammatikmoment har fångats upp. En nackdel med denna metod är att kortare grammatikmoment kan ha missats.

Som framgår av Tabell 1 ingår 33–43 observerade lektioner per klass i studien. Som komplement till observationsanteckningarna har vi även haft tillgång till lärarnas egna veckoplaneringar, vilket gör att vi har viss kännedom om vad som i stora drag har planerats även för övriga lektioner. Dessa planeringar är väldigt övergripande till sin karaktär, och ser av naturliga skäl olika ut för olika lärare. I studien har vi främst använt dem för att se om lärarna explicit har planerat in grammatikmoment och för att se om sådana grammatikmoment förekommit på lektioner som vi inte har observerat.

2.2 Metod

Det etnografiska analysarbetet kan delas in i fortlöpande och avslutande analyser. I den fortlöpande analysen sker så kallad *öppen kodning* där olika strategier för observationer och bearbetning varvas i syfte att generera en uppsättning variabler eller förhållanden som kan ligga till grund för den så kallade *selektiva kodningen* i de avslutande analyserna. Den selektiva kodningen innebär en sortering och omorganisering av etnografiska fakta som syftar till att urskilja mönster eller tankestrukturer i de etnografiska texterna (t.ex. Lofland & Lofland 1984, Strauss 1987). Bearbetning och analys av de etnografiska texterna har omfattat följande steg:

Öppen kodning

1. Närläsning av de 146 fältanteckningarna, de fortlöpande sammanställningarna av fältanteckningar och lärarnas veckoplaneringar med syftet att identifiera grammatiskt innehåll i sva-undervisningen. I denna första kodning inkluderades alla tillfällen där grammatisk kunskap explicit aktualiserades.

³ Totalt har över 900 klassrumsobservationer genomförts i projektet. De omfattar alla skolämnen, dvs. även andra ämnen än sva.

2. Jämförelser och diskussion om vad som identifierats som grammatiskt innehåll och varför, samt om vad för slags grammatiskt innehåll som förekommer. Tidsaspekten för undervisningsmoment med grammatiskt innehåll aktualiseras.
3. Ny närläsning med kodning av tid för undervisningsmoment som innehåller grammatik och kodning av undervisningssammanhang och inriktning på grammatikmomenten.
4. Sammanställning av lektioner med grammatiskt innehåll.

Selektiv kodning

1. Sortering och omorganisering i tabeller avseende följande aspekter för varje lektion: a) grammatiskt innehåll, b) typ av undervisning, c) omfattning i tid, d) undervisningskontext och annat lektionsinnehåll, e) initiativ/respons (vad tar eleven respektive läraren initiativ till).
2. Analys och diskussion av den nya struktureringen av data med syftet att urskilja huvudkomponenter, egenskaper eller aspekter som skulle kunna ligga till grund för en modell för beskrivning av de typer av grammatikundervisning som förekommer i sva-klassrumspraktiken.
3. Syntes och test av en beskrivningsmodell (för grammatiska moment längre än fem minuter) som tar fasta på följande:
 - a. Vad används som utgångspunkt för grammatikmomenten i undervisningen?
 - b. Vilka syften och mål med momenten kan urskiljas?
 - c. När förekommer grammatiskt innehåll?

3 Resultat

Dokumentationen visar att 1) sva-undervisningen omfattar en hel del grammatiskt innehåll, 2) det grammatiska innehållet aktualiseras i olika undervisningskontexter, 3) grammatikmomentens olika utgångspunkter och syften oftast kan kopplas till undervisningens inriktning i den specifika kontexten. I bearbetningen av data har alla tillfällen inkluderats där grammatisk kunskap explicit aktualiseras, exempelvis morfologiska former av substantiv, verb, adjektiv och adverb såväl som verbpartiklar, V2-regeln, negation i bisatser och övningar med satsscheman.

3.1 Undervisning med grammatiskt innehåll

Närläsning och kodning av fältanteckningarna till de 146 lektionerna visar att någon form av grammatiskt innehåll förekommer under 53 av lektionerna. 26 av de 53 lektionerna innehåller en eller flera undervisningssekvenser som

behandlar grammatiskt innehåll under mer än fem sammanhängande minuter. I Tabell 2 redovisas en sortering av lektionerna i tre kategorier: lektioner som innehåller ett eller flera grammatikmoment som är kortare än fem sammanhängande minuter, lektioner som innehåller grammatikmoment som är längre än fem sammanhängande minuter och lektioner som inte innehåller några grammatiska moment.

Tabell 2. Antal lektioner med och utan grammatiskt innehåll per klass.

Klass	Lärare	# lekt. m. gram. mom., kortare än 5 min.	# lekt. m. gram. mom., längre än 5 min.	# lekt. utan gram. mom.	# totalt observerade lektioner
A1	Robin	7	4	22	33
A2	Robin	6	5	22	33
B1	Alex	9	9	19	37
B2	Niko	5	8	30	43
		27 (18 %)	26 (18 %)	93 (64 %)	146 (100 %)

Grammatikmomenten kan alltså vara mycket korta (allt från en halv minut till fem minuter). Dessa verkar uppstå spontant i klassrummet, ofta föranledda av att en elev ställer en grammatikinriktad fråga som läraren i stunden väljer att ägna lite undervisningstid åt. Men de kan också vara längre (mellan fem och femtio minuter) och ingår då oftast i lärarens grundplanering av en lektion. En grov inventering av den grammatik som behandlas i undervisningen redovisas i Tabell 3.

Tabell 3. Inventering av grammatiskt innehåll i de fyra klasserna.

Nivå	Innehåll
Ord- och morfemnivå	Verbböjning, substantivböjning, ordbildning (stam och ändelse, avledning och sammansättningar), adjektivkomparation, prepositioner, particip, partikelverb, personliga och possessiva pronomen.
Frasnivå	Adjektivkongruens, ordförbindelser och uttryck, reflexiva pronomen, hjälpverb, aktiv och passiv form av verb.
Satsnivå och textnivå	Tempusanvändning, ordföljd i huvudsats (V2 inklusive XVS-ordföljd), negationens placering i huvudsats och bisats, sambandsord i text, satsdelar.

Kategorierna i tabellen är generaliseringar av de observerade grammatikmomenten och är gjorda av artikelförfattarna. De reflekterar därmed inte alltid den terminologi som använts av läraren eller huruvida kategorierna har

behandlats på ett systematiskt sätt. Inventeringen syftar här enbart till att synliggöra det grammatiska innehåll som dyker upp i sva-undervisningen. Det skall understrykas att överblicken inte på något sätt visar vilken typ av grammatisk kunskap som byggs upp eller hur stor del av språksystemet som explicit görs för eleverna.

3.2 Olika typer av undervisning med grammatiskt innehåll

I det följande flyttas fokus till de grammatikmoment som varar längre än fem minuter och således till andra delen av studiens syfte – att urskilja och beskriva olika typer av grammatikundervisning. Vi går inledningsvis igenom de frågor som beskrivningsmodellen utgår från (se punkt 3 under *Selektiv kodning* i avsnitt 2.2). Därefter redogör vi för vårt förslag till beskrivningsmodell för olika typer av grammatikundervisning.

Undervisningsunderlag

Den typ av material som används som utgångspunkt för grammatikmomenten är av två slag – elevtexter och andra texter. Elevtexterna är texter som eleverna har skrivit (antingen individuellt eller i grupp) och där läraren har identifierat grammatiska strukturer som eleverna särskilt behöver träna på. Utifrån undervisningsunderlaget kallar vi denna typ av grammatikundervisning *elevbaserad*.

Andra texter kan vara lärobokstexter eller texter som används i sva eller andra ämnen. Det kan således röra sig om ämnesspecifika faktatexter, skönlitterära texter eller modelltexter knutna till en specifik texttyp i sva-undervisningen. Denna typ av grammatikundervisning benämner vi *textbaserad*. Tabell 4 visar antalet lektioner med elevbaserad respektive textbaserad grammatikundervisning.

Tabell 4. Antal lektioner med elevbaserad respektive textbaserad grammatikundervisning.

Klass	Elevbaserad	Textbaserad
A1	0	4
A2	1	4
B1	6	3
B2	5	3
totalt	12	14

Tolv lektioner med längre grammatikmoment är elevbaserade och fjorton är textbaserade. Det kan konstateras att en typ av underlag som inte förekommer i materialet är grammatikböcker eller övningshäften i grammatik. Vi vet dock från lärarnas veckoplaneringar och från lärarintervjuer (som dock inte behandlas i den här studien) att lärarna på skola B låter eleverna arbeta individuellt i ett grammatikhäfte under lektioner där lärarna tar ut en mindre grupp elever för individanpassad undervisning. Eftersom fältarbetet inte har omfattat lektioner som inte är lärarledda har denna typ av grammatikmoment inte fångats upp genom observationerna.

Undervisningskontext, syften och mål

De syften och mål som kan urskiljas med grammatikmomenten hänger nära samman med den undervisningskontext där grammatikinnehållet aktualiseras. Vi behandlar därför dessa två aspekter tillsammans.

Kontexten för grammatiska moment i sva-undervisningen är i materialet antingen sva-specifik eller ämnesöverskridande. Den sva-specifika kan knytas till arbete inriktat mot skrivande respektive läsande och textförståelse. Den förra inriktningen har elevernas skrivfärdighet och skrivutveckling i fokus och har som mål att främja elevernas skriftspråkliga förmåga. Den kan vara inriktad mot korrekthet och/eller språkliga uttryck knutna till olika texttyper. Vi kallar denna typ för *grammatikundervisning med inriktning mot skrivfärdighet*. Den senare inriktningen som är knuten till läsande och textförståelse har elevernas läsförståelse i fokus och har som mål att främja den. Den kan vara inriktad mot språkliga strategier på ord-, menings- och/eller textnivå. Den typen kallar vi för *grammatikundervisning med inriktning mot läsförståelse*. Till denna inriktning räknas även grammatiska moment i en ämnesöverskridande kontext i sva-undervisningen. Den handlar i princip alltid om arbete med ordförråd och texter i andra ämnen och har som mål att främja elevernas text- och läsförståelse. Tabell 5 visar antalet lektioner med grammatikmoment som är inriktade mot skrivfärdighet respektive läsförståelse.

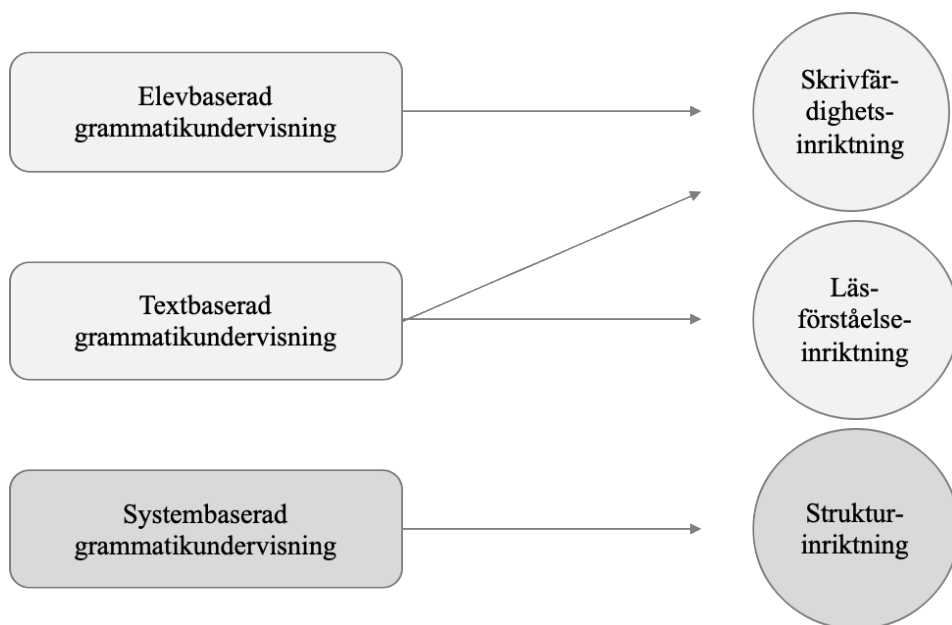
Tabell 5. Antal lektioner med grammatikundervisning med inriktning mot skrivfärdighet respektive läsförståelse.

Klass	inr. mot skrivfärdighet	inr. mot läsförståelse
A1	0	4
A2	2	3
B1	7	2
B2	6	2
totalt	15	11

Det är femton lektioner med längre grammatikmoment som är inriktade mot elevernas skrivfärdighet och elva mot elevernas läsförståelse. Det kan konstateras att det inte förekommer några exempel på grammatikmoment som har språkssystemet i fokus. Däremot kan ett delsyfte med momenten vara att synliggöra delar av systemet för eleverna. Det är dock i de flesta fall implicit i undervisningen, medan momentens inriktning mot skrivfärdighet respektive läsförståelse uttrycks explicit för eleverna.

3.3 Beskrivningsmodell för olika typer av grammatikundervisning

Utifrån analysen i den selektiva kodningen framträder ett tämligen komplext undervisningslandskap för grammatiskt innehåll i sva-undervisningen. Med utgångspunkt i struktureringen av grammatikundervisning i underlag, kontext, syften och mål har en beskrivningsmodell tagit form som omfattar fyra typer av grammatikundervisning baserad på faktisk undervisningspraktik. Figur 1 illustrerar dessa typer.



Figur 1. Beskrivningsmodell för olika typer av grammatikundervisning.

En typ är elevbaserad grammatikundervisning med skrivfärdighetsinriktning, en andra typ är textbaserad grammatikundervisning med skrivfärdighetsinriktning, en tredje typ textbaserad grammatikundervisning med läsförståelseinriktning och en fjärde typ systembaserad grammatikundervisning

med strukturinriktning. Den sistnämnda typen har som nämnts tidigare inte observerats i fältanteckningarna men förekommer på skola B, vilket vi vet utifrån lärarnas veckoplaneringar och lärarintervjuer. Vi noterar här att även systembaserad grammatikundervisning med skrivfärdighetsinriktning hade varit en möjlig typ, men att inga sådana har observerats.

I undervisningen i denna studie har den språkstrukturella kunskapen främst lärts ut som ett medel för att uppnå målen för skrivfärdighet och läsförmåga, ofta i samband med arbete kring texttyper. Vi har till exempel observerat undervisning om adjektivkongruens när eleverna arbetat med att skriva beskrivande text och undervisning om passivformer när eleverna läst faktatexter.

Eftersom vi här studerar längre moment med grammatiskt innehåll kan samtliga moment sägas ha språkstrukturella inslag, det vill säga utgöra moment där eleverna får med sig kunskaper om svenskans grammatiska system. Skillnaden mellan undervisning med skrivfärdighet och läsförståelse som mål och undervisning med strukturinriktning är just målen; den senare syftar till att synliggöra systematiken i språkssystemet, den förra använder grammatiken som ett medel för att utveckla elevernas skriv- och läsförmågor. De kategorier som finns med i figuren ska inte ses som isolerade från varandra; modellen syftar snarare till att synliggöra de huvudsakliga målen i relation till kontext och underlag i undervisningen. En lektion kan till exempel ha skrivfärdighet som sitt främsta mål men även inkludera läsförståelse, etc.

I det följande ges exempel på var och en av de tre typerna som återfinns i den etnografiska dokumentationen.

Elevbaserad grammatikundervisning med inriktning mot skrivfärdighet

Läraren har i elevproducerade texter sett att eleverna ofta gör fel på adjektivkongruens. Därför ägnas en lektion åt övningar där eleverna sätter in rätt former i meningar innehållande attributiva adjektiv. Läraren inleder lektionen med en genomgång av adjektivkongruens och tar några gemensamma exempel på tavlan. Detta följs av eget arbete där eleverna fyller i rätt adjektivformer i meningar som läraren visar. Efter en stund ber läraren eleverna läsa det de skrivit, varpå läraren antecknar dessa på tavlan. Denna process upprepas. Lektionen är alltså baserad på elevernas tidigare prestationer och är inriktad mot skrivfärdighet.

Textbaserad grammatikundervisning med inriktning mot skrivfärdighet

Under en lektion arbetar eleverna med att skriva sammanfattningar av en tidningstext. Eleverna får i uppgift att först plocka ut de ord och fraser som de inte förstår, men som de tror är viktiga för texten. Tidningstextens struktur rekonstrueras sedan gemensamt med lärargenomgång av ord och fraser på tavlan. Utifrån detta skriver eleverna sedan egna sammanfattningar av texten.

När eleverna läser upp sina sammanfattningar blir det tydligt att de inte har förstått sambandsorden i tidningstexten och därmed inte textens resone-mang. Läraren går då igenom de sambandsord som finns i tidningstexten och förklarar hur de används. Grammatikmomentet utgår alltså från sambands-orden i en tidningstext och är inriktat mot skrivefärdighet. Här kan noteras att undervisningen också innehåller tydliga inslag av läsförståelse eftersom elevernas svårigheter att förstå texten kan knytas till kunskapen om sam-bandsord.

Textbaserad grammatikundervisning med inriktning mot läsförståelse

Under ett flertal lektioner arbetar eleverna med en ordlista med ord hämtade från en ämnestext i historia. Eleverna har i uppgift att förstå ordens betydelse i den text de förekommer, lära sig böja orden, veta hur orden uttalas och även kunna stava orden. Dessa färdigheter testas ett par veckor senare i ett test med en diktamensdel, ett lucktest (med meningar tagna från den aktuella texten), en eller ett par relevanta grammatikdelar samt en del där eleverna ska forma egna meningar med hjälp av ord från listan. Läraren ägnar en lektion åt att gå igenom orden, deras betydelse, uttal, användning i text och olika grammatikmoment relevanta för orden. Läraren utgår alltså från en ämnestext och undervisningen är inriktad mot att främja läsförståelse.

I Tabell 6 redovisas förekomsterna av de olika typerna av grammatik-undervisning i de fyra klasserna.

Tabell 6. Antal förekomster av olika typer av grammatikundervisning.

Klass	Elevbaserad gram. underv. m. inr. mot skrivefärdighet	Textbaserad gram. underv. m. inr. mot skrivefärdighet	Textbaserad gram. underv. m. inr. mot läsförståelse
A1	0	0	4
A2	1	1	3
B1	6	1	2
B2	5	1	2
totalt	12	3	11

Det framgår av tabellen att den första och tredje typen, elevbaserad grammatikundervisning med inriktning mot skrivefärdighet och textbaserad grammatikundervisning med inriktning mot läsförståelse är betydligt vanligare än den andra typen, textbaserad grammatikundervisning med inriktning mot skrivefärdighet. Att det är just den elevbaserade undervisningen som är inriktad mot skrivefärdighet är inte konstigt då den utgår från elevernas eget skrivande och ingår i en undervisningskontext som har som syfte att stärka elevernas skrivförmåga. Det samma gäller relationen mellan textbaserad grammatikundervisning och läsförståelse.

Resultaten indikerar också att arbetssätten skiljer sig något mellan skolorna där elevbaserad grammatikundervisning med inriktning mot skrivfärdighet främst förekommer på skola B. Detta mönster skulle kunna förklaras med att lärarna på skola B arbetar medvetet och frekvent med cirkelmodellen (se Lim Falk 2017). Cirkelmodellen kan ses som en grundmodell för planerad stöttning för längre undervisningscykler, och dess fyra faser (1) bygga kunskap om ämnesområdet, (2) studera texter inom genren för att få förebilder, (3) skriva gemensam text och (4) skriva individuell text (t.ex. Gibbons 2009) kan sätta lärarnas olika typer av grammatikundervisning i ett lite större sammanhang.

Den textbaserade grammatikundervisningen kan knytas till fas 1 och fas 2; texter används både för att bygga kunskap och för att ge eleverna textförebilder, och de grammatiska momenten inom dessa faser handlar om att förstå innehållet i texterna och deras struktur på ord-, fras-, menings- och textnivå. Den elevbaserade grammatikundervisningen med inriktning mot skrivfärdighet återfinns i fas 3 och 4, då eleverna gemensamt och individuellt ska producera egna texter. Under dessa faser är grammatikmomenten både fler och tydligare.

4 Diskussion

Sammanfattningsvis visar studien att nyanlända elever i gymnasieåldern möter en hel del grammatik i sva-undervisningen. De grammatiska momenten måste dock ses i sitt specifika undervisningssammanhang för att över huvud taget kunna urskiljas; en traditionell grammatikundervisning där termer och begrepp lärs ut med utgångspunkt i en lärobok i grammatik har inte observerats. I de klassrumspraktiker som vi har studerat ingår grammatiska moment i princip uteslutande i kontexter som har skriv- eller läsutveckling som mål och utgår från elevernas eget skrivande eller från texter som används i undervisningen i sva eller andra ämnen.

I ljuset av detta kan vi rikta strålkastaren tillbaka mot frågan om explicit grammatikundervisning i sva för nyanlända i gymnasieåldern gynnar språkutvecklingen. Ett möjligt svar utifrån denna studie är: det är ett faktum att lärarna undervisar i grammatik i sva-ämnet och man kan anta att de inte skulle göra det om de inte trodde att det var gynnsamt för elevernas språkutveckling. Men de gör det alltid i ett sammanhang där grammatiken i sig inte är i fokus och där grammatikkunskaperna får ett syfte bortom sitt eget kunskapsområde. Det ligger helt i linje med den kommunikativa och socio-kulturella språksyn som genomsyrar styrdokumentet. Att ägna sig åt att synliggöra systematiken i språkssystemet kan därför te sig svårmotiverat. Men eftersom det grammatiska systemet trots allt finns med i undervisningen

skulle vi vilja väcka frågan om en större kännedom om språksystemet som just system skulle kunna utgöra en undervisningskontext i sig, vid sidan av de andra. För åtminstone vissa elever skulle ett explicit fokus på systematiken i grammatiken kunna fungera stöttande för språkutvecklingen och även den kognitiva utvecklingen. Faktorer som ålder, skolbakgrund och vana vid abstrakt tänkande kan tänkas ha betydelse.

Diskussionen om grammatikens plats i sva för olika elevgrupper i olika åldrar och med olika bakgrund kommer med stor sannolikhet att fortgå. Med den här studien hoppas vi kunna bidra till en fördjupad och konkretiserad fortsatt sådan diskussion, men fler undersökningar om grammatikens roll i såväl sva- som svenskämnet behövs, gärna sådana som utmanar vedertagna föreställningar om vad grammatik är och borde vara i undervisnings-sammanhang av skilda slag och för olika åldersgrupper.

Litteratur

- Ask, Sofia. 2012. *Språkämnet svenska. Ämnesdidaktik för svensklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Bigestans, Aina & Kaya, Anna. 2016. Ett vidgat svenskämne och svenska för nyanlända – om att anpassa svenskämnena och svenskläroinnehållena till det flerspråkiga samhällets elever. I: Bergh Nestlog, Eva & Larsson, Nils (red.): *Svenska – ett inkluderande ämne*. Svenskläroinnehållens årskrift 2015. Svenskläroinnehållsföreningen, Natur och kultur. S. 7–21.
- Boström, Lena & Strzelecka, Elisabeth. 2013. Min grammatikhistoria. I: Chrystal, Judith & Lim Falk, Maria (red.): *Genre*. SMDI 10. Texter om svenska med didaktisk inriktning. S. 29–40.
- Denham, Kristin. 2010. Linguistics in a primary school. I: Denham, Kristin & Lobeck, Anne (red.): *Linguistics for Everyone: An Introduction*. Boston: Cengage. S. 189–203.
- Economou, Catarina. 2013. Svenska och svenska som andraspråk i Gy 11 – två jämbördiga ämnen? *Forskning om undervisning och lärande* 11. Lärstiftelsen. S. 44–60.
- Flyman Mattsson, Anna. 2017. *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline. 2009. *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Goo, Jaemyung, Granena, Gisela, Yilmaz, Yucel & Novella, Miguel. 2015. Implicit and explicit instruction in L2 learning. I: Rebuschat, Patrick (red.): *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam: John Benjamins. S. 443–483.
- Lgr 11. 2019. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Skolverket.
- Lim Falk, Maria. 2017. Planera för progression. I: *Nyanländas språkutveckling*. Läslyftet. Skolverket.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth. 2013. Flerspråkiga elevers språkutbildning. I: Olofsson, Mikael. (red.): *Symposium 2012. Lärrollen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. S. 28–51.

- Lofland, John & Lofland, Lyn H. 1984. *Analyzing Social Settings: A guide to Qualitative Observation and Analysis*. Kalifornien: Wadsworth.
- Myhill, Debrah, Jones, Susan M., Lines, Helen & Watson, Annabel. 2012. Rethinking Grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education* 27(2). S. 139–166.
- Nilsson, Nils-Erik. 2000. Varför grammatikundervisning? I: Brodow, Bengt, Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof: *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur. S. 11–27.
- Norris, John M. & Ortega, Lourdes. 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50(3). S. 555–578.
- Sahlée, Anna. 2017. *Språket och skolämnet svenska som andraspråk. Om elevers språk och skolans språksyn*. Avhandling. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Strauss, Anselm L. 1987. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ullström, Sten-Olof. 2000. Skolexempel på gymnasiegrammatik. I: Brodow, Bengt, Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof (red.): *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur. S. 47–66.

Utbrytning med vänsterkantsellips

Filippa Lindahl

1 Inledning

Svenskan är ett V2-språk, vilket betyder att vi i deklarativa huvudsatser förväntar oss att finna endast en konstituent före det finita verbet, i satsens fundament. Led med de flesta satsdelsfunktioner kan stå på fundamentplatsen, som vi ser i (1a–e).

- (1) a. *Jag* hann tyvärr aldrig visa henne mina dagboksanteckningar i fredags.
- b. *Henne* hann jag tyvärr aldrig visa mina dagboksanteckningar i fredags.
- c. *Mina dagboksanteckningar* hann jag tyvärr aldrig visa henne i fredags.
- d. *I fredags* hann jag tyvärr aldrig visa henne mina dagboksanteckningar.
- e. *Tyvärr* hann jag aldrig visa henne mina dagboksanteckningar i fredags.

Att placera två satsled före det finita verbet, som i (2a–c) är däremot vanligtvis inte möjligt.

- (2) a. * *Henne jag* hann tyvärr aldrig visa mina dagboksanteckningar i fredags.
- b. * *I fredags jag* hann tyvärr aldrig visa henne mina dagboksanteckningar.
- c. * *Henne mina dagboksanteckningar* hann jag tyvärr aldrig visa i fredags.

Trots detta förekommer exempel som de i (3) ibland i sociala medier och tidningsrubriker.

- (3) a. *Bland annat därför* vi vill ha nytt styre i Malmö. (Twitter 2010)
- b. *Endast för honom jag* låter pipan ljuda! (Twitter 2015)
- c. *"Därför man* inte ska lyssna på kritiken" (GP 2016)
- d. ja *det jag* menar ju (Twitter 2015)
- e. *kanske det jag* gör fel, brukar skippa kaffet. (Familjeliv 2010)

I (3) föregås de finita verben både av satsens subjekt (*vi, jag, man*) och av adverbiala led, som i (3a–c) (*bland annat därför, endast för honom, därför*) eller objekt, som i (3d–e) (*det* i båda fallen). I (3e) finns dessutom satsadverbiala *kanske* initialt, vilket gör att verbet kommer först på fjärde plats.

Trots att de verkar fungera som självständigt stående satser frångår exemplen alltså synbarligen V2-ordföljden. Som vi ska se i nästa avsnitt motsvarar exempeltypen inte något av de mer välbeskrivna undantag från V2-ordföljd som identifierats i den tidigare forskningen, såsom V3-ordföljd vid initial dislokation (Josefsson 2010, Holmberg 2020), i multietniskt ungdomsspråk (Kotsinas 1994, Ganuza 2008, Walkden 2017), i *kanske*-initiala satser (Teleman 1974, Andréasson 2002) eller i konstruktion med *så* (Ekerot 1988, Holmberg 2018). Jag ska i den här artikeln argumentera för att exempel som de i (3) ska analyseras som resultatet av ellips i vänsterkanten av en utbrytning, och att de alltså bara ytligt sett utgör brott mot V2-mönstret. Undersökningen bygger på material från Språkbankens korpusar.¹

2 Tidigare kända undantag från V2-ordföljd

Trots att svenskan för det mesta har V2-ordföljd finns en del välkända undantag. Några exempel ges i (4).

- (4)
- a. *Kanske hon inte* kommer så tidigt i morgon.
 - b. *Hon kanske inte* kommer så tidigt i morgon.
 - c. *Imorgon så* ska vi gå på bio.
 - d. *Den där Maggan, hon* verkar vara en trevlig prick.
 - e. *Igår jag* gick på bio.

I satser inledda med *kanske*, som i (4a), eller där *kanske* står på typplatsen², som i (4b), står ibland mer än ett led före det finita verbet (Teleman 1974, Andréasson 2002). Ett annat välbekant V2-brott är *så*-konstruktionen (4c), där *så* optionellt kan uppträda efter en initial adjunkt (Ekerot 1988, Holmberg 2018). I (4d) ser vi initial dislokation, och i (4e) XSV-ordföljd av den typ som ibland förekommer i multietniskt ungdomsspråk. De första två typerna av V2-brott är knutna till specifika lexikala element (*kanske* och *så*) som saknas i de exempel som är i fokus för den här undersökningen.³ De senare två typerna förtjänar en mer utförlig diskussion.

Vid initial dislokation dubbleras ett initialt annex med en kopia i den inre satsen (SAG 4:440ff., Josefsson 2010, Holmberg 2020). Både det initiala ledet

¹ Arbetet med denna artikel har bedrivits med bidrag från Vetenskapsrådet (Internationell postdok, Dnr 2017-06139).

² Platzack (1987) introducerar termen *typplats* för den position där det finita verbet vanligen står i huvudsatsen.

³ *Kanske* förekommer visserligen i (3e), men inget av de övriga exemplen involverar *kanske* eller *så*, och dessa lexikala element är alltså inte nödvändiga i den undersökta exempeltypen.

och kopian står vanligtvis före det finita verbet, och vi får alltså V3-ordföljd, som i exemplen i (5).

- (5) a. *Tomas, han är ju full av idéer.*
b. *I Malmö, där spelar vi ofta dåligt.*
c. *Bäst i klassen, det är han knappast.*
(SAG 4:441)

Exemplen i (3) kan inte analyseras som initial dislokation, eftersom de två eller flera led som föregår verbet inte är koreferentiella. Den anaforiska relation mellan leden som är utmärkande för initial dislokation saknas alltså.

XSV-ordföljd i multietniskt ungdomsspråk har studerats av Kotsinas (1994), Ganuza (2008) och mer nyligen av Walkden (2017) och används av både L1- och L2-talare i svenska storstadsområden. I XSV-satser står både subjektet och ett annat led före det finita verbet, som i de tre exemplen från Ganuzas avhandling i (6).

- (6) a. *Å nu i år ja(g) jobbar såhär lördagar bara* (Ganuza 2008:52)
b. *då alla börja(de) hata henne* (Ganuza 2008:53)
c. *om du inte vill gifta dej vi bryr oss inte* (Ganuza 2008:100)

Exemplen i (3) liknar i viss mån dessa satser så till vida att de har ett (eller ibland två) led + subjektet före det finita verbet. En skillnad är emellertid att de led som föregår subjektet i XSV-satser i multietniskt ungdomsspråk framförallt är korta adverbial och adverbiala bisatser. Spetsställning av objekt triggar normalt sett V2-ordföljd (Ganuza 2008:91ff). Den exempeltyp som är fokus för den här artikeln har däremot i flera fall OSV-ordföljd, som i (7).

- (7) a. *ja det jag menar ju!* (Twitter 2015)
b. *tack! precis det jag ville veta egentligen :)* (Familjeliv okänt datum)
c. *inte detta man hade räknat med .. men men* (Familjeliv okänt datum)

Det verkar därför vara fråga om ett annat fenomen, och vi kan således konstatera att typen i (3) inte sammanfaller med något av de tidigare beskrivna undantagen från V2-ordföljden.

3 Hypotes – utbrytning med ellips?

Hur kommer det sig då att flera led kan stå framför det finita verbet i de här fallen? En möjlig analys är att exemplen är resultat av ellips i vänsterkanten av en utbrytning. Vi skulle i så fall ha att göra med strukturen i (8).

- (8) a. ~~Det är~~ bland annat därför vi vill ha nytt styre i Malmö.
b. ~~Det är~~ endast för honom jag låter pipan ljuda!

- c. ~~Det är~~ därför man inte ska lyssna på kritiken
- d. ja ~~det är~~ det jag menar ju
- e. ~~Det är~~ kanske det jag gör fel, brukar skippa kaffet.

Ett tecken på att denna hypotes stämmer är att vi får *af*-ordföljd i exempel som (3c), där *inte* står före det finita verbet *ska*. Den placeringen är väntad om *ska* i själva verket är finit verb i den underordnade satsen i en utbrytning.

Svenskan har flera sorters utbrytningar (Sundman 1980, Engdahl 1997, SAG 4, Stroh-Wollin 2002). Den som är mest relevant i det här fallet brukar kallas emfatisk omskrivning eller helt enkelt bara utbrytning, en konstruktion med formen i (9), där *det* är en expletiv.

(9) Det är XP som YP.

Ledet XP är här det utbrutna ledet, och *som*-satsen ett *utbrytningskomplement*. När det utbrutna ledet motsvarar utbrytningskomplementets subjekt uppträder alltid *som* (10a–b). När det motsvarar ett annat led, exempelvis objektet som i (10c–d), är *som* optionellt.

- (10) a. Det var jag som åt upp smörgåsen.
 b. *Det var jag åt upp smörgåsen
 c. Det var smörgåsen som jag åt upp
 d. Det var smörgåsen jag åt upp

I detta liknar utbrytningskomplementet alltså en *som*-relativ, även om satsfogningen är annorlunda (Stroh-Wollin 2002).

En central egenskap hos utbrytningen är att den förutsätter att *som*-satsen är sann om någon eller något. Detta gäller även om matrissatsen negeras, vilket innebär att propositionen i *som*-satsen är logiskt presupponerad. Detta illustreras i (11).

- (11) a. Det var jag som åt upp Annas smörgås.
 → Någon åt upp Annas smörgås
 b. Det var inte jag som åt upp Annas smörgås.
 → Någon åt upp Annas smörgås.

Propositionen 'någon åt upp Annas smörgås' följer av både (11a) och av dess negerade motsvarighet (11b). Ett annat drag i utbrytningens semantik är att det som det utbrutna ledet syftar på lyfts fram ur en tänkt mängd. I (11) lyfter sändaren fram sig själv ur en mängd andra möjliga smörgåsätare. I talspråk är det utbrutna ledet betonat och beroende på kontexten bär det ibland också kontrastbetoning.

En annan av utbrytningens egenskaper är att det utbrutna ledet har den form det skulle haft om det stod inne i utbrytningskomplementet, som (12) visar.

- (12) a. Det var *jag* som __ träffade dig.
 b. Det var *dig*/**du* jag träffade __.

I (12a) motsvarar ledet utbrytningskomplements subjekt, och uppträder i subjektsform, *jag*. Av (12b) framgår att ett utbrutet led som motsvarar utbrytningskomplements objekt måste uppträda i oblik form.

Även när det gäller reflexiver uppvisar utbrytningen tecken på konnektivitet mellan det utbrutna ledet och positionen inne i utbrytningskomplementet där dess grammatiska funktion bestäms.

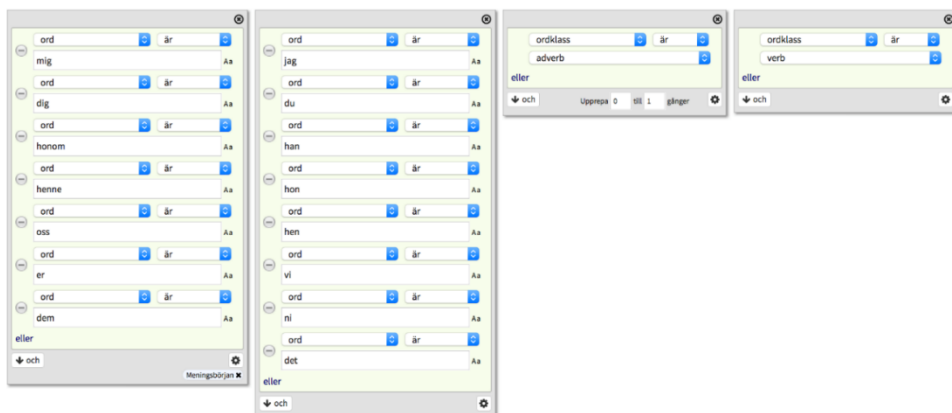
- (13) a. Det var [*sin*_x syster] hon_x träffade __.
 b. Det var [*hennes*_{x/y} syster] hon_x träffade __.

Subjektet i utbrytningskomplementet fungerar som antecedent till reflexiven *sin* i (13a). Det icke-reflexiva pronomenet *henne* i (13b) kan däremot inte tolkas som koreferentiell med detta subjekt.

Om exemplen som undersöks i artikeln i själva verket är utbrytningar med ellips i vänsterkanten kan vi förvänta oss att se spår av detta; de borde uppvisa utbrytningens syntaktiska och semantiska kännetecken.

4 En korpusundersökning

För att se om det går att hitta stöd för hypotesen att strängar som de i (3) ska analyseras som vänsterkantsellips i en utbrytning genomförde jag en undersökning i Språkbankens korpusar med hjälp av sökverktyget Korp (Språkbanken). Söksträngarna konstruerades för att hitta utbrutna led i oblik form och med reflexiv, samt exempel med adverb placerade före det utbrutna ledet och före det finita verbet i det som enligt hypotesen är ett utbrytningskomplement. Ett exempel ges i figur 1.



Figur 1: Exempel på söksträng i sökverktyget Korp.

Söksträngen finner strängar med ett personligt pronomen i oblik form i meningens början, följt av ett personligt pronomen i subjektsform, 0–1 adverb och ett verb.

De exempel vi sett hittills i artikeln är hämtade från sociala medier och i något fall från en tidningsrubrik. Kontexten är i de flesta fallen informell. Från tidigare studier av ellips i vänsterkanten, t.ex. fundamentellips (SAG 4:964ff., Mörnjö 2002) vet vi att sådana förekommer i ledigt skriftspråk och talat språk. Jag sökte därför i korpusen Sociala medier, med underkorpusarna Bloggmix, Diskussionsforum och Twitter. Som jämförelse gjorde jag också sökningar i korpusen Tidningstexter. Här begränsades sökningarna till underkorpusarna GP och DN1987. En översikt över antal token i respektive delkorpus finns i tabell 1.

Tabell 1. Antal token per delkorpus.

Delkorpus	Antal token
Sociala medier	10 213 937 838
<i>Bloggmix</i>	615 658 549
<i>Diskussionsforum</i>	7 449 340 326
<i>Twitter</i>	2 148 938 963
Tidningstext	272 794 753
<i>GP</i>	272 004 297
<i>DN1987</i>	790 456

Sammanlagt användes fem söksträngar, och sökningarna resulterade i 1469 träffar. Av dessa bedömdes 345 exempel vara relevanta för undersökningen. De exempel som sorterades bort var dels sådana som utifrån kontexten bedömdes ha en annan struktur, dels sådana som var potentiellt flertydiga och där det fanns för lite kontext för att avgöra vilken tolkning som var rimligast. Ett stort antal träffar var av den senare typen. Om hela konversationerna/texterna varit tillgängliga hade sannolikt betydligt fler träffar kunnat bedömas som relevanta. För en översikt över samtliga söksträngar och antal träffar per söksträng, se appendix. En diskussion av antalet relevanta träffar i de olika korpusarna finns i avsnitt 5.3.

5 Resultat

I detta avsnitt diskuteras den hypotes som presenterades i avsnitt 3 utifrån data från korpusundersökningen och i några fall, där korpussökningarna inte genererade några träffar, från andra källor. Jag relaterar också det undersökta

fenomenet till andra typer av ellips i svenska och norska, och diskuterar en möjlig restriktion på ellips i vänsterkanten.

5.1 Hypotesen utifrån korpusdata

Vid genomgången av korpusexemplen såg jag först på betydelsen i kontext, för att avgöra om exemplet kunde tolkas som en utbrytning. I (14) ser detta ut att vara fallet.

- (14) kuggade ju förra gången .. men denna vägverks nisse som var med igår var kanon trevlig och pratglad , till skillnad mot den jag hade första gången . *säkert därför jag kuggade* ... nej då skämt o sido .. (Familjeliv)

Skribenten berättar om sin uppkörning, som gått bättre än ett tidigare tillfälle, då hen misslyckats. I (15) kan vi se att 'jag kuggade' följer av både (15a) och dess negation.

- (15) a. säkert därför jag kuggade
→ jag kuggade
b. säkert inte därför jag kuggade
→ jag kuggade

Att skribenten kuggade är alltså en presupposition, precis som väntat vid en utbrytning. Det utbrutna ledet *därför* syftar här på anledningen till kuggningen. Skribenten föreslår att anledningen skulle kunna vara att Vägverkets representant var mindre trevlig vid det tidigare uppkörningstillfället. Ytterligare ett exempel finns i (16).

- (16) Tjena , hur var det med Alkohol till yngre i Turkiet ? Marmaris framför allt jag tänker på , 17 år bör man väl få ta sig en bärs på krogen ? *inte mig det handlar om* utan en annan (Flashback)

Här finns redan en negation, men om vi tar bort den ser vi att det fortfarande följer att 'det handlar om någon'.

- (17) a. inte mig det handlar om
→ det handlar om någon
b. mig det handlar om
→ det handlar om någon

I den efterföljande kontexten blir det också tydligt att det utbrutna ledet *mig* är framhävt gentemot *en annan*.

När det gäller placering av satsadverbial finns ett stort antal exempel som i likhet med (16) inleds med negation. Denna placering skulle i sig kunna ses som ett tecken på att något har eliderats i vänsterkanten i exemplen; negation

kan nämligen annars bara förekomma initialt i svenskan under ganska speciella omständigheter, exempelvis som i (18), och står då normalt sett inte tillsammans med andra led (SAG 4:175, Brandtler & Håkansson 2014).

- (18) a. *Inte* ska du stå här och skala potatis
 b. *Inte* har hon tvättat och *inte* har jag städlat.
 (SAG 4:175)

Om exempel som (16) har strukturen i (19a) är den initiala negationen däremot förväntad. Detsamma gäller placeringen av *kanske* i (3e), här upprepat som (19b).

- (19) a. ~~Det är~~ inte mig det handlar om.
 b. ~~Det är~~ kanske det jag gör fel, brukar skippa kaffet.

Vi har också redan sett ett par exempel, t.ex. (8c), där ett satsadverbial står direkt före det finita verbet i vår undersökta konstruktion. Korpussökningarna visade att det finns fler exempel på detta: se (20).

- (20) a. det är inte ditt fel , du har blivit sviken . säkert därför du *inte vet* vilken roll som är värst av fru / älskarinna , eftersom du blev sviken i båda. (Familjeliv)
 b. precis därför jag *inte skriver* här längre för det är detta man får såfort man öppnar käften. (Flashback)

Här får vi alltså *af*-ordföljd, vilket stämmer bra överens med den väntade placeringen av satsadverbial om vi, i enlighet med vår hypotes har att göra med det finita verbet i ett utbrytningskomplement. I exempel (21) ser vi också att *ha*-utelämnning är möjligt, ytterligare ett tecken på att satsen i själva verket är underordnad.

- (21) precis därför jag *inte sökt* merkostnader. (Familjeliv)

Ett sista tecken på bisatsstruktur är att det utbrutna ledet följs av *som* i exempel där det motsvarar subjektet i vårt hypotetiska utbrytningskomplement. Exemplet i (22) är från en förstasidesrubrik i DN efter Sara Danius bortgång.

- (22) "Saras tankar som lever vidare i Akademien nu" (Sara Stridsberg, DN 14 oktober 2019)

Att (22) verkligen är en elliptisk struktur stöds av att raden återkommer i texten i mer fullständig form.

- (23) *Ändå är det Saras tankar som lever vidare i Akademien nu*, det är hennes gyllene arv att förvalta, en glimrande pil som flyger genom det kalla höstljuset från henne till oss, som kallas för eftervärlden.

Som synes har rubriksättaren uppfattat (22) som en rimlig återgivning av utbrytningen i (23).

Också när det gäller det utbrutna ledets form kan vi finna stöd för hypotesen. Vi får oblik form när det utbrutna ledet motsvarar utbrytningskomplementets objekt.⁴

- (24) a. vad ? inte *dig* jag svarade utan *ts* , varför ta åt sig ? (Familjeliv)
b. @twitter1 coolt ! inte *honom* jag träffade dock . (Twittermix)

Utbrutna led med reflexiv visade sig svåra att hitta i korpusarna, men jag har observerat följande exempel i en konversation på Twitter.

- (25) @twitter1 jo.. idag vinner jag pris som mest tankspridda :)
@twitter2 åkt helt i onödan, va sur man skulle bli
@twitter1 ja.. fast bara *sig själv* man kan banna.

Subjektet *man* är antecedent till *sig själv* i (25), vilket är förväntat utifrån utbrytningshypotesen. Det går således att finna en mängd olika typer av evidens för denna hypotes. En summering finns i (26).

- (26) - presupposition + framhävmning ✓
- initialt placerade satsadverbial ✓
- tecken på underordning
- *af*-ordföljd ✓
- *ha*-strykning ✓
- *som* förekommer vid utbrutet led som motsvarar subjekt ✓
- det utbrutna ledet
- oblik form ✓
- reflexiver ✓

Sammanfattningsvis tyder både semantiska och syntaktiska kriterier på att en analys av exemplen som utbrytningar med eliderad vänsterkant är riktig. I nästa avsnitt ska jag helt kort placera in denna typ av elliptiska satser bland andra tidigare beskrivna typer.

5.2 Andra liknande fenomen

I *Svenska Akademiens grammatik* (4:946ff.) delas ellipser in i tre typer på basis av hur det eliderade materialet kan identifieras av den som tolkar yttrandet. Man skiljer då på anaforisk ellips, som i (27a), där det eliderade

⁴ Korpusökningarna var inriktade på att hitta just oblik form. Att vi får subjektform när ledet motsvarar subjekt illustreras av följande exempel:

- (i) a. Så ser mamma och pappa ut. Inte *jag* som tagit bilden. (Twitter 2018)
b. Hittills *jag*, inte *hon*, som visat belägg. (Twitter 2017)

uttrycket är identiskt med ett annat uttryck i den omgivande texten, deiktisk ellips, som i (27b), där det eliderade uttryckets tolkning ges i talsituationen, och redundansellips, som i (27c), där det som eliderats främst har strukturell funktion.

- (27) a. Siri gick på museum och jag på bio.
 b. Ta den gröna.
 c. Tråkigt med vädret!

Den ellips i utbrytning som vi identifierat har en del gemensamt med den tredje typen, redundansellips. De led som eliderats är kopulan och expletiven *det*, som är betydelsetomma. En av de typer av redundansellips som diskuteras i SAG är just utelämnning av expletivt subjekt och kopula, som i (28).

- (28) a. Trist att det regnar (Jfr Det är trist att det regnar.)
 b. Inte underligt att pengarna gick åt. (Jfr Det var inte underligt att pengarna gick åt)
 c. Tur att jag träffade dig, sa hon. (Jfr Det var tur att jag träffade dig, sa hon.)
 d. Skada bara att ingen ville komma. (Jfr Det var skada bara att ingen ville komma.)
 e. Osäkert om de klarar sig. (Jfr Det är osäkert om de klarar sig.)
 f. Otvrevligt när en barnsängskvinna tjuter! (Jfr Det är otvrevligt när en barnsängskvinna tjuter!)
 (SAG 4:966–967)

Vår eliderade utbrytning saknas i SAG:s redogörelse, men passar väl in bland dessa andra typer.⁵

Liknande ellipser förekommer också i norska. Nygård (2013, 2016) undersöker elliptiska satsers i norskt talspråk, och några av hennes exempel har likheter med dem jag undersökt i denna artikel (29).

- (29) a. ~~Jeg~~ husker litt fra jeg var åtte. (Nygård 2016:6)
 b. ~~Det~~ var én som hadde kjørt forb ... over en rev. (Nygård 2016:6)
 c. ~~Jeg har~~ bodd ett år i Mexico. (Nygård 2016:6)
 d. ~~Det hadde~~ vært litt artig å holde på med musikk. (Nygård 2013:100)
 e. ~~Jeg er~~ født i Tromsø og oppvokst her. (Nygård 2013:100)
 f. ~~Det er~~ svært stor forskjell på klientellet tror jeg altså. (Nygård 2013:101)
 g. A: Hva ska jeg gjøre med denne gamle stolen?
 B: ~~Den~~_{TOP} kan du sende på loppis. (Nygård 2016:13)

Nygård kallar ellipser där satsinitiala subjekt, objekt och ibland det finita verbet utelämnas för diskursellips och pekar ut restriktioner på sådan ellips i

⁵ Här kan också nämnas en artikel av Julien (2009) där exempel som de i (28) ingår i en större grupp hon kallar *minimåla matriser*, varav vissa är elliptiska och andra inte. Inte heller Julien diskuterar ellips i utbrytning.

satsens inledning. Liksom SAG tar Nygård upp exempel med eliderad expletiv och kopula, men inte heller här finns utbrytning med ellips med.

Av utrymmesskäl kan jag inte ge mig in på en detaljerad diskussion av Nygårds analys, men hon argumenterar för att ellipsen är strukturellt betingad och att syntaktisk struktur snarare än den linjära strängen är relevant. I hennes analys kopplas detta till kongruens: utöver fundamentellips, som är friare, kan vänsterkanten bara elideras om de initiala leden är i ett kongruensförhållande med varandra, som subjektet och det finita verbet. Eftersom en liknande restriktion som den hon föreslår för norskan verkar finnas även i svenskan kan vi illustrera detta med de svenska exemplen i (30).

- (30) a. ~~Det är~~ inte han som gör det.
b. Det₁ är det inte han som gör t₁.
c. ~~Det~~₁ är det inte han som gör t₁.
d. *~~Det är~~ det inte han som gör t₁
e. *Det₁ ~~är det~~ inte han som gör t₁.

I (30a) ser vi ett ganska typiskt exempel på utbrytning med ellips. I (30b) har vi samma utbrytning, men med ett objekt spetsställt ur utbrytningssatsen. Sådana spetsställda objekt kan inte oväntat elideras genom fundamentellips, som (30c) visar. I (30d) ser vi att det inte är möjligt att elidera bara objektet och det finita verbet, och i (30e) att subjektet och det finita verbet inte kan elideras för sig om objektet först har spetsställts. Utifrån Nygårds sätt att se saken beror detta på att objektet inte är en del av samma kongruensrelation som de andra leden i vänsterkanten.⁶

5.3 Förekomster i de olika underkorpusarna

De exempel på ellips med utbrytning som vi har sett har framförallt varit från sociala medier. För att kunna säga mer om var ellipsen förekommer analyserade jag träffarna i undersökningen utifrån underkorpus. En översikt finns i tabell 2.

Alla de 345 träffar som bedömdes vara av den undersökta typen kommer från Sociala medier-korpusen. I korpusarna GP och DN1987 fanns inga relevanta träffar. Denna typ av ellips verkar alltså inte förekomma i någon större utsträckning i tidningstext. De exempel som jag ändå observerat och diskuterat här har varit rubriker och stått inom citattecken, vilket kanske kan tyda på att ellipstypen tar sig in i tidningen framförallt som ett sätt att betona

⁶ En av de anonyma granskarna påpekar att det också är relevant att nämna de kvesitiva huvudsatser med V3-ordföljd (*Hå du si?*) som finns i en del norska dialekter här. Lie (1992) föreslår att källan till denna ordföljd är en elliptisk utbrytningskonstruktion (*Hå e de du si?*), och om det stämmer passar det dåligt ihop med den typ av restriktion som Nygård föreslår. Hur detta hänger ihop är en intressant fråga för vidare forskning.

att det är fråga om återgivet tal eller citat. Att den förekommer just i rubriker är också väntat, eftersom ellipsen gör att rubriken tar mindre plats i anspråk. En möjlig förklaring till att det inte finns några träffar alls i tidnings-korpusarna trots att exempel numera ses då och då i rubriker är att fenomenet skulle kunna vara relativt nytt, och att korpusarna därmed är för gamla. DN-korpusen innehåller texter från 1987 och GP-korpusen sträcker sig från 1994 till 2013. Men troligtvis beror det också på att ellipstypen har en informell prägel.

Tabell 2. Relevanta träffar fördelade på underkorpus.

Delkorpus	Antal förekomster
Sociala medier	345
<i>Bloggmix</i>	2
<i>Diskussionsforum</i>	336
<i>Twitter</i>	7
Tidningstext	0
<i>GP</i>	0
<i>DN1987</i>	0
Summa	345

När det gäller träffarna i underkorpusarna i Sociala medier-korpusen kan vi konstatera att dessa framförallt kommer från diskussionsforumen Flashback och Familjeliv. Detta beror till en del på delkorpusarnas storlek, men träffar från Twitter och Bloggmix är ändå underrepresenterade.

6 Avslutande kommentarer

Vi har sett på en typ av satser som synbarligen bryter mot svenskans V2-ordföljd. Typen motsvarar inte något av de mer välbeskrivna undantagen från V2, såsom V3 i multietniskt ungdomsspråk eller vid initial dislokation. Istället har jag argumenterat för att det är fråga om en utbrytning med ellips av vänsterkanten. Typen liknar ellips av expletivt subjekt och kopula, som beskrivs som en typ av redundansellips av SAG, och som också förekommer i norskt talspråk där de studerats av Nygård (2013, 2016) som analyserar dem som en typ av diskursellips. Att sådan ellips förekommer i vänsterkanten i en utbrytning har däremot inte tidigare uppmärksammats.

Liksom de typer av ellips av vänsterkanten som diskuteras av Nygård visade det sig att den ellipstyp som jag undersöker här är begränsad på så sätt att det inte går att realisera ett objekt som spetsställts samtidigt som kopulan

och expletiven utelämnats. En fråga för vidare forskning är om det finns fler syntaktiska begränsningar, och hur mycket struktur som finns i vänsterkanten i den här typen av satser. Nygård utvecklar en analys i termer av kongruens i norska, och det vore intressant att pröva en liknande analys för flera typer av svensk diskursellips.

De flesta exempel jag diskuterat har varit hämtade från sociala medier och har en klart vardaglig och informell klang. I avsnitt 5.3 såg vi att de flesta förekomsterna kommer från diskussionsforum. De få exempel jag hittat i tidningstext (inga av dem var från korpusundersökningen) verkar fungera som citat. En intressant fråga är om den här typen av ellips också förekommer i talspråk, eller om den framförallt är typisk för talspråksnära skrift.

Litteratur

- Andréasson, Maia. 2002. *Kanske – en vilde i satsschemat*. Meddelanden från Institutionen för svenska språket 41. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Brandtler, Johan & Håkansson, David. 2014. Not on the edge. The syntax and pragmatics of clause-initial negation in Swedish. *Journal of Comparative Germanic Linguistics* 17. S. 97–128.
- Ekerot, Lars-Johan. 1988. *Så-konstruktionen i svenskan. Konstruktionstypen "Om vädret tillåter, så genomföres övningen" i funktionellt grammatiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Ganuzza, Natalia. 2008. *Syntactic Variation in the Swedish of Adolescents in Multilingual Urban Settings*. Doktorsavhandling. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Holmberg, Anders. 2018. The syntax of the V3 particle *så* in the Swedish left periphery. *Working Papers in Scandinavian Syntax* 101. S. 29–48.
- Holmberg, Anders. 2020. The Bottleneck hypothesis of V2 in Swedish. I: Woods, Rebecca, Wolfe, Sam & Biberauer, Theresa (red.): *Rethinking Verb Second*. Oxford: Oxford University Press.
- Josefsson, Gunlög. 2010. What's first? On the left periphery in Swedish declaratives. I: Brandtler, Johan, Håkansson, David, Huber, Stefan & Klingvall, Eva (red.): *Discourse & Grammar. A Festschrift in Honor of Valéria Molnár*. Lund: Språk- och Litteraturcentrum, Lunds universitet. S. 359–372.
- Julien, Marit. 2009. *Plus(s) at(t) i skandinaviska – en minimal matris*. *Språk och stil* 19. S. 124–141.
- Kotsinas, Ulla-Britt. 1994. *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Lie, Sven. 1992. *Ka du sei? Maal og Minne 1992*. S. 62–77.
- Mörnsjö, Maria. 2002. *V1 Declaratives in Spoken Swedish*. Doktorsavhandling, Lunds universitet.
- Nygård, Mari. 2013. *Discourse ellipsis in spontaneously spoken Norwegian. Clausal architecture and licensing conditions*. Doktorsavhandling, NTNU.
- Nygård, Mari. 2016. Talespråkssyntax: En analyse av norske diskursellipser. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 34. S. 5–24.

- Platzack, Christer. 1987. Huvudsatsordföljd och bisatsordföljd. I: Teleman, Ulf (red.): *Grammatik på villovägar*. Solna: Esselte. S. 87–96.
- SAG = Teleman, Ulf, Andersson, Erik & Hellberg, Staffan. 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Norstedts.
- Språkbanken. <https://spraakbanken.gu.se/>.
- Stroh-Wollin, Ulla. 2002. *Som-satser med och utan som*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet.
- Sundman, Marketta. 1980. *Existentialkonstruktionen i svenskan*. Doktorsavhandling, Åbo Akademi.
- Teleman, Ulf. 1974. *Manual för grammatisk beskrivning av talad och skriven svenska*. Lund: Studentlitteratur.
- Walkden, George. 2017. Language contact and V3 in Germanic varieties new and old. *Journal of Comparative Germanic Linguistics* 20. S. 49–81.

Appendix: Söksträngar i Korp

[[word = "inte" & lbound(sentence)] [(word = "honom" | word = "henne" | word = "mig" | word = "dig" | word = "oss" | word = "er" | word = "det" | word = "den")]] [(word = "jag" | word = "man" | word = "han" | word = "hon" | word = "den" | word = "det" | word = "vi" | word = "ni" | word = "hen")]] (Antal träffar: 223)

[[word = "faktiskt" & lbound(sentence)] [word = "bara"] [word = "sig själv"] [(word = "man" | word = "hon" | word = "han" | word = "hen" | word = "dom")]] (Antal träffar: 0)

[(word = "bara" | word = "endast" | word = "inte") & lbound(sentence)] [(word = "sin" | word = "sig själv" | word = "sig själva" | word = "sig" | word = "sitt" | word = "sina")]] [pos = "NN"]{0,1} [(word = "man" | word = "hon" | word = "han" | word = "hen" | word = "dom")]] (Antal träffar: 0)

[(word = "bara" | word = "inte" | word = "precis" | word = "faktiskt" | word = "såklart" | word = "säkert") & lbound(sentence)] [(word = "därför" | word = "det" | word = "detta" | word = "denna")]] [(word = "man" | word = "hon" | word = "han" | word = "hen" | word = "dom" | word = "jag" | word = "vi" | word = "du" | word = "ni")]] [(word = "inte" | word = "aldrig")]{0,1} [pos = "VB"] (Antal träffar: 1050)

[(word = "mig" | word = "dig" | word = "honom" | word = "henne" | word = "er" | word = "oss" | word = "dem") & lbound(sentence)] [(word = "jag" | word = "du" | word = "han" | word = "hon" | word = "hen" | word = "vi" | word = "ni" | word = "det")]] [pos = "AB"]{0,1} [pos = "VB"] (Antal träffar: 196)

Fundamentet i muntliga berättelser hos vuxna samt utvecklingen hos barn från 4 till 7 år

Josefin Lindgren

1 Inledning

Fundamentet, huvudsatsens syntaktiska förstaposition i V2-språk, är centralt för informationsstrukturering i diskurs. Alla typer av satsled, exempelvis subjekt, objekt och adverbial, är formellt tillåtna i svenskans fundament (jfr SAG 1999, band 4:431ff., 689f.), men i fundament placeras ”satsled med viss textuell eller informationsdynamisk funktion” (SAG 1999, band 4:689). Fundamentet bidrar till att skapa textuell kongruens genom att binda samman meningar och satser.

Fundamentets användning i modern svenska har studerats för ett antal genrer, exempelvis tidningstext (Westman 1974), formell prosa (Nordman 1992), informella brev (Bohnacker & Rosén 2009) och informell dialog och talspråk mer generellt (Jørgensen 1976). Resultaten från dessa studier visar en stark preferens för subjektsinitiala satser och för att placera korta och ”lätta” element, såsom formella subjekt, i fundamentet. Exempelvis fann Bohnacker och Lindgren (2014) i en studie av muntliga bildbeskrivningar och informellt skriven text att vuxna svenska modersmålstalare företrädesvis placerade subjekt i fundamentet i båda genrerna (bildbeskrivningar: 64 %, informellt skriven text: 67 %). Liknande siffror ses även för t.ex. tidningstext (Westman 1974) och informell dialog (Jørgensen 1976), vilket indikerar att subjektpreferensen i svenska är likartad i olika genrer. Däremot fann Bohnacker och Lindgren (2014) genrevariation gällande vilka typer av subjekt och adverbial som användes. Exempelvis var det en stor skillnad mellan bildbeskrivningar och informellt skrivna texter i andelen formella subjekt (40,5 % respektive 23 % av subjekten) och andelen tidsadverbial (23,5 % respektive 71 % av adverbialen). Tidigare studier av fundamentet i muntliga

berättelser saknas och det är därför en öppen fråga huruvida fundamenten i denna genre följer samma mönster som andra genrer.

En särskilt intressant typ av fundament innehåller konstruktioner av typen *när pojken tog upp bollen så åt katten upp fisken* där ett adverbial följs av *så* (Advl-så-V-S), en typ av s.k. *fundamentsdubbling* med *så* eller dubbelt fundament/dubbelt satsled (t.ex. Ekerot 1988:72ff), även kallad ickeanaforsisk dubbling (Ekerot 1988:246) och adjunktionellt *så*. Konstruktionen är vanlig i talad svenska (Bohnacker & Lindgren 2014, Lindgren 2014), men förekommer främst i informellt språkbruk (Nordström 2010:37). I en studie av tre *så*-konstruktioner i muntliga bildbeskrivningar (data från Bohnacker & Lindgren 2014) fann Lindgren (2014) att 48 % av adverbialinledda satser hade fundamentsdubbling med *så*. Vidare sågs att fundamenten med dubbling var signifikant längre (3,9 ord) än de där dubbling inte användes (2,9 ord).¹ Undersökningar av fler genrer kan på sikt möjliggöra generaliseringar av dessa resultat.

Hur svenskspråkiga barn använder fundamentet har endast studerats i begränsad omfattning trots fundamentets betydelse för diskursstrukturering. I en av få tidigare studier fann Håkansson, Nettelbladt och Hansson (1991) att andelen subjekt i fundamentet i dialoger varierade mellan ca 50 och 70 % hos fem enspråkiga svenska barn i åldern 2,5–5 år, dvs. liknande andelar som setts för vuxna (t.ex. Jörgensen 1976). Studier av ett större antal barn och som följer barns utveckling över tid behövs dock; här utgör föreliggande studie ett viktigt bidrag.

Syftet med föreliggande studie är att undersöka fundamenten i muntliga berättelser hos 20 vuxna och 17 enspråkiga barn som följts från 4 till 7 år. Följande forskningsfrågor ställs: Hur ser fundamenten ut avseende längd, fördelning av olika satsled, samt förekomst av olika subjekt- respektive adverbialtyper och av fundamentsdubbling med *så*? Finns skillnader mellan barn och vuxna? Förändras barns användning av fundamentet från 4 till 7 år?

Artikeln har följande struktur. I avsnitt 2 beskrivs studiens metod, var- efter resultaten redovisas (avsnitt 3). Avslutningsvis ges en övergripande diskussion (avsnitt 4).

¹ *Så* ingick här inte i den uppmätta fundamentslängden.

2 Metod

2.1 Deltagare

I studien ingick 17 barn (10 flickor, 7 pojkar)² och 20 vuxna (11 kvinnor, 9 män) som var modersmålstalare av svenska. Barnen var enspråkiga. De vuxna hade vuxit upp i enspråkiga hem men hade lärt sig ett eller flera språk i en skolkontext. Alla deltagare bodde i en större svensk stad och talade en standardspråksnära varietet av sverigesvenska. De vuxna och barnens föräldrar undertecknade samtyckesblanketter och fyllde i korta frågeformulär. Enligt uppgift från frågeformulären hade ingen av deltagarna haft problem relaterade till språkutveckling. Alla vuxna deltagare och alla föräldrar hade fullföljt gymnasiet och de flesta hade även utbildning på högskolenivå. Genomsnittsåldern för de vuxna deltagarna var 29,5 år (åldersspann: 19–57 år).

Barnen deltog i studien vid tre tillfällen med 1,5 års mellanrum. Deras ålder var i genomsnitt 4 år och 4 månader vid det första tillfället (T1), 5 år och 10 månader vid det andra (T2) och 7 år och 4 månader vid det tredje (T3). Barnen rekryterades av personal från två förskolor vid T1, där de även gick vid T2. Vid T3 gick de i årskurs 1 på 13 olika skolor.

2.2 Stimulusmaterial

Muntliga berättelser eliciterades från deltagarna med hjälp av berättelseuppgiften *Cat* ('Katten') eller *Dog* ('Hunden') från Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN, Gagarina m.fl. 2015, 2019). Dessa uppgifter, vilka särskilt konstruerats för att passa barn i åldern 4–10 år, består av bildsekvenser med sex tecknade färgbilder. Bildsekvenserna visar en berättelse i tre episoder som handlar om tre karaktärer (en katt/hund, en fjäril/mus och en pojke), och uppgiften är att berätta den berättelse som visas på bilderna. Berättelseuppgifterna innehåller även förståelsefrågor, men svaren på dessa analyserades inte i föreliggande studie.

2.3 Genomförande

Författaren genomförde berättandeuppgiften med alla deltagare individuellt i ett tyst rum, med barnen på deras respektive (för)skolor och med de vuxna deltagarna i Uppsala universitets lokaler. Proceduren var identisk för barn

² Femton av barnen ingick som fyraåringar i en större studie om utvecklingen av berättarförmåga hos en- och flerspråkiga svensktalande 4–6-åringar (Lindgren 2018).

och vuxna. Barnen berättade samma berättelse vid alla tre tillfällena. Berättelseuppgiften ingick i ett större batteri av uppgifter (för detaljer, se Lindgren 2018, kap. 3). Standardproceduren för MAIN följdes (Gagarina m.fl. 2019). Detta innebar följande: Deltagaren väljer ett av tre kuvert som ligger på bordet och tittar på bilderna, vilka presenteras i form av en vikt remsa. När deltagaren har tittat färdigt på alla bilderna viks de ihop så att bara de två första är synliga. Deltagaren ombeds sedan att börja berätta. När hen har berättat färdigt om de två första bilderna viks remsan ut så att först fyra, och till slut alla sex bilder är synliga. Före och under berättandet är bilderna endast synliga för deltagaren. Experimentledaren agerar som om hen inte kände till berättelserna och ger endast minimal stöttning eller promptning (t.ex. *mm, och sen?*). Ljud- och videoinspelningar gjordes och berättelserna transkriberades ordagrant i enlighet med CHAT-formatet (MacWhinney 2000), ett vanligt format för transkription av barnspråksdata.

2.4 Data, kodning och analys

Studiens data består av 71 berättelser (51 från barnen, dvs. 3 från varje barn, och 20 från de vuxna). Berättelserna segmenterades manuellt i huvudsatser, vilka sammanlagt uppgick till 974 stycken. Tabell 1 ger en översikt över studiens material.

Tabell 1. Studiens material i antal berättelser, ord och huvudsatser.

	T1 (4;4)	T2 (5;10)	T3 (7;4)	Vuxna	Totalt
Berättelser	17	17	17	20	71
Ord	1 055	1 335	1 591	3 345	7 326
Huvudsatser	176	217	229	352	974

I varje huvudsats identifierades fundamentet vilket sedan, utöver information om talare och gruppstillhörighet (T1, T2, T3, eller vuxna), kodades för längd, satsdel samt typ av subjekt (formellt subjekt, lexikal nominalfras, pronomen) respektive adverbial (tids-, rums- eller övrigt adverbial). Slutligen kodades adverbialinledda huvudsatser för förekomsten av fundamentsdubbling med *så*.³ Huvudsatser utan utsatt fundament, dvs. V1-satser (satser där verbet

³ Sammanlagt hittades i materialet också 14 förekomster av subjektsdubbling (12 fall av substantiv+pronomen, t.ex. *hunden den lägger sig ner på gräset*; 2 fall av pronomen+substantiv, t.ex. *han gubben vart förvånad*), men då subjektsdubbling inte var fokus för undersökningen gjordes inte någon separat analys av konstruktionen. Barnen producerade 4 förekomster vid T1 och 2 vid T3 och de vuxna resterande 8 förekomster. I analysen av subjektstyper har dessa fall kodats som lexikala nominalfraser.

står i förstaposition p.g.a. tomt fundament, t.ex. *Ø tog upp den med ett metspö*), ingick i materialet och kodades efter det utelämnade elementets satsdel. Koordinerande satser som delar subjekt (t.ex. *då smyger katten och försöker ta fiskarna*) har räknats som två huvudsatser där den senare har utelämnat subjekt.⁴

Efter att beskrivande statistik tagits fram analyserades skillnaderna mellan barnen vid olika åldrar och mellan barnen och de vuxna statistiskt. Den genomsnittliga fundamentlängden hos de vuxna och barnen vid T3 (avsnitt 3.1) jämfördes med ett Welch t-test, ett test anpassat för fall där standardavvikelserna skiljer sig mellan grupperna vilket här var fallet. Skillnader mellan grupperna i förekomsten av olika satsdelar i fundamentet (avsnitt 3.2), subjektstyper (avsnitt 3.3), adverbialtyper och tidsadverbial (avsnitt 3.4) samt användningen av fundamentsdubbling med *så* (avsnitt 3.5) analyserades med Chi2-test med efterföljande posthoc-test (med Bonferroni-korrektion av p-värden p.g.a. upprepade jämförelser) för att kunna se vilka grupper som skiljde sig signifikant åt. För de vuxna jämfördes den genomsnittliga fundamentlängden mellan fundament med och utan fundamentsdubbling med *så* med ett t-test.

3 Resultat

3.1 Fundamentets längd

Tabell 2 visar den genomsnittliga fundamentlängden (i antal ord) med standardavvikelser och kortaste/längsta fundamentet för grupperna.⁵

Tabell 2. Fundamentlängd, per grupp.

	T1 (4;4)	T2 (5;10)	T3 (7;4)	Vuxna
Antal ord (genomsnitt)	1,08	1,12	1,14	1,95
(SD)	(0,36)	(0,48)	(0,79)	(2,79)
Min – Max	1 – 4	1 – 5	1 – 10	1 – 24

Not. SD = standardavvikelse.

⁴ Notera att detta analysförfarande påverkar andelen fall där fundament utelämnats (jfr avsnitt 3.2) vilken blir högre än om dessa satser inte räknats med i materialet.

⁵ Notera att tomma fundament, dvs. fall där satsdel utelämnats i fundamentet, inte har räknats med i resultaten för genomsnittlig fundamentlängd (tabell 2). För fall av fundamentsdubbling med *så* (se avsnitt 3.5) har *så* inte räknats in i fundamentlängden.

Överlag är fundamenten korta; såväl barn som vuxna föredrog fundament som är 1–2 ord långa. Barnen producerade nästan uteslutande fundament som består av 1 ord och mönstret var i princip identiskt vid alla de tre tillfällena. De vuxna producerade i genomsnitt längre fundament än barnen vid T3 ($t(337,38) = -4,602, p < 0,001$). Hos de vuxna fanns även större spridning i fundamentalslängd, inklusive ett fall där fundamentet är hela 24 ord. Den generella preferensen för korta fundament syns ännu tydligare när fördelningen av antalet fundament över längder (i antal ord) analyseras. Dessa resultat visas i Tabell 3.

Tabell 3. Fördelningen av antalet fundament över olika längder, per grupp.

Antal ord	T1 (4;4)		T2 (5;10)		T3 (7;4)		Vuxna	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	149	93,7	175	92,6	203	94,0	225	79,8
2	8	5,0	9	4,8	7	3,2	19	6,7
3 – 5	2	1,3	5	2,6	5	2,3	18	6,4
6 – 9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	2,8
10 – 15	0	0,0	0	0,0	1	0,5	10	3,6
≥ 16	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,7
Totalt	159	100,0	189	100,0	216	100,0	282	100,0

Not. N = antalet fundament (exklusive fall av tomt fundament).

Tabell 3 visar, i linje med resultaten i Tabell 2, att majoriteten av alla fundament var mycket korta. Barnen producerade endast ett fåtal fundament längre än 1 ord, och även hos de vuxna bestod 80 % av fundamenten av 1 ord. Det är tydligt att korta fundament utgör preferensen i denna typ av bildbaserade berättelser, men också att denna preferens är starkare hos barnen än hos de vuxna. Däremot sågs ingen skillnad mellan barnen vid de olika åldrarna.

3.2 Satsdelar i fundamentet

Tabell 4 ger en översikt över satsdelarna i fundamentet för grupperna. Objekt förekom nästintill aldrig i fundamentet; endast 1 objekt (0,6 %) hos barnen vid T1 och 2 objekt (0,5 %) hos de vuxna hittades i materialet. Det finns en tydlig skillnad mellan barnen och de vuxna i fördelningen av subjekt och adverbial: medan barnen använde sig av subjekt och adverbial ungefär lika ofta, var subjekt tydligt mer frekventa i de vuxnas fundament med hela 77,6 % subjekt och endast 21,9 % adverbial. Skillnaden var signifikant ($\chi^2(6, N = 974)$

= 73,328, $p < 0,001$); de vuxna producerade en signifikant högre andel subjekt och en signifikant lägre andel adverbial än barnen. Ingen skillnad sågs i barnens användning över tid; mönstret var detsamma vid alla tillfällen.

Tabell 4. Satsdelar i fundamentet.

	T1 (4;4)		T2 (5;10)		T3 (7;4)		Vuxna	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Subjekt	52,8	93	55,3	120	46,3	106	77,6	273
Adverbial	46,6	82	44,7	97	53,7	123	21,9	77
Objekt	0,6	1	0,0	0	0,0	0	0,5	2
Totalt	100,0	176	100,0	217	100,0	229	100,0	352

3.3 Subjektstyper

Tabell 5 visar subjektstyper i materialet.

Tabell 5. Subjektstyper.

	T1 (4;4)		T2 (5;10)		T3 (7;4)		Vuxna	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Lexikal nominalfras	51,6	48	56,7	68	47,2	50	45,5	124
Pronomen	32,3	30	18,3	22	26,4	28	19,8	54
Formellt	5,4	5	8,3	10	17,9	19	9,2	25
Utelämnat	10,8	10	16,7	20	8,5	9	25,6	70
Totalt	100,0	93	100,0	120	100,0	106	100,0	273

I alla grupper var lexikala nominalfraser mest frekventa. För barnen var pronomen den näst vanligaste typen medan de vuxna producerade fler nollsubjekt än pronominala subjekt. Fördelningen mellan de olika typerna av subjekt var relativt lika i grupperna, men det fanns en signifikant association mellan grupp och de olika subjektstyperna ($\chi^2(9, N = 592) = 34,573, p < 0,001$). Inga signifikanta skillnader fanns mellan grupperna för lexikala nominalfraser och pronomen. Vid T1 producerade barnen färre formella subjekt än vid T3. De vuxna använde utelämnade subjekt (nollsubjekt) i högre utsträckning än barnen vid T1 och T3; det fanns inte någon statistiskt signifikant skillnad mellan de vuxna och T2 eller mellan barnen vid olika åldrar. Anledningen till barnens högre användning av nollsubjekt vid T2 är oklar. En närmare analys av de utelämnade subjekten visade att majoriteten

(87,4 %) var i koordinerade satser (t.ex. *så kom det en pojke gående på stigen och Ø fick syn på dom*);⁶ endast ett fåtal fall (12 fall, 12,6 % av alla nollsubjekt) var rena V1-satser, och i alla fall rörde det sig om topikutelämning (t.ex. *ballongen flög upp i trädet, Ø fastnade i en gren*).⁷

3.4 Adverbialtyper

Tabell 6 ger en översikt över adverbialtyper i materialet.

Tabell 6. Adverbialtyper.

	T1 (4;4)		T2 (5;10)		T3 (7;4)		Vuxna	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Tid	75,6	62	91,8	89	92,7	114	90,9	70
Rum	15,9	13	0,0	0	4,1	5	5,2	4
Övriga	0,0	0	0,0	0	0,0	0	3,9	3
Utelämnat	8,5	7	8,2	8	3,3	4	0,0	0
Totalt	100,0	82	100,0	97	100,0	123	100,0	77

I alla grupper var tidsadverbial den överlägset mest frekventa typen; nästintill alla adverbial som användes var tidsadverbial. Alla utelämnade adverbial var tidsadverbial och det rörde sig här om satser som yttrades efter s.k. promptning (med syfte att få talare att fortsätta sin berättelse) från experimentledaren i form av frågan *och sen?* Dessa var något mer frekventa vid de första två tillfällena än vid T3 och förekom inte hos de vuxna. Detta berodde till viss del på att barnen vid de två första tillfällena generellt behövde mer av denna typ av stöd för att kunna genomföra berättandeuppgiften, men även på att äldre barn och vuxna besvarade denna fråga med en fullständig sats, dvs. *sen* utelämnas inte i dessa fall. De vuxna producerade ett fåtal övriga adverbial (3 fall, 3,9 %), vilket inget barn gjorde.

Det fanns signifikanta skillnader mellan grupperna i andelen tidsrespektive rumsadverbial ($\chi^2(9, N = 379) = 42,979, p < 0,001$). Vid T1 producerade barnen en signifikant lägre andel tidsadverbial och en signifikant högre andel rumsadverbial (15,9 %) jämfört med vid T2 (0 %) och T3 (4,1 %). Det fanns ingen signifikant skillnad mellan T1 och de vuxna (5,2 %) i andelen

⁶ Detta innebär inte nödvändigtvis att förstasatsens subjekt står i fundamentet, vilket ses i detta exempel.

⁷ Skillnaden mellan dessa båda exempel är med andra ord att det första innehåller ett *och* som binder ihop satsernas, medan *så* inte är fallet i det andra.

rumsadverbial, vilket troligtvis beror på den relativt begränsade data-mängden. En kvalitativ analys visade dock en skillnad mellan dessa grupper i hur satsinitiala rumsadverbial användes. Vid T1 användes dessa främst deiktiskt, genom att hänvisa till bilderna (som lyssnaren inte kunde se), ofta tillsammans med pekningar (t.ex. *här går gubben* och *där springer musen in*). Nästintill uteslutande rörde det sig hos barnen vid T1 om förekomster av *här* eller *där*. Barnens användning av rumsadverbial i fundamentet vid T1 är alltså oftast inte anpassad till kontexten, dvs. att lyssnaren inte kan se bilderna. De vuxna använde däremot rumsadverbial på ett passande sätt, nämligen för att hänvisa till en tidigare beskriven rumslig kontext (t.ex. *i bakgrunden kommer en pojke gående med ett metspö och en hink med fiskar och en boll under armen*). Det är värt att notera att den deiktiska användningen av rumsadverbial inte återfanns hos barnen vid de senare tillfällena men att de, istället för att använda rumsadverbial på ett vuxenlikt sätt, inte använde rumsadverbial vid T2 och endast ett fåtal vid T3.

I alla grupper användes alltså huvudsakligen tidsadverbial i fundamentet. Detta leder till två ytterligare frågor: Vilka specifika tidsadverbial rör det sig om? Skiljer sig användningen åt mellan barnen och de vuxna och mellan barnen i olika åldrar? Tabell 7 visar förekomsten av olika typer av tidsadverbial.

Tabell 7. Tidsadverbial.

	T1 (4;4)		T2 (5;10)		T3 (7;4)		Vuxna	
	%	N	%	N	%	N	%	N
sen	58,1	11	41,6	37	38,6	44	15,7	11
så ⁸	25,8	16	19,1	17	29,8	34	12,9	9
då	12,9	8	32,6	29	25,4	29	14,3	10
när/medan- bisats	0,0	0	1,1	1	3,5	4	34,3	24
övriga	3,2	2	5,6	5	2,6	3	22,9	16
Totalt	100,0	62	100,0	89	100,0	113	100,0	70

Vid alla tre testningstillfällen använde barnen en mycket begränsad uppsättning tidsadverbial; ingen utveckling sågs med stigande ålder. Med undantag av ett fåtal fall av övriga adverbial och några få *när*-bisatser vid T2 och T3 använde barnen uteslutande *sen*, *så* och *då* (T1: 96,8 %, T2: 93,3 %, T3: 93,8 %) i fundamentet. Dessa tre tidsadverb står för en betydande men

⁸ Notera att alla förekomster av *så* här klassificerats som tidsadverbial, då en kvalitativ analys visade att det i alla fall rör sig om en konsekutiv (och alltså inte tydligt slutsatsgivande) funktion hos *så*, där *så* i fundamentet anger att en händelse följer efter en tidigare händelse. Användningen av *så* liknar med andra ord användningen av *sen*.

betydligt mindre del av de vuxnas produktion (42,9 %). Istället använder de vuxna *när*- och *medan(s)*-bisatser i relativt hög utsträckning (34,3 %, 14 *när*- och 10 *medan(s)*-bisatser). Övriga tidsadverbial var också relativt frekventa (22,9 %) hos de vuxna. De vanligaste tidsadverbialen bland de övriga hos de vuxna var *samtidigt* (7 fall) och *nu* (4 fall). Skillnaden i användning av temporala bisatser och övriga tidsadverbial mellan barnen och de vuxna var signifikant, och barnen använde även *sen* signifikant oftare än de vuxna ($\chi^2(12, N = 335) = 125,658, p < 0,001$). För *så* och *då* sågs inga tydliga mönster i användningen.⁹

3.5 Fundamentsdubblering med *så*

Avslutningsvis analyserades förekomsten av fundamentsdubbleringar med *så*, dvs. konstruktioner med adverbial + *så* i fundamentet.¹⁰ Resultaten redovisas i Tabell 8.

Tabell 8. Fundamentsdubbleringar med *så*.

	T1 (4;4)		T2 (5;10)		T3 (7;4)		Vuxna	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Adverbial + <i>så</i>	10,7	8	13,5	12	21,8	26	51,9	40
Adverbial	89,3	67	86,5	77	78,2	93	48,1	37
Totalt	100,0	75	100,0	89	100,0	118	100,0	77

Tabell 8 visar att barnen sällan använde fundamentsdubblering med *så* medan konstruktionen förekom ofta hos de vuxna, nämligen med drygt hälften av alla adverbial i fundamentet. Det fanns en signifikant association mellan användning av fundamentsdubblering med *så* och grupp ($\chi^2(3, N = 360) = 46,126, p < 0,001$); de vuxna använde fundamentsdubbleringar signifikant oftare än barnen men det fanns inte någon signifikant åldersutveckling i användningen av fundamentsdubblering med *så*. I tillägg till denna kvantitativa skillnad sågs även en kvalitativ skillnad i användningen av konstruktionen: barnen använde, med ett fåtal undantag (sammanlagt 7 fall), endast det fasta uttrycket *sen så* medan de vuxna använde sig av *så*-dubblering med en mängd olika uttryck, både kortare såsom *sen så* och *samtidigt så* och längre

⁹ Signifikant lägre andel *så* hos de vuxna jämfört med T3, men ingen skillnad mellan T1, T2 och de vuxna eller mellan de tre tillfällena för barnen. Barnen producerade en signifikant lägre andel *då* vid T1 jämfört med T2, men skillnaderna mellan T1, T3 och de vuxna respektive T2, T3 och de vuxna var inte signifikanta.

¹⁰ Ett fåtal fall där *då* använts i dubbleringen istället för *så* har inkluderats. Det rör sig om 3 fall hos de vuxna, 1 fall vid T1, och 2 fall vardera vid T2 och T3.

i form av *när*- och *medan*(s)-bisatser med *så*. Fundamentsdubbling med *så* användes av de vuxna i hela 84 % av fallen där adverbialuttrycket var en bisats (21/25). Hos de vuxna är fundamentsdubbling med *så* alltså en produktiv konstruktion som i hög utsträckning används i denna typ av berättelser medan *så* inte är fallet hos barnen.

Då en tidigare studie funnit att i de fall där dubbling används är fundamenten generellt längre (Lindgren, 2014), analyserades detta för de vuxna. Det visade sig att de adverbialuttryck som förekom tillsammans med fundamentsdubbling i genomsnitt var längre ($M_{ord} = 5,4$) än de där fundamentsdubbling inte förekom ($M_{ord} = 2,5$); skillnaden i längd var statistiskt signifikant ($t(68,136) = -2,9513, p < 0,01$). Intressant att notera är även att av barnens sju fall med dubbling som inte är *sen så* är tre *när*-bisatser (t.ex. *när han släppte dom så kom hunden*); tre av fyra *när*-bisatser som barnen producerar är med fundamentsdubbling. Att barnen inte producerade fundamentsdubbling i någon högre utsträckning kan alltså delvis kopplas till deras låga produktion av längre adverbialuttryck i fundament mer generellt.

4 Avslutande diskussion

I föreliggande studie undersöktes användningen av fundamentet i muntliga (bildbaserade) berättelser hos 20 vuxna modersmålstalare av svenska och 17 enspråkiga barn som följts från 4 till 7 år. Studiens resultat visade signifikanta skillnader i användningen av satsdelar i fundamentet mellan de vuxna och barnen; barnen använde subjekt och adverbial i lika hög utsträckning medan de vuxna främst använde subjekt (78 %) och betydligt färre adverbial. Objekt förekom mycket sällan i fundamentet. Barnens fundament var signifikant kortare än de vuxnas. Ingen åldersutveckling sågs från 4 till 7 år, vilket indikerar att barn först efter denna ålder får vuxenlika preferenser för användningen av fundamentet. Framtida studier bör därför även inkludera äldre barn.

Inga tydliga skillnader sågs mellan barnen och de vuxna för användningen av olika typer av subjekt. Lexikala nominalfraser var den vanligaste typen av subjekt i fundamentet i alla grupperna, och utgjorde ungefär hälften av alla fundamentssubjekt. När det gäller typer av adverbial användes främst tidsadverbial av både barn och vuxna, vilket kan kopplas till berättelsegenren där fokus ligger på att uttrycka skeenden och deras relation till varandra vilket ger berättelserna en tydlig temporal struktur (jfr Bohnacker & Lindgren 2014). Däremot sågs skillnader mellan barnen och de vuxna gällande de specifika tidsuttryck som användes. Medan de vuxna använde många olika typer av tidsadverbial (dvs. en stor mängd olika uttryck) använde barnen

nästintill uteslutande *sen*, *så* och *då*. Vidare använde de vuxna fundamentalsdubbling med *så* tillsammans med drygt hälften av alla adverbial; barnen använde denna konstruktion relativt sällan och nästan uteslutande i det fasta uttrycket *sen så*. Hos de vuxna är fundamentalsdubbling med *så* alltså en produktiv konstruktion som i hög utsträckning används i denna typ av muntliga berättelser, medan *så* inte är fallet för barn i åldern 4 till 7 år. För de vuxna var de adverbialuttryck i fundamentet med vilka fundamentalsdubbling med *så* användes signifikant längre i antalet ord än de där *så* inte förekom. Denna längdskillnad var större än vad som setts i en tidigare studie av bildbeskrivningar (Lindgren 2014). Fundamentalsdubbling med *så* var särskilt vanlig tillsammans med bisatser i fundamentet. Detta indikerar att *så* fungerar som avdelare mellan långa, komplexa fundament och resten av satsen (jfr Lindgren 2014). Det är alltså möjligt att barnen har tillägnat sig denna *så*-konstruktion men att anledningen till att de inte använder den i någon högre utsträckning är att de knappt använder långa fundament; fundamentdubbling med *så* är med andra ord inte "nödvändig" i barnens produktion.

De vuxna uppvisade en liknande (t.o.m. aningen starkare) subjektsprefrens i muntliga berättelser som setts i andra genrer (t.ex. Bohnacker & Lindgren 2014, Jörgensen 1976). Barnen placerade oftare adverbial i fundamentet och denna preferens kvarstod till 7 år. Andelen subjekt var något lägre hos dessa barn än det som setts i tidigare studier (Håkansson m.fl. 1991). Analysen av vilka specifika (tids)adverbialuttryck som placeras i fundamentet tyder på att barnens preferens för adverbial i fundamentet är starkt länkad till deras starka preferens för att inleda satser med specifika adverb (*sen*, *så*, *då*), men även till deras mer generella preferens för "lätta" fundament, dvs. korta fraser. Barnens genomsnittliga fundamentalslängd var strax över ett ord; drygt 90 % av alla barnens fundament bestod av ett ord. Ingen utveckling mot längre fundament sågs med stigande ålder hos barnen; längre fundament producerades i låg utsträckning av barnen även vid 7 års ålder. Preferensen för korta fundament (jfr Bohnacker & Rosén 2009, Bohnacker 2010) sågs även, om än i lägre grad, hos de vuxna; 80 % av de vuxnas fundament bestod av endast ett ord. Undersökningen lämnar dock frågan om huruvida detta är en genrebunden preferens öppen; framtida studier bör jämföra fundamentalslängden i ett flertal olika genrer hos både barn och vuxna.

Sammanfattningsvis stödjer resultaten slutsatsen att subjektsprefrens i svenska är allmän hos vuxna modersmålstalare men att förekomsten av olika typer av subjekt och adverbial i fundamentet varierar mellan genrer; berättelsegenren kännetecknas av frekvent användning av lexikala nominalfraser och nästintill uteslutande tidsadverbial i fundamentet. I tillägg till en tydlig preferens för subjektinledda satser hos de vuxna sågs en preferens för

korta fundament hos både barn och vuxna. Barnen använde sig av subjekt- och adverbialinledda satser ungefär lika ofta och preferensen för korta fundament sågs hos barnen även i form av en mycket frekvent användning av en mindre grupp av korta adverbialuttryck.

Litteratur

- Bohnacker, Ute. 2010. The clause-initial position in L2 Swedish declaratives: Word order variation and discourse pragmatics. *Nordic Journal of Linguistics* 33(2). S. 105–143.
- Bohnacker, Ute & Lindgren, Josefin. 2014. Fundament, formellt subjekt och frekvens: Ordföljdmönster i svenska, nederländska och hos vuxna inlärare av svenska. *Språk och stil* NF 24. S. 33–71.
- Bohnacker, Ute & Rosén, Christina. 2009. Fundamentet i svenskan och tyskan – syntax och informationsstruktur. Ett problemområde för språkinläring och språkundervisning. *Språk och stil* NF 19. S. 142–171.
- Ekerot, Lars-Johan. 1988. *Så-konstruktionen i svenskan. Konstruktionstypen "Om vädret tillåter, så genomföres övningen" i funktionellt grammatiskt perspektiv*. Lund: Lund University Press.
- Gagarina, Natalia, Klop, Daleen, Kunnari, Sari, Tantele, Koula, Välimaa, Taina, Balčiūnienė, Ingrida, Bohnacker, Ute & Walters, Joel. 2015. Assessment of narrative abilities in bilingual children. I: Armon-Lotem, Sharon, de Jong, Jan & Meir, Natalia: *Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol: Multilingual Matters. S. 243–269.
- Gagarina, Natalia, Klop, Daleen, Kunnari, Sari, Tantele, Koula, Välimaa, Taina, Bohnacker, Ute & Walters, Joel. 2019. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics* 63. S. 1–36.
- Håkansson, Gisela, Nettelbladt, Ulrika & Hansson, Kristina. 1991. Variation and development in language acquisition. *Lund Working Papers in Linguistics* 38. S. 85–95.
- Jørgensen, Nils. 1976. *Meningsbyggnaden i talad svenska*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Josefin. 2018. *Developing narrative competence: Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4–6*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lindgren, Josefin. 2014. Användning av tre konstruktioner med *så* i svenskan och hos vuxna inlärare av svenska med nederländska som förstaspråk. I: Lindström, Jan, Henricson, Sofie Huhtala, Anne, Kukkonen, Pirjo, Lehti-Eklund, Hanna & Lindholm, Camilla: *Svenskans beskrivning 33: förhandlingar vid trettio tredje sammankomsten för svenskans beskrivning: Helsingfors den 15-17 maj 2013*. Helsingfors: Helsingfors universitet. S. 256–267.
- MacWhinney, Brian. 2000. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Nordman, Marianne. 1992. *Svenskt fackspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordström, Jackie. 2010. The Swedish *så*-construction, a new point of departure. *Working Papers in Scandinavian Syntax* 85. S. 37–63.
- SAG = *Svenska Akademiens grammatik*. 1999. Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik (red.), band 1–4. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Westman, Margareta. 1974. *Bruksprosa*. Lund: Gleerups Liber Läromedel.

Variationer mellan *de* eller *dem* och *dom* i läromedel för åk 7–9 och gymnasiet

Anja Malmberg

1 Inledning

Debatten om variationen mellan *de* eller *dem* och *dom* har varit aktuell sedan början av 1900-talet (Lind Palicki & Karlsson 2019). Forskningen har främst fokuserat språkbrukarnas användning av de här formerna, men i viss mån också språkbrukarnas, och kanske framför allt lärares, attityd till variationen (Karlsson & Lind Palicki 2017). Bland svensklärare är diskussionen om elevers användning *de* eller *dem* och *dom* (härefter *de/dem/dom*) alltid pågående. Med ojämna mellanrum blossar debatten även upp i offentligheten (Lind Palicki & Karlsson 2020).

Oavsett vilka attityder till variationen mellan *de/dem/dom* som redovisas i debatten så har svensk språkvård ännu inte förändrat sina rekommendationer. Svensklärare måste därför fortfarande undervisa om den här variationen. Trots detta finns mycket lite forskning på **hur** variationen mellan *de/dem/dom* tydliggörs i undervisning (Lind Palicki & Karlsson 2019). I den här artikeln vill jag visa på hur variationen mellan *de/dem/dom* tydliggörs i läromedel. Syftet med undersökningen är att se hur läromedel beskriver och förklarar variationen mellan *de/dem/dom*. Jag har frågat mig var i läromedlen som variationen mellan *de/dem/dom* presenteras. Vilken eller vilka variationer mellan *de/dem/dom* läromedlen tar upp? Hur är övningarna för *de/dem/dom* utformade för att eleven ska förstå variationen mellan dessa pronomen?

I det här avsnittet kommer jag att redovisa den teoretiska bakgrunden till undersökningen. Jag redogör i 1.1 för hur språkvården har beskrivit problemet med *de/dem/dom*. Jag diskuterar grammatikdidaktik i 1.2 och tar upp variationsteori i 1.3.

1.1 Språkvårdens beskrivning av variationen med *de/dem/dom*

När språkvården beskriver variationen mellan *de/dem/dom* så är det tre olika problem som skrivs fram (*Språkriktighetsboken* 2016). Det första problemet är variationen mellan talspråk och skriftspråk. Svenskt talspråk har idag enhets-*dom* (Lind Palicki & Karlsson 2019), medan skriftspråket har *de* i satsens subjektsfunktion och *dem* i satsen objektsfunktion. Här syns omedelbart det andra problemet; i skriftspråket finns en variation för vilken pronomenform som används i satsen subjekts- respektive objektsfunktion.

Slutligen talar språkvården om variationen mellan ordklasserna pronomen och artiklar som ett problem. I ordklassen artiklar finns en homonym till pronomenet *de* men ingen homonym till pronomenet *dem*. Det går inga vattentäta skott mellan de här problemen och de påverkar varandra. Av didaktiska skäl kommer jag att separera dem och tala om dem som:

- Problem 1: Variationen mellan talspråk och skriftspråk.
- Problem 2: Pronomenets variation mellan satsens subjekts- och objektsfunktion.
- Problem 3: Variationen mellan ordklasserna pronomen och artiklar.

1.2 Grammatikdidaktik

En grundläggande tanke i den här undersökningen är att grammatikkunskap är en förutsättning för att kunna diskutera språkriktighetsfrågor. Tyvärr finns ingen uttalad koppling mellan grammatikkunskap och språkriktighet i den grammatikdidaktiska forskningen och det trots att det under de senaste åren har hänt en del inom det forskningsfältet. Inte minst forskarteamet omkring Debra Myhill i Exeter har visat att det går att göra grammatikkunskaper relevanta och att det kan påverka elevers skrivutveckling (för en översikt se Myhill m.fl. 2017). Främst argumenterar Myhill m.fl. (2012a och 2012b) för att grammatik ska undervisas i en kontext och att det grammatiska metaspråket ska göras meningsfullt i den kontexten.

I Sverige har Gunlög Josefsson och Katarina Lundin intresserat sig framför allt för lärarstudenters kunskapsutveckling i grammatik (2018). De beskriver bl.a. vad de kallar *nyckelbegrepp*, dvs. begrepp som de menar är avgörande att förstå för att kunna bygga vidare med andra strukturer i den grammatiska hierarkin.

Varken Myhill m.fl. eller Josefsson & Lundin har kopplat ihop grammatikkunskaper med språkriktighet. I den svenska kursplanen för gymnasiet kurs Svenska 1 görs dock en explicit koppling mellan den grammatiska terminologin och språkriktighet. I ett av målen står: "*Grundläggande språkliga begrepp*

som behövs för att [...] diskutera språkriktighetsfrågor” (Skolverket 2011). Grundläggande språkliga begrepp förstås här som grammatisk terminologi och att den är en förutsättning för språkriktighetsdiskussioner. Ingen av gymnasiets andra kursplaner eller läroplanen för grundskolans åk 7–9 (Skolverket 2011 rev. 2019) gör en så här explicit koppling mellan grammatik och språkriktighet. Alla dessa styrdokument genomsyras dock av tanken att grammatisk terminologi behövs för att kunna diskutera språklig struktur som t.ex. genredrag, stil eller talspråkets variation.

Olika språkriktighetsproblem kräver olika slags grammatikkunskap och jag kommer här att diskutera detta som *horisontell* och *vertikal* grammatikkunskap. Det utgår från ett behov av att didaktisera grammatikens hierarkier. *Svenska Akademiens grammatik* (Teleman m.fl. 1999) gör olika hierarkiska indelningar beroende på syfte men det intressanta för den här undersökningen är egentligen inte vilka nivåer man kan räkna med i grammatiken, utan att det finns en grammatisk hierarki.

För att förstå och diskutera ett språkriktighetsproblem kan det ibland räcka med att eleven har kunskap om en, eller t.o.m. en del, av en grammatisk nivå. Det kommer jag här att tala om som horisontell grammatikkunskap. Men ofta behöver eleven också förstå hur olika grammatiska nivåer samverkar och påverkar varandra. Det kommer jag då att tala om som vertikal grammatikkunskap. För att behärska variationen mellan *de/dem/dom* behöver eleven förstå den vertikala relationen mellan pronomen och syntaxens subjeks- och objektsfunktion. Det förutsätter i sin tur horisontell kunskap om dels pronomen, dels syntax, se vidare diskussion i 1.3.

1.3 Variationsteori

Variationsteori är en didaktisk teori utvecklad av Ference Marton i samarbete med forskare från bl.a. Hong Kong. Teorin är framför allt utvecklad för att analysera undervisning och har använts på matematik- och främmandespråkslektioner. Grundtanken är att människor lär genom att vidga sina erfarenheter med nya aspekter eller variationer (Marton m.fl. 2011). Detta är en tanke som också fungerar väl för modersmålsgrammatik. Modersmåls-talaren har alltid en erfarenhet av språk, inte minst av talspråk, som kan tas som utgångspunkt för undervisningen (Myhill m.fl. 2012a).

Enligt variationsteori är lärarens uppgift att hjälpa eleven att få syn på fler variationer av redan befintlig erfarenhet. Undervisningen ska ta utgångspunkt i elevens kunskaper och inrikta sig på en variation som eleven ännu inte har erfårit. Den variation som tas upp i undervisningen kallas för *”object of learning”*, härefter lärandeobjekt (Marton m.fl. 2011). En lärare kan vara mer eller mindre medveten om vilket lärandeobjekt som är lektionens syfte. Marton m.fl. menar att det potentiellt finns tre olika lärandeobjekt aktiva

under en lektion. I den här artikeln är det lärandeobjekt som Marton m.fl. kallar för "*intended object of learning*" i fokus, dvs. det som läraren, eller i det här fallet läromedlet, har för avsikt att eleven ska lära. Termen *lärandeobjekt* får här stå för denna specifika betydelse.

En idé i teorin är att eleven bara kan lära en variation i taget. Först när eleven har förstått den variant som undervisningen inriktar sig på så kan nästa variation tas upp. En central fråga blir vilken språklig variation som en elev måste tillgodogöra sig för att behärska språkets variation av *de/dem/dom*? Svaret på den frågan blir olika beroende på vilket av de tre ovan beskrivna problemen som fokuseras. I uppställningen nedan visas de lärandeobjekt som jag räknar med att eleven behöver ha förstått för att kunna hantera all variation av *de/dem/dom*.

- Problem 1: Variationen mellan talspråk och skriftspråk.
 - Att talspråk och skriftspråk är två system som skiljer sig åt.
- Problem 2: Pronomenets variation mellan satsens subjekt- och objektsfunktion.
 - Horisontell kunskap om ordklassen pronomen.
 - Horisontell kunskap om syntax.
 - Vertikal kunskap om hur pronomensystemet och syntaxen samverkar.
- Problem 3: Variationen mellan ordklasserna pronomen och artiklar.
 - Horisontell kunskap om ordklassen pronomen.
 - Horisontell kunskap om ordklassen artiklar.
 - Att det finns homonymer (semantik).
 - Att homonymer kan tillhöra olika ordklasser och därmed ha olika funktion i fraser och/eller satser.

För att en elev helt ska hantera all variation av *de/dem/dom* behöver den ha förstått sju lärandeobjekt. Listan innehåller åtta punkter men *Horisontell kunskap om ordklassen pronomen* står två gånger, under problem 2 och under problem 3. Man ska vara medveten om att horisontell kunskap i sig kan innehålla fler lärandeobjekt som inte uttrycks i den här listan, eftersom den inte fokuserar kunskap om t.ex. pronomensystemet, utan snarast förutsätter den kunskapen. Metaspråk om bl.a. pronomensystemet kan ses som nyckelbegrepp (Josefsson & Lundin 2018) som eleven behöver ha med sig in i diskussionen om variationen mellan *de/dem/dom*.

Uppmärksamma också att de två punkterna som handlar om homonymer, under problem 3, ligger utanför tanken om horisontell och vertikal kunskap. Semantik finns på alla de grammatiska nivåerna (Teleman m.fl. 1999) och kan ses som kompletterande kunskap som kan påverka både horisontellt och vertikalt.

För att eleven ska hantera problem 1 krävs bara ett lärandeobjekt, att eleven förstår att det är skillnad mellan talspråk och skriftspråk. En sådan förståelse kommer dock inte med nödvändighet innebära att eleven gör rätt när den använder skriftspråket. För att göra det måste eleven också förstå variationen inom skriftspråket, vilket är vad problem 2 och 3 fokuserar.

För problem 2 behöver eleven hantera tre lärandeobjekt, varav två är horisontell kunskap som i sig innebär ett flertal andra lärandeobjekt. Men för att eleven ska utveckla förståelse för problem 2 så behövs också vertikal kunskap om hur de horisontella kunskaperna samverkar.

Horisontell kunskap om pronomensystemet återkommer för problem 3. Dessutom behöver eleven horisontell kunskap om ordklassen artiklar. Kunskap om ordklasser finns framskrivet redan i läroplanen för åk 4–6 och skulle alltså kunna förutsättas av lärare i åk 7–9 och gymnasiet. Den svenska skolan undervisar dock vanligen om nio ordklasser, varav pronomen är en. Artiklar dyker sällan upp som ordklass varken i grundskolan eller i gymnasiet. En lärare som vill ta upp problem 3 måste därför först se till att eleven har uppnått horisontell kunskap om denna tionde ordklass. Även kunskapen om ords funktion i satser och fraser förutsätter lärandeobjekt som inte uttrycks här. Kunskap om satser skrivs fram i läroplanen för åk 4–6, syntax skrivs fram i åk 7–9 och fraser skrivs fram först i kursplanen för Svenska 2 i gymnasiet. Det är därför olika förutsättningar för vilken kunskap som kan tas för given beroende på var i utbildningssystemet som lärare och elev befinner sig.

2 Metod och material

Jag kommer under 2.1 redovisa hur jag har analyserat materialet och under 2.2 ge en materialpresentation.

2.1 Metod

Flera av läromedlen innehåller både kapitel, eller avsnitt, om grammatik och om språkriktighet. Den första kategoriseringen som gjordes handlade därför om att se i vilket kapitel som kunskapen om *de/dem/dom* har placerats. Om kunskapen har varit placerad i ett grammatikkapitel så har jag också undersökt om den har placerats under rubriken *Pronomen* eller under rubriken *Satsdelar*.

Utredande text och övningar har analyserats separat. Texterna har kategoriserats efter vilket eller vilka av de tre problemen med *de/dem/dom* som tas upp. Här har jag undersökt om läromedlet nämner talspråk och

skriftspråk, om det beskriver pronomenets subjekts- och objektsform i relation till satsens subjekts- och objektsfunktion, och slutligen om det tar upp ordklasserna pronomen och artiklar.

För övningsmaterialet har jag undersökt tre områden: *lärandeobjekt*, *metaspråksanvändning* och *språkligt material*. Först har jag undersökt vilket lärandeobjekt som övningen fokuserar och även hur övningen försöker styra elevens lärande. Jag har använt mig av tre kategorier som jag kallar *språkkänsla*, *horisontell kunskap* och *vertikal kunskap*. Med språkkänsla menar jag en övning där instruktionen inte tvingar fram någon grammatisk kunskap hos eleven, utan den kan utgå från implicit kunskap om sitt modersmål när den löser övningen. Det innebär att övningen inte upprepar någon kunskap ifrån omgivande text och inte begär någon reflektion hos eleven om vad det är för grammatik som den använder, se exempel 1.

(1) Ur *Svenska rum 1*.

UPPGIFT

Sätt in rätt ord, **de** eller **dem**, i luckan.

1. Så vitt vi vet har ... inte syntts till den senaste veckan,
2. Är det någon som vet vart ... har tagit vägen?
3. Det är ingen idé att ge dig några böcker. Du läser ... ju inte!
4. Man ska älska ... som inte förtjänar det, för det är då som ... behöver det som mest.

Instruktionen i exempel 1 gör att eleven kan fylla i luckorna i övningsmeningarna enbart med hjälp av sin implicita grammatikkunskap, utan att fundera över vilken form av pronomenet den använder.

En övning som kategoriserats som horisontell kunskap vill tvinga eleven att använda någon grammatisk kunskap, antingen att peka ut en grammatisk struktur eller att använda terminologi. Övningen försöker få eleven att reflektera kring den grammatik som ska användas. En övning med fokus på horisontell kunskap rör sig på en grammatisk nivå. I övningar som fokuserar vertikal kunskap krävs att eleven aktualiserar grammatisk kunskap från flera nivåer. I exempel 2 visas en övning som kräver horisontell kunskap.

(2) Ur *Språket och berättelsen 1*.

2. I den här övningen ska du fylla i *de* eller *dem* i luckorna. Tänk på att *de* är subjektsform och *dem* objektsform.

Mina föräldrar brukar alltid säga att 1.____inte hade samma möjlighet till rolig teknik som min generation i dag. Vad 2.____inte tänker på är att 3.____hade andra fördelar när 4.____växte upp och då tänker jag i första hand på jobb­möjligheter. [...]

Instruktionen till övningen i exempel 2 vill få eleven att reflektera över horisontell kunskap om pronomenets form. Lägg märke till att övningen potentiellt skulle gå att genomföra på samma sätt som övningen i exempel 1, dvs. utan att reflektera över kunskapen, men att instruktionen ändå försöker förmå eleven att ha ett reflekterande förhållningssätt till kunskapandet.

Inom området metaspråksanvändning har jag undersökt om övningsinstruktionen innehåller grammatisk terminologi. Detta har resulterat i tre kategorier: *inget metaspråk*, *läsa metaspråk* och *producera metaspråk*. Övningen i exempel 1 kräver inte något metaspråk av eleven, medan övningen i exempel 2 kräver att eleven läser metaspråk. För att klassificeras som *producera metaspråk* har jag krävt att eleven själv ska använda, t.ex. skriva metaspråket.

Det sista undersökta området handlar om det språkliga material som används i övningarna. Också här har jag tre kategorier: *satser*, *tillrättalagd text* och *autentisk text*. Med text menar jag flera sammanhängande satser som också grafiskt har ställts upp löpande, se exempel 2. Satser innebär språkligt material som inte uppfyller kraven för text, se exempel 1. Med en tillrättalagd text menar jag en text producerad för läromedlet och för att öva en specifik grammatisk struktur, se texten i exempel 2. En autentisk text har däremot producerats i något annat sammanhang och lyfts in i läromedlet.

2.2 Material

Materialet samlades in hösten 2018. Då togs kontakt med de fem stora läromedelsförlagen (Gleerups, Liber, Natur & Kultur, Sanoma utbildning och Studentlitteratur). Alla förlag gick med på att skicka mig de läromedel som de för tillfället producerar för grundskolans åk 7–9 och gymnasiets kurser Svenska 1–3. Det här resulterade i 29 böcker uppdelat på elva serier och två grammatikböcker. Med en serie menar jag två eller tre böcker med samma titel men som riktar sig antingen till olika årskurser (t.ex. grundskolans åk 7 och åk 8) eller till olika kurser (t.ex. gymnasiet kurs 1 och kurs 2). Böckerna är framför allt organiserade efter årskurs eller kurs, men för gymnasiet förekommer också böcker organiserad utifrån svenskämnets två delar, språk och litteratur. En av serierna för åk 7–9, *Svenskan*, innehåller två böcker för varje årskurs där den ena kallas för *elevbok* och den andra kallas *arbetsbok*.

Av dessa 29 böcker så är det elva som tar upp variationen hos *de/dem/dom*. Det är dessa elva böcker som kommer att användas i analysen, se tabell 1.

Tabell 1. Materialöversikt.

Bok		Grammatik- avsnitt	Språkriktighets- avsnitt	Text	Övning
Åk 7-9	Åk				
<i>Greppa grammatiken</i>	7-9	X	X		X
<i>Spegla språket 8</i>	8	X	X	X	
<i>Spegla språket 9</i>	9	X	X		X
<i>Svenskan 7 – arbetsbok</i>	7	X	X	X	X
<i>Svenskan 8 – arbetsbok</i>	8	X	X	X	X
Gymnasiet	Kur s				
<i>Metafor 1</i>	1		X	X	X
<i>Språket och berättelsen 1</i>	1	X	X	X	X
<i>Formativ svenska 2</i>	2	X	X	X	
<i>Svenska rum 1</i>	1		X	X	X
<i>FIXA grammatiken</i>	1-3	X	X	X	X
<i>Svenska impulser 1</i>	1	X	X	X	X
Summa		9	11	9	9

För åk 7-9 är det fem böcker som har text och/eller övning på *de/dem/dom*. De fem böckerna fördelar sig i två lärobokserier, två böcker i varje serie, och en grammatikbok. Alla böcker innehåller både ett kapitel om grammatik och ett om språkriktighet. Grammatikboken är den enda bok som är tänkt att kunna användas i alla tre årskurserna.

För gymnasiet är det sex böcker som har text och/eller övning på *de/dem/dom*. Fyra av dessa böcker har grammatikavsnitt och alla har språkriktighetsavsnitt. De sex böckerna fördelar sig över sex serier. FIXA är en serie där grammatiken har lagts i en egen bok. Det är den enda bok som är tänkt att kunna användas i gymnasiets alla tre kurser. Av de övriga böckerna riktar sig en till kurs 2 och resterande till kurs 1.

Läromedlens grammatik- och språkriktighetskapitel är typiskt utformade med att det först kommer en text där en grammatisk struktur eller ett språkriktighetsproblem reds ut. Sedan kommer en eller flera övningar på strukturen. I en del böcker ligger övningarna i anslutning till den utredande texten och det finns övningar spridda i hela kapitlet. I andra böcker läggs alla

övningar som ett eget avsnitt sist i kapitlet. En övning kopplad till ett specifikt kunskapsproblem kommer då att ligga en bit ifrån den utredande texten.

I sju av de elva böckerna finns både utredande text och övningar. I två böcker finns bara text och i två finns bara övning.

3 Resultatredovisning

Jag kommer här att redovisa undersökningens resultat. Jag tar upp i vilket kapitel läromedlen placerat kunskapen om *de/dem/dom* i 3.1. Jag redovisar i 3.2 vilket eller vilka av problemen kring *de/dem/dom* som läromedlen tar upp, och redogör för analysen av läromedlens övningar i 3.3.

3.1 *De/dem/dom* som grammatik eller språkriktighet

Nio av de elva böckerna tar upp problemet med *de/dem/dom* i grammatikkapitlet. Alla böcker som har ett grammatikkapitel tar i det upp att *de/dem/dom* varierar i bruket. I sju av dessa böcker tas det upp under rubriken *Pronomen*. I två böcker tas det upp i avsnitt om satsdelar. Båda böckerna som tar upp *de/dem/dom* under satsdelar är för åk 7–9.

Fyra böcker tar upp *de/dem/dom* i kapitel om språkriktighet. Det innebär att två böcker, *Språket och berättelsen 1* och *Svenska impulser 1*, tar upp *de/dem/dom* både i grammatikkapitlet och i språkriktighetskapitlet. Alla böcker som tar upp detta i samband med en språkriktighetsdiskussion är gymnasieböcker.

Läromedlen tycks ändå mena att *de/dem/dom* är grammatikkunskap. Och horisontell kunskap om pronomen framstår som den centrala kunskapen för att eleven ska lära sig hantera *de/dem/dom*.

3.2 Problemfokusering

Flera av läromedlen fokuserar inte bara ett av de tre problemen i sina texter, utan kan nämna två eller alla tre.

Nio av läromedlen nämner *de/dem/dom* som en variation mellan talspråk och skriftspråk. I tre böcker nämns det också, eller bara, som variation mellan formell och informell text. I den här undersökningen betraktar jag detta som ytterligare en variation (Marton m.fl. 2011). Det är en variation jag har valt att inte beröra eftersom språkvården inte tar upp den (Språkriktighetsboken 2016).

Endast en bok nämner variationen mellan ordklasserna pronomen och artiklar, se exempel 3.

(3) Ur *Svenska impulser 1*.

Vid vissa tillfällen fungerar det dock inte med *vi* eller *oss*. Då ska du välja *de*. I dessa fall handlar det ofta om att du stött på en bestämd artikel till ett substantiv. Exempel: De gröna bergen var höga.

Trots att boken nämner den här variationen så finns inte ordklassen artiklar med i grammatikkapitlets genomgång av ordklasser. Boken erbjuder därför inte eleven någon förklaring till vad en artikel är eller hur den fungerar i fraser.

Sju av böckerna tar upp variationen mellan *de/dem/dom* i samband med att kunskap om ordklassen pronomen förmedlas. Vanligen presenteras pronomenvariationen genom en tabell som listar subjekts- och objektsformerna. Det är dock bara i en bok, *Metafor 1*, som texten hänvisar till tabellen. I övriga böcker är tabellen fristående från texten.

En bok, *Språket och berättelsen 1*, nämner att variationen har med funktion i satsen att göra. Informationen återkommer dock inte i samband med att satsdelar tas upp, vilket gör att det ändå framstår som en variation förknippad med ordklassen pronomen. Två av böckerna, *Svenskan 8* och *Spegla språket 8*, har placerat informationen om *de/dem/dom* i samband med att kunskap om satsdelar förmedlas. De här böckerna innehåller inga genomgångar av ordklasser.

När läromedlen beskriver variationen av *de/dem/dom* så är det två saker de fokuserar, skillnaden mellan tal- och skriftspråk och horisontell kunskap om pronomensystemet. De här två lärandeobjekten förhåller sig till olika problem och det är bara för problem 1 som alla lärandeobjekt tas upp.

3.3 Läromedlens övningsmaterial

Nio av de elva böckerna i materialet innehåller övningar (se tabell 1). Sammanlagt innehåller dessa nio böcker 14 övningar. En av övningarna passar inte in i analysen eftersom den är en värderingsövning där eleven ska ta ställning till om det är rätt eller fel att skriva *dom*. I tabell 2 redovisas resultaten från de analyserade områdena.

I materialet finns inga övningar som har vertikal kunskap som lärandeobjekt. Övningarna fördelar sig jämnt mellan att utnyttja elevens språkkänsla eller lära ut horisontell kunskap, företrädesvis om pronomen.

Inte heller utnyttjar övningarna det grammatiska metaspråket i någon större utsträckning. Elva övningar innehåller inget grammatiskt metaspråk över huvud taget. Endast två övningar innehåller metaspråk i sina instruktioner och bara en övning begär att eleven själv ska använda metaspråk.

Det språkliga materialet i övningarna är företrädesvis på satsnivå, nio övningar. Fyra övningar använder text och av dem är det en text som är autentisk. Den ovan nämnda värderingsövningen har kategoriserats som *utan språkligt material*.

Tabell 2. Fördelning av antal övningar inom områdena lärandeobjekt, metaspråksanvändning och språkligt material.

Lärande-objekt	Antal övningar	Metaspråks-användning	Antal övningar	Språkligt material	Antal övningar
Språkkänsla	7	Inget metaspråk	11	Sats	9
Horisontell kunskap	7	Läsa metaspråk	2	Tillrättalagd text	3
Vertikal kunskap	0	Producera metaspråk	1	Autentisk text	1
				Utan språkligt material	1
Summa	14		14		14

Den typiska övningen om *de/dem/dom* är en övning där det språkliga materialet är på satsnivå och där eleven inte behöver kunna något metaspråk för att genomföra övningen. Övningens lärandeobjekt är antingen att eleven ska förhålla sig till sin språkkänsla eller att den ska lära in horisontell kunskap.

4 Diskussion

I den svenska läroplanen kopplas grammatik och språkriktighetsdiskussioner samman mer eller mindre tydligt. I de läromedel som undersöks här tycks finnas en ambition att också göra den sammankopplingen för beskrivningen av variationen för *de/dem/dom*. Det är främst i läromedlens grammatik-kapitel som den här variationen tas upp och beskrivs. Men eftersom läromedlen samtidigt undviker att använda det grammatiska metaspråket så

tydliggörs aldrig grammatiken som en förklaringsmodell för variationen. Myhill m.fl. (2012a) har kritiserat undervisning för precis samma sak, att undvika grammatiken som förklaringsmodell för språkliga problem.

I läromedlen beskrivs variationen mellan *de/dem/dom* främst som horisontell kunskap om pronomensystemet. Det är kunskap och nyckelbegrepp (Josefsson & Lundin 2018) som eleven behöver inför en diskussion om den här variationen. Men det är också kunskap som i åk 7–9 och gymnasiet till stor del borde kunna förutsättas ifrån åk 4–6. När läromedlen kanske snarare borde beskriva de vertikala sambanden mellan pronomenformer och satsdelar eller bredda elevens kunskap om semantik, så hamnar de istället i att än en gång beskriva nyckelbegrepp i ett horisontellt system.

Den huvudsakliga förklaringen som läromedlen ger till variationen mellan *de/dem/dom* är att det är en variation mellan talspråk och skriftspråk. Det fokuserar det första av de problem som språkvården (*Språkriktighetsboken* 2016) tar upp. Men variation mellan talspråk och skriftspråk förklarar bara en del av den variation som eleven behöver förstå, företrädesvis skillnaden mellan skriftspråkets *de/dem* och talspråkets *dom*. Eleven får fortfarande inga verktyg för att förstå variationen mellan skriftspråkets former *de* och *dem*. En diskussion om den variationen är kanske inte ens möjlig att föra när man undviker det grammatiska metaspråket och den vertikala kunskapen om grammatik. Man riskerar då att hamna i att låta elever använda sin språkkänsla i övningarna, vilket i sig blir lite absurt. Om elever hade språkkänsla för de här variationerna så hade *de/dem/dom* förmodligen över huvud taget inte tagits upp av språkvården eller i attitydundersökningar om språkproblem (Karlsson & Lind Palicki 2017).

Genom att undvika metaspråket och genom att underlåta att förklara grammatiska vertikala samband, så förenklar läromedlen variationen om *de/dem/dom* på ett sådant sätt att det blir svårt för eleven att förstå hur kunskapen ska användas. Detta understryks ytterligare av att övervägande delen av det språkliga övningsmaterialet är på satsnivå. Myhill m.fl. (2012a) har visat att elever som inte möter språkliga strukturer i textuella kontexter inte heller tycks kunna omsätta kunskapen till sitt skrivande.

Litteratur

- Josefsson, Gunlög & Lundin, Katarina. 2018. *Nycklar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Susanna & Lind Palicki, Lena. 2017. Svensklärares attityder till besvärliga språkriktighetsfrågor i undervisningen. I: Sköldberg, Emma, Andréasson, Maia, Adamsson Eryd, Henrietta, Lindahl, Filippa, Lindström, Sven, Prentice, Julia & Sandberg, Malin (red.): *Svenskans beskrivning 35. Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten. Göteborg 11–13 maj 2016*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. S. 93–105.
- Lind Palicki, Lena & Karlsson, Susanna. 2019. Kan dagens elever verkligen inte skilja på *de* och *dem*? En granskning av elevers formvariation. I: Bianchi, Marco, Håkansson, David, Melander, Björn, Pfister, Linda, Westman, Maria & Östman, Karin (red.): *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten. Uppsala 25–27 oktober 2017*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. S. 131–142.
- Lind Palicki, Lena & Karlsson, Susanna. 2020. Till doms över dom. Och över dom andra. En språkideologisk analys av en språkvårdsdebatt. I: *HumaNettan. Nordiska – på gång och på språng. En vänbok till Gunilla Byrman*, nr 44. S. 175–206. <https://open.lnu.se/index.php/hn/article/view/2437> (hämtad 6.4.2020).
- Marton, Ference, Runesson, Ulla & Tsui, Amy B. M. 2011. The Space of Learning. I: Marton, Ference & Tsui, Amy B. M. (red.): *Classroom Discourse and the Space of Learning*. New York och London: Routledge. S. 3–40.
- Myhill, Debra, Jones, Susan M, Lines, Helen & Watson, Annabel. 2012a. Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. I: *Research Papers in Education* 27(2). S. 139–166.
- Myhill, Debra, Lines, Helen & Watson, Annabel. 2012b. Making meaning with grammar: A Repertoire of Possibilities. I: *English in Australia* 47(3). S. 29–38.
- Myhill, Debra, Watson, Annabel & Newman, Ruth. 2017. Re-thinking grammar in the curriculum. I: Ljung Egeland, Birgitta, Olin Scheller, Christina, Tanner, Marie & Tengberg, Michael (red.): *Tolfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Textkultrer. Karlstad 24–25 november 2016*. Karlstad: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning och Karlstads universitet. S. 25–44.
- Skolverket. 2011, reviderad 2019. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket och Norstedts juridik.
- Skolverket. 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket och Norstedts juridik.
- Språkriktighetsboken*. 2016. Stockholm: Skrifter utgivna av Svenska språknämnden och NE Nationalencyklopedin.
- Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan och Andersson, Erik. 1999. Inledning. I: *Svenska Akademiens grammatik. Del 1: Inledning. Register*. Stockholm: Svenska Akademien och Norstedts. S. 14–58.

Material

- Andersson, Petra, Hydén, Sam & Obbel, Håkan. 2016. *Svenskan 7. Arbetsbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Petra, Hydén, Sam & Obbel, Håkan. 2017. *Svenskan 8. Arbetsbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, Mattias & Erlandsson-Svevar, Kerstin. 2018. *Greppa grammatiken*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Edvardsson, Jenny. 2017. *Metafor. Svenska 1 för gymnasiet*. Malmö: Gleerups.
- Eklund, Carin & Rösåsen, Inna. 2018. *Formativ svenska 2*. Stockholm: Liber.
- Eriksson, Leif, Hejdenberg, Helena & Lundfall, Christer. 2014. *Svenska Rum 1*. Stockholm: Liber.
- Gustafsson, Linda & Wivast Uno. 2017. *Språket och berättelsen 1*. Malmö: Gleerups.
- Guvå, Laila M. & Wewel, Åse. 2018. *Spegla språket 8*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Guvå, Laila M. & Wewel, Åse. 2018. *Spegla språket 9*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Markstedt, Carl-Johan & Eriksson, Sven. 2018. *Svenska impulser 1*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Stensson, Helga, Lindholm, Ann-Sofie & Sahlin, Pär. 2016. *FIXA. Grammatiken*. Stockholm: Natur & Kultur.

Svenska lokala prepositioner hos finska språkbads elever och hos elever i traditionell undervisning

Eeva-Liisa Nyqvist och Peter Lundkvist

1 Bakgrund och syfte

Tidigt fullständigt språkbad (i forts. *språkbad*) inleds oftast i 4–5-årsåldern (Bergroth 2007). Andraspråket (*L2*) tillägnas implicit genom meningsfull interaktion med pedagoger som förstår inlärnarnas förstaspråk (*L1*) men som enbart talar språkbadsspråket (Savijärvi 2011). Språkbadet fortsätter genom grundskolan där antalet undervisningstimmar på elevernas *L1* gradvis ökar, så att årskurserna 7–9 får ungefär lika mycket undervisning på *L2* och *L1*. Från och med årskurs 6 innehåller språkinläringen även explicit undervisning. (Bergroth & Björklund 2013.)

Språkbad ger utmärkta resultat – en inföddslignande förståelseförmåga, mod och vilja att kommunicera på *L2* samt en positiv attityd till främmande språk (Bergroth 2015, Lyster 2007). Däremot bereder grammatiken problem (Harley 1993, 1998, Nyqvist 2018ab). Vårt syfte är att analysera bruket av lokala prepositioner hos 12- resp. 15-åriga finskspråkiga språkbads elever i årskurserna 6 resp. 9 (i forts. *SB6* resp. *SB9*), och att jämföra det med en grupp av finskspråkiga inlärare i traditionell svenskundervisning (i forts. *TR*).

2 Material och metod

Våra data består av fri skriftlig produktion av 215 finskspråkiga språkbads elever ($n= 110$ i *SB6*, $n= 105$ i *SB9*) och av 49 finskspråkiga gymnasister i årskurs 1 som har börjat lära sig svenska i 11-årsåldern (s.k. A2-svenska, Utbildningsstyrelsen 2014a). Varje informant har skrivit två texter: en uppsats med rubriken *Min drömresa/Min drömsemester* och ett kortare e-brev där hen ber läraren om information angående skolarbetet under en resa

under skoltiden. Dessa två texter behandlas i det följande som en text per informant. Materialet härstammar från sex kommuner som tillsammans representerar de tre finländska landskapen Österbotten, Åboland och Nyland där svenskt språkbud erbjuds. Det är viktigt att notera att SB6 och SB9 består av sinsemellan olika individer som haft olika lärare och som använt olika läromedel. Eleverna i TR är ett år äldre än språkbudseleverna i SB9, eftersom man i traditionell undervisning skriver längre texter först i gymnasiet. Språkbudseleverna lär sig dessutom engelska som L3, medan TR lär sig engelska som L2: undervisningen har börjat senast i åk 3 (Utbildningsstyrelsen 2018).

Alla belägg där informanterna har använt en lokal preposition samt alla de belägg där de borde ha använt en sådan har excerperats. Analysen bygger på både de prepositioner inlärnarna faktiskt har använt (dvs. inlärnarkontexter, i forts. *IL-kontexter*), och de former som man borde använda enligt normen¹ (dvs. obligatoriska kontexter, i forts. *L2-kontexter*)². Meningen *Vi ska bo *i ett hotell* innehåller exempelvis en (icke-målspråksenlig) IL-kontext för *i* och en L2-kontext för *på*. IL-kontexterna betyder alltså alla, såväl normenliga som icke-normenliga, förekomster av en viss preposition i inlärnarens produktion (såsom i Juurakko 1996:68–69). De icke-målspråksenliga prepositionerna har ytterligare klassificerats utifrån typen av normavvikelse (se 5.2). Frekvenserna för de olika prepositionerna har beräknats genom att dividera antalet IL- resp. L2-kontexter med antalet alla prepositioner som informanterna har producerat. Korrekthetsprocenten för IL- resp. L2-kontexterna (i forts. *IL- resp. L2-korrektshetsprocent*) har däremot beräknats genom att dividera antalet normenliga IL- resp. L2-kontexter med det totala antalet IL- resp. L2-kontexter för prepositionen.

En analys av L2-kontexterna belyser informanternas kommunikativa behov, och en normativ analys av dem visar i vilken mån deras produktion motsvarar normen och vilka strukturer som är problematiska (Ellis & Barkhuizen 2005). En analys av IL-kontexterna visar däremot vilka strukturer som informanterna föredrar, och en normativ analys av dem visar hur normenliga de belägg som informanterna producerar är (se t.ex. Nyqvist 2014:160): en korrekthetsprocent på 100 % för IL-kontexterna anger att informanterna använder en form normenligt när de använder den, men den berättar inte om de använder formen i alla dess L2-kontexter. Om IL-korrektshetsprocenten för en preposition är 80 %, betyder det att informanterna *överanvänder* den, dvs. använder den utanför dess målspråksenliga kontext. Om L2-korrektshetsprocenten för en preposition däremot är 80 %, *underanvänder* informanterna

¹ I denna studie Montan & Rosenqvist (1982).

² Samma termer och förkortningar förekommer i Juurakko (1996, se avsnitt 4 nedan) som vi jämför våra resultat med.

den, dvs. prepositionen förekommer inte i alla kontexter där den är målspråksenlig. Statistikprogrammet SPSS har använts för att beräkna de statistiska signifikanserna mellan korrekthetsprocenten. Pearson's χ^2 har använts i statistiska test p.g.a. att det inte kräver ett normalfördelat material ($p < 0,05$ som gränsvärde). De centrala frågorna för vår undersökning är:

1. Vilka prepositioner förekommer i uppsatserna? Hur stor andel av dem är normenliga?
2. Vilka normavvikelser förekommer? Är det t.ex. vanligare att använda en preposition som inte passar in i kontexten än att utelämnas en?
3. Vad finns det för skillnader mellan SB6, SB9 och TR?

3 Lokala prepositioner och inläring av dem

Vi definierar prepositionerna som oböjliga grammatiska ord som prototypiskt anger en semantisk relation mellan två referenter (SAG2 1999:684). De svenska prepositionerna anses vara svåra för finskspråkiga att tillägna sig, eftersom prepositionerna är sällsynta i finskan (se nedan). Normavvikelsena kan i vissa kontexter leda till förståelsesvårigheter och dessutom stämpla en som L2-talare. En ytterligare komplikation i prepositionsproblematiken är att även L1-talare ofta är oeniga om korrektheten av vissa prepositioner (Andersson 2006).

Vi fokuserar på de lokala prepositionerna eftersom denna underkategori har flera belägg i uppsatsmaterialet. De lokala prepositionerna definierar vi i enlighet med Telemans (1974:70–76) som prepositionerna i fraser som svarar på frågorna *var?* (*på flygfältet, bland människor*), *varifrån?* (*från Åbo*) och *vart?* (*till Vasa*). I detta avsnitt redogör vi för strukturskillnaderna mellan svenskan och finskan och diskuterar prepositionerna ur ett L2-perspektiv.

3.1 Prepositionerna i svenskan och deras motsvarigheter i finskan

Finskan förmedlar grammatisk information snarare med ändelser än med fria grammatiska morfem, och sex kasusändelser anger både konkret och mer abstrakt lokalitet (Karlsson 2017:228). Av dessa anger kasus inessiv (-*ssa*) och adessiv (-*lla*) plats, kasus elativ (-*sta*) och ablativ (-*lta*) källa och kasus illativ (-*Vn*) och allativ (-*lle*) mål. Inessiv, elativ och illativ kallas inre lokalkasus, medan adessiv, ablativ och allativ kallas yttre lokalkasus. Prepositionerna *i* och *på* kan motsvaras av alla de ovannämnda sex kasusformerna (exemplen delvis från Juurakko 1996:127).

- | | | |
|-----|--|--|
| (1) | Hän asuu
Hen bor
"Hen bor i Åbo/i Tammerfors." | Turussa/Tampereella.
Åbo-INESS/Tammerfors-ADESS |
| (2) | Hän osti asunnon
Hen köpte en bostad
"Hen köpte en bostad i Åbo/i Tammerfors." | Turusta/Tampereelta.
Åbo-ELAT/Tammerfors-ABLAT |
| (3) | Hän asettui asumaan
Hen bosatte sig
"Hen bosatte sig i Åbo/i Tammerfors." | Turkuun/Tampereelle.
Åbo-ILLAT/Tammerfors-ALLAT |
| (4) | Hän asuu
Hen bor
"Hen bor på Island." | Islannissa.
Island-INESS |
| (5) | Kirja on
Boken finns
"Boken finns på bordet." | pöydällä.
bord-SG.ADESS |
| (6) | Varaan huoneen
Jag bokar ett rum
"Jag bokar ett rum på hotellet." | hotellista.
hotell-SG.ELAT. |
| (7) | Löysin avaimet
Jag hittade nycklarna
"Jag hittade nycklarna på bordet." | pöydältä.
bord-SG.ABLAT |
| (8) | Unohdin kirjan
Jag glömde boken
"Jag glömde boken på tåget/på bordet." | junaan/pöydälle.
tåg-SG.ILLAT/bord-SG.ALLAT |

Förutom kasusändelser och ett fåtal prepositioner förekommer det postpositioner i finskan, dvs. grammatiska ord som står efter sitt huvudord som ofta står i genitiv (Karlsson 2009:280):

- | | | |
|-----|---------------------------------------|-----------------|
| (9) | oven
dörr-SG.GEN
"bakom dörren" | takana
bakom |
|-----|---------------------------------------|-----------------|

I dessa fall är det ofta lättare att se likheter mellan finskan och svenskan. Flera postpositioner har dock flera motsvarigheter i svenskan: bl.a. *kautta* motsvaras i svenskan av både *genom*, *via* och *över*, medan *bland* i finskan kan motsvaras av både *keskellä* (t.ex. *bland träden*) eller *joukossa* (t.ex. *bland människor*).

3.2 Prepositionerna ur L2-perspektiv

Gemensamt för L2-inläringen i språkbad och L1-inläringen är att språket tillägnas främst genom meningsfull kommunikation. Med tiden upptäcker inlärare regelbundenheter i det inflöde de fått och upptäcker abstrakta

konstruktioner bakom de konkreta yttrandena. (Bybee 2008.) Prepositionerna är trots sin frekvens insalienta, dvs. svåra att lägga märke till i inflödet (jfr Goldschneider & DeKeyser 2005:55, 62), varför inlärares representationer av målspråket inte alltid blir målspråksenliga. Då språkbadsleverna tillägnat sig ett L2 genom kommunikation är deras kunskap dessutom implicit, dvs. undermedveten och svår att ändra efteråt, ifall den innehåller icke-normenliga drag (jfr Bybee 2008, Ellis 2008). Situationen brukar vara den motsatta i traditionell undervisning: inlärare kan ha gott om faktakunskap som de inte kan utnyttja i kommunikationen (Ellis 2008).

Även skillnaderna mellan finskan och svenskan spelar en roll för inläring av prepositionerna. Det föreligger en *nollrelation* mellan prepositionerna i svenskan och kasussystemet i finskan, dvs. likheterna mellan språken är så abstrakta att inlärares inte omedelbart kan se dem. (Ringbom 2007.) En sådan relation leder ofta till utelämnning av L2-element som ur L1-synvinkeln känns redundanta, varför explicit undervisning behövs för att göra inlärare medvetna om dessa (a.a., Jarvis & Odlin 2000), dvs. för att höja elementets saliens. Det finns även drag av en *kontrastrelation* mellan prepositionerna i svenskan och postpositionerna i finskan, då båda är grammatiska ord. Inte heller dessa har dock något 1:1-förhållande varför inlärningsproblem är sannolika. (Ringbom 2007.)

4 Tidigare forskning

Tidigare forskning kring prepositionerna i L2-svenskan är gedigen. I det följande fokuserar vi på studier med skriftligt material och finskspråkiga informanter.

Juurakkos avhandling (1996) om prepositionerna hos finskspråkiga gymnasister i årskurserna 1 och 3 är den hittills mest omfattande studien om prepositionerna hos finskspråkiga inlärare av L2-svenska. Informanterna har lärt sig B-svenska³, dvs. svenska är deras L3 (a.a.:60). De mest frekventa prepositionerna är *i*, *till*, *på* och *från*, men det förekommer 12 olika prepositioner i åk 1 och 18 i åk 3 (a.a.:131–132). *I* och *på* överanvänds på bekostnad av andra prepositioner. Val av en icke-normenlig preposition är betydligt vanligare än utelämnning eller användning av överflödiga prepositioner. Åk 3 presterar bättre än åk 1, men skillnaderna är små. (A.a.:137–138, 146.)

³ Inläringen av B-språket, det andra obligatoriska språket i det finländska skolsystemet, vanligen svenska för de finskspråkiga, började ända fram till 2015 i åk 7, dvs. i 13-årsåldern. Från och med hösten 2016 inleds inläringen av B-svenska i åk 6. (Utbildningsstyrelsen 2014ab.)

Sundman (2012) redogör för prepositionerna hos grundskoleelever (B-svenska) i årskurserna 7–9. Uppsatserna är korta, men prepositioner förekommer redan i åk 7 och utelämning är sällsynt. Däremot har informanterna problem med att välja en normenlig preposition. (A.a. 203–204.) De flesta prepositionsfraser innehåller en normenlig preposition redan i åk 7, då majoriteten av dem är helsekvenser, såsom *i skolan*. Korrektheten stiger inte mycket från åk 7 till åk 9, p.g.a. att informanterna senare börjar använda egna formuleringar i stället för helsekvenser. (A.a.:204, 209.) De mest frekventa lokala prepositionerna är *i*, *på* och *till*. Den vanligaste normavvikelsen gäller överanvändning av *i* på bekostnad av *på*, t.ex. **i hotellet*. (A.a.:206–207.)

Laurén (1994) undersökte prepositionsbruket hos finska språkbads-elever jämfört med finlandssvenska elever. Även hon konstaterade att val av en icke-målspråksenlig preposition är vanligare än t.ex. utelämning av en preposition. Att befintlighetsangivande prepositioner överanvänds på bekostnad av de riktningsangivande är vanligt p.g.a. att *i* och *på* har båda funktionerna. En del av normavvikelserna kan förklaras med finsk påverkan, t.ex. *gå *på andra klass*; är en direkt översättning från finskan. (A.a.:160, 164.)

5 Analys

I detta avsnitt redogör vi för prepositionsbruket hos informanterna. I 5.1 presenterar vi kvantitativa data medan vi i 5.2 fokuserar på en normativ analys med autentiska exempel.

5.1 Frekvensanalys

Tabell 1 sammanfattar antalet prepositioner som informanterna har producerat (IL-kontexterna) och antalet kontexter i uppsatserna där den svenska normen kräver en preposition (L2-kontexterna) samt antalet överflödiga och uteblivna prepositioner.

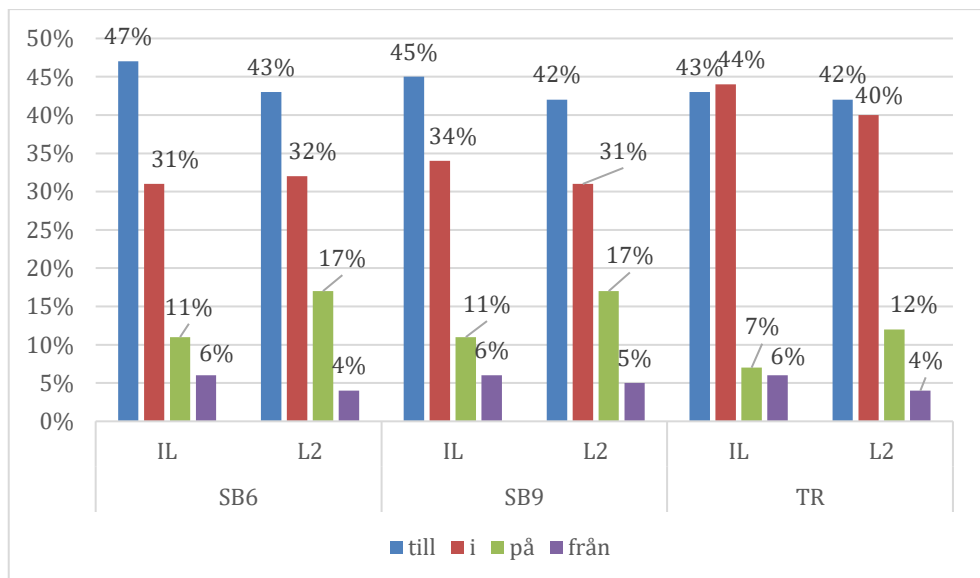
Prepositionerna är flera i språkbadsgrupperna, vilket torde bero på att språkbads elevernas uppsatser är längre: en genomsnittlig uppsats innehåller 252,7 ord i SB6, 269,2 i SB9 och 232,3 i TR. IL-kontexterna är flera än L2-kontexterna i alla grupperna, men skillnaden är liten hos SB9. Överflödiga prepositioner är i varje grupp vanligare än de uteblivna. Mest sällsynta är de hos SB9, där 0,5 % av alla IL-kontexter är överflödiga och där de är signifikant ovanligare än hos de övriga grupperna ($p=0,000$ i båda).

Tabell 1. Antalet IL- och L2-kontexter samt överflödiga och uteblivna prepositioner i informantgrupperna.

	ANTALET IL-KONTEXTER	ANTALET L2-KONTEXTER	ÖVERFLÖDIG PREPOSITION	UTEBLIVEN PREPOSITION
SB6	1578	1564	33	19
SB9	1538	1537	8	7
KG	445	429	21	5

Överflödiga prepositioner är vanligast hos TR, 5 % av alla IL-kontexter, där de är signifikant vanligare än hos SB6, där 2 % av alla IL-kontexter är överflödiga ($p=0,002$). Uteblivna prepositioner är däremot lika vanliga hos SB6 och TR, ca 1 % av alla L2-kontexter. Uteblivna prepositioner är signifikant vanligare i SB6 än i SB9 ($p=0,022$), medan skillnaden mellan TR och SB9 är nonsignifikant ($p=0,095$).

Hos SB6 förekommer 18 och i SB9 20 olika prepositioner, dvs. de äldre eleverna använder flera olika prepositioner (jfr Juurakko 1996). Hos TR är motsvarande antal nio. Gemensamt för alla de tre grupperna är att vissa prepositioner dominerar, medan de övriga har få belägg. Figur 1 sammanfattar de procentuella andelarna prepositioner med de högsta frekvenserna:

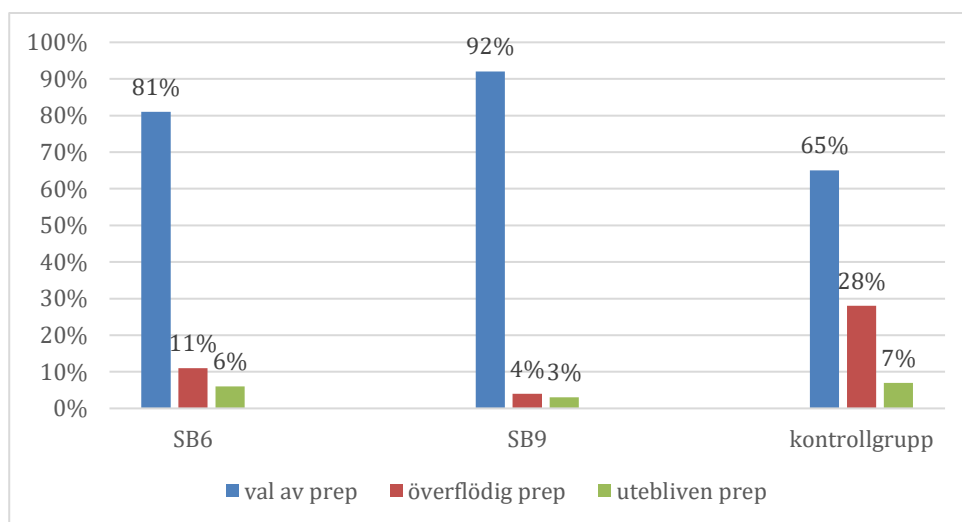
**Figur 1.** Andelen IL- och L2-kontexter för prepositioner med en frekvens $\geq 5\%$.

Till och *i* dominerar i alla grupperna både när det gäller IL- och L2-kontexterna. I språkbad är *till* den mest frekventa prepositionen, medan *i* är lika

vanlig hos TR. Även *på* och *från* är relativt vanliga i alla grupperna, precis såsom i tidigare forskning (Juurakko 1996, Sundman 2012).

5.2 Normativ analys

När antalet belägg för informanternas icke-normenliga prepositioner divideras med antalet alla belägg där de har använt en lokal preposition eller där de borde ha använt en, är andelen icke-målspråksenliga prepositionsfraser 19 % hos SB6. Detta är signifikant högre än i SB9, 14 % ($p=0,000$). Hos TR är motsvarande andel 17 %, men skillnaderna till språkbadsgруппerna är nonsignifikanta. Figur 2 illustrerar fördelningen mellan de olika typerna av normavvikelserna i alla informantgrupperna:



Figur 2. Andelen normavvikelser hos SB6, SB9 och TR.

Majoriteten av normavvikelserna gäller val av en målspråksenlig preposition, t.ex. *äta *i fina restauranger* (\rightarrow *på*): dessa är i alla de tre grupperna signifikant vanligare än överflödiga och utelämnade prepositioner ($p=0,000$ i varje grupp, jfr Juurakko 1996, Sundman 2012, Laurén 1994). Den näst vanligaste typen är överflödiga prepositioner, såsom i *Vi kör *till hem* (\rightarrow *hem*), vilket hos SB6 och TR är signifikant vanligare än uteblivna prepositioner ($p=0,031$ resp. $p=0,001$). Överflödiga prepositioner är hos TR signifikant vanligare än i språkbad ($p=0,000$ resp. $p=0,02$). De är dessutom signifikant vanligare hos SB6 än hos SB9 ($p=0,002$). Uteblivna prepositioner är få i alla de tre grupperna. Ytterligare förekommer det enstaka belägg på obegripliga prepositioner: *Vi var *vi Gran Canaria i Puerto Rico*.

Trots att prepositioner är mycket sällsynta i finskan är uteblivna prepositioner alltså ett marginellt fenomen, medan val av normenlig preposition är ett centralt problem. Tabell 2 sammanfattar både IL- och L2- korrekthetsprocenten för de olika informantgrupperna:

Tabell 2. IL- och L2- korrekthetsprocenten för prepositionerna i de tre informantgrupperna.

	SB6		SB9		TR	
	IL	L2	IL	L2	IL	L2
<i>runt</i>	100 %	100 %	95 %	100 %	100 %	100 %
<i>bredvid</i>	100 %	86 %	-	-	-	-
<i>genom</i>	100 %	43 %	83 %	83 %	100 %	100 %
<i>mot</i>	100 %	67 %	100 %	33 %	-	-
<i>ovanför</i>	100 %	50 %	-	-	-	-
<i>mittemot</i>	100 %	100 %	-	-	-	-
<i>utanför</i>	100 %	100 %	100 %	100 %	-	-
<i>till</i>	89 %	97 %	92 %	97 %	93 %	97 %
<i>i</i>	82 %	80 %	82 %	89 %	79 %	89 %
<i>på</i>	78 %	51 %	87 %	56 %	80 %	48 %
<i>hos</i>	75 %	75 %	89 %	100 %	100 %	100 %
<i>över</i>	75 %	100 %	100 %	100 %	-	-
<i>från</i>	73 %	96 %	82 %	96 %	68 %	94 %
<i>vid</i>	29 %	100 %	86 %	75 %	-	0 %
<i>under</i>	0 %	-	100 %	100 %	-	-
<i>av</i>	0 %	-	0 %	-	0 %	-
<i>om</i>	0 %	-	0 %	-	-	-
<i>(runt) om</i>	-	-	100 %	100 %	-	-
<i>bakom</i>	-	-	100 %	100 %	-	-
<i>mellan</i>	-	-	100 %	100 %	-	-
<i>framför</i>	-	-	100 %	100 %	-	-
<i>via</i>	-	-	50 %	100 %	-	-
<i>längs</i>	-	-	-	0 %	-	-
<i>bland</i>	-	-	-	-	-	0 %
<i>kring</i>	-	-	-	-	-	0 %
<i>*vi</i>	0 %	-	-	-	-	-
<i>*in</i>	-	-	0 %	-	-	-

Informanterna når 100-procentig korrekthet i fråga om vissa prepositioner i både IL- och L2-kontexterna. Sådana är *runt* hos SB6 och TR, *genom* och *hos* TR, *mittemot* hos SB6, *utanför* hos SB6 och SB9 och *över*, *under*, *(runt) om*, *bakom*, *mellan* och *framför* hos SB9. Alla dessa har en konkret betydelse och direkta motsvarigheter bland de finska postpositionerna. Därför är de enkla att tillägna sig.

Vad gäller IL-kontexterna når SB6 dessutom 100-procentig korrekthet när det gäller *bredvid*, *genom*, *mot* och *ovanför*. L2-korrekthetsprocenten för dessa visar en underanvändning, t.ex. *När jag tittade *från fönstret* (→*genom*). Likaså är alla L2-kontexter för *över* och *vid* normenliga hos SB6, men IL-korrekthetsprocenten visar att de också används i ickemålspråksenliga kontexter. Detsamma gäller L2-kontexterna för *runt*, *hos* och *via* i SB9, t.ex. *promenera *via kinesiska muren* (→*längs*). De få beläggen med *av* i alla informantgrupperna, *om* i språkbad och *under* hos SB6 saknar helt L2-kontexter i materialet, varför IL-korrekthetsprocenten för dem är 0 %.

I det följande koncentrerar vi oss på *till*, *i*, *på* och *från* (se bilagan för p-värden). L2-korrekthetsprocenten för *till* och *från* är i alla de tre grupperna signifikant högre än den för *i* eller *på*. L2-korrekthetsprocenten för *till* och *från* är dessutom i alla de tre grupperna i regel signifikant högre än IL-korrekthetsprocenten, dvs. överanvändning av dessa är vanligare än underanvändning.

IL-korrekthetsprocenten för *till* är i alla grupperna signifikant högre än den för *från*, *i* och *på*, dvs. *till* överanvänds inte särskilt mycket. Däremot är L2-korrekthetsprocenten för *på* i alla de tre grupperna signifikant lägre än den för *till*, *från* och *i*, dvs. underanvändningen av *på* är typisk för materialet (jfr Juurakko 1996, Sundman 2012). IL-korrekthetsprocenten för *på* är i alla grupperna signifikant högre än L2-korrekthetsprocenten, dvs. Överanvändningen av *på* är mer sällsynt än underanvändningen. Vad gäller *i* är L2-korrekthetsprocenten hos SB9 och TR signifikant högre än hos SB6, dvs. underanvändningen minskar med tiden. Skillnaderna mellan de tre grupperna är vanligen små i både IL- och L2-kontexterna, med undantag för L2-kontexterna med *i*, som både SB9 och TR behärskar signifikant bättre än SB6 och IL-kontexterna för *på*, som SB9 behärskar signifikant bättre än SB6.

Överanvändningen av *i* förekommer i 80 % av fallen i stället för *på* (jfr Juurakko 1996:137). De finska motsvarigheterna för exemplen 10–12 anger plats med inre lokalkasus (kasus inessiv, grundbetydelsen ”inom omfånget av vissa gränser”, Karlsson 2017:229), vilket förklarar varför informanterna har valt prepositionen *i*. De normenliga svenska uttrycken har dock prepositionen *på*, som de finska inlärarna vanligen förknippar med yttre lokalkasus (kasus adessiv, med grundbetydelsen ”mot ovansidan av något”, a.a. 2017:242). Majoriteten av ortnamnen i finskan, även öar, uttrycks dessutom med inre lokalkasus⁴.

⁴ De vanligaste ortnamnen med yttre lokalkasus torde vara *Tampere* (*Tammerfors*) och *Venäjä* (*Ryssland*).

(10) Vi skulle äta *i fina restauranger (SB6)

(11) Vi skulle bo *i 5 stjärnas hotell (SB9)

(12) Naturen är verkligen fantastiska *i Island (TR)

Över användningen av *till* förekommer i över 60 % av fallen i stället för *på* (såsom i Juurakko 1996:141). I exempel 13 motsvaras i finskan *till* av en kasusform som anger mål, medan den normenliga svenska prepositionen anger plats.

(13) Jag skulle också *till deras konsert. (SB6)

Likaså över används *till* på bekostnad av *i*. I språkbad förekommer *till* även i stället för [*in/ned + i*] (se ex. 14–15):

(14) Vi far *till flygplanet och far till Helsingfors (SB6)

(15) dyka *till svalnande vatten (SB9)

(16) Varje morgon vill jag gå simma *till en pool (TR)

Även *på* över används på bekostnad av *i* och *till*, men detta är mindre vanligt än det motsatta (jfr Juurakko 1996:140):

(17) Jag vill simma *på hotellen simbassäng (SB6)

Över hälften av över användningen av *från* förekommer i L2-kontexter i stället för *i* (ex. 18–20). Flera av dessa belägg förekommer i e-breven: informanterna frågar vilka sidor de ska läsa och vilka övningar de ska skriva i sina böcker. *Från* över används även sporadiskt på bekostnad av *på* (ex. 21–22). Typiskt för denna typ av normavvikelse är att det handlar om befintlighet i svenskan, men motsvarande finska uttryck har kasus elativ som anger källa.

(18) I England jag skulle också reservera en hotell *från London. (SB6)

(19) Men jag vet inte vilka sidor skulle jag göra *från matte boken. (SB9)

(20) Ska jag göra övningarna *från stycke fyra? (TR)

(21) Man kan köpa guld *från supermarket [i Dubai]. (SB6)

(22) Det är roligt att ta bilder *från resor. (SB9)

De vanligaste överflödiga prepositionerna är *till* hos SB6 (23 belägg) och *i* hos TR (14 belägg). *Till* över används hos SB6 i en inlärspråklig konstruktion [*gå till + infinitiv*], t.ex. **gå till äta* som informanterna använder i stället för den

målspråksenliga konstruktionen [*gå och* + infinitiv], dvs. *gå och äta*. Konstruktionen torde bero på finsk påverkan, då [*gå och* + infinitiv] i finskan motsvaras av konstruktionen [*mennä* + tredje infinitiv illativ], t.ex. *mennä uimaan*, ”gå och bada”, där infinitiven i samband med ett rörelseverb beskriver en handling som man börjar utföra (Karlsson 2009:243, 246–247). Eftersom kasus illativ ofta motsvaras i svenskan av prepositionen *till*, är det föga överraskande att informanterna använder den på svenska.

Till överanvänds hos SB6 även i samband med *hem*, *dit* och *utomlands*, t.ex. *Jag vill *till dit* (→*dit*). Fenomenet förekommer även i TR, där *i* överanvänds, t.ex. *Jag har haft jätte roligt *i här* (→*här*). *Till* resp. *i* överanvänds även i samband med verbet *besöka*, t.ex. *Jag skulle besöka *till Dubai* (→*besöka Dubai*). *Till* överanvänds likaså i uttryck av typ *Jag har alltid flyga till Turkiet eller *till Frankrike eller *till Danmark* (→*flyga till Turkiet, Frankrike eller Danmark*). Även det sistnämnda beror på finsk påverkan: på finska skulle varje landsnamn försees med kasusändelse (*lentää Turkki-in, Ranska-an, Tanska-an*).

Den vanligaste utelämnade prepositionen är *i* i kontexter som *Jag skulle åka runt *Amerika* (→*runt i Amerika*). Detta beror antagligen på att informanterna uppfattar adverbet *runt* som en preposition, p.g.a. att dess finska motsvarighet *ympäri* kan användas som preposition.

6 Sammanfattning och diskussion

Vi har i denna studie analyserat lokala prepositioner i skriftlig produktion av finskspråkiga språkbads elever och elever i traditionell undervisning. Prepositionerna har setts som en notorisk svårighetskälla för inlärare vars L1 saknar sådana. Analysen visar att båda språkbadsgrupperna använder betydligt flera olika prepositioner än eleverna i traditionell undervisning. Typiskt för alla grupperna är dock att majoriteten av prepositionerna har några få belägg, medan *till*, *i*, *på* och *från* dominerar (såsom hos Juurakko 1996). Bäst behärskas prepositionerna hos SB9 där andelen normenliga fraser är signifikant högre än hos SB6; däremot är behärskningsnivån hos TR nonsignifikant lägre än hos SB9. Skillnaden mellan SB6 och SB9 är således större än den mellan SB9 och TR. Detta beror antagligen på det faktum att TR fått mer explicit undervisning än SB6 (Bergroth & Björklund 2013), vilket enligt tidigare studier är nödvändig då inlärarens L1 och L2 kraftigt avviker från varandra (Ringbom 2007). Att SB9 fått mer inflöde och tillfällen att öva svenska i sin vardag än TR torde förklara varför deras kompetensnivå överstiger den hos TR.

Valet av normenlig preposition är det största problemet för alla grupperna, vilket också har dokumenterats i tidigare forskning. Prepositioner med

direkta motsvarigheter bland de finska postpositionerna behärskas på en hög nivå, medan *till*, *från*, *i* och *på* både över- och underanvänds. Gemensamt för dessa fyra prepositioner är att de är korta, insalienta ord. Betydelsen hos i synnerhet *i* och *på* är även mindre entydig (se 3.1 ovan) och konkret än den hos t.ex. *bakom* eller *framför* vilket höjer deras svårighetsgrad.

Finsk påverkan syns i informanternas prepositionsval: informanterna förknippar t.ex. kasus inessiv i finskan med prepositionen *i* i svenskan, vilket leder till underanvändning av *på*. Likaså överanvänds både *till* och *från* i kontexter för *på* i uttryck som anger riktning i finskan men befintlighet i svenskan. Överflödiga prepositioner är hos TR signifikant vanligare än i språkbud, vilket tyder på en slags hyperkorrekthet hos TR. Uteblivna prepositioner är trots finskans särdrag ovanliga i alla de tre grupperna. Informanterna tycks alltså oberoende av undervisningsmetod ha en stark uppfattning om att de finska kasusändelserna bör motsvaras av prepositioner i svenskan. På detta sätt bidrar vår studie till diskussionen om hur inlärarens L1 påverkar tillägnet av ett L2.

Man har forskat mycket om prepositioner i L2-svenskan, men språkbads-eleverna har hittills bara fått lite uppmärksamhet. I framtiden är det viktigt att undersöka språkbads-elevernas prepositionsbruk även i tidsuttryck och verbdependenta prepositioner (t.ex. *se på tv*). I samband med detta kan man utreda om t.ex. utelämning av prepositioner är vanligare i fraser med verbdependenta prepositioner, vars finska motsvarigheter inte nödvändigtvis innehåller lika konkreta motsvarigheter till de svenska prepositionerna som de lokala prepositionerna.

Litteratur

- Andersson, Lars-Gunnar. 2006. Vetenskapsradion *Språket* 13.6.2006. Göteborg: Sveriges Radio. <https://sverigesradio.se/artikel/911772>.
- Bergroth, Mari. 2007. *Kielikylpyperheet valokeilassa. Taustat ja odotukset*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 145. Vasa: Vasa universitet.
- Bergroth, Mari. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202. Vasa: Vasa universitet.
- Bergroth, Mari & Björklund, Siv. 2013. Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa. I: Tainio, Liisa & Harju-Luukkainen, Heidi (red.): *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi/Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Finnish Educational Research Association. Kasvatusalan tutkimuksia 62. S. 91–114.
- Bybee, Joan. 2008. Usage-based Grammar. I: Robinson, Peter & Ellis, Nick C. (red.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge. S. 216–236.
- Ellis, Rod. 2008. *The study of second language acquisition*. Andra upplagan. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, Rod. & Barkhuizen, Gary. 2005. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldschneider, Jennifer M. & DeKeyser, Robert. 2005. Explaining the "Natural" Order of L2 Morpheme Acquisition in English: A Meta-analysis of Multiple Determinants. *Language Learning* 51. S. 1–50.
- Harley, Birgit. 1993. Instructional Strategies and SLA in Early French Immersion. *Studies in Second Language Acquisition* 15. S. 245–260. h
- Harley, Birgit. 1998. The Role of Focus-on-Form Tasks in Promoting Child L2 Acquisition. I: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (red.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. S. 156–174.
- Jarvis, Scott & Odlin, Terence. 2000. Morphological type, spatial reference and language transfer. *Studies in second language acquisition* 22. S. 535–556.
- Juurakko, Taina. 1996. *Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters inläraarsvenska*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Karlsson, Fred. 2009. *Finsk grammatik*. Nionde, utökade och reviderade upplagan. Helsingfors: Finska Litteratursällskapet.
- Karlsson, Fred. 2017. *Finnish: a comprehensive grammar*. New York: Routledge.
- Laurén, Ulla. 1994. *Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion. Performans och kreativitet*. Vasa: Vasa universitet.
- Lyster, Roy. 2007. *Learning and Teaching Languages through Content: A Counter-balanced Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Montan, Per & Rosenqvist, Håkan. 1982. *Prepositionsboken*. Stockholm: Skriptor.
- Nyqvist, Eeva-Liisa. 2014. Species och artikelbruk hos finska grundskoleelever – en analys av IL-kontexterna. I: Kosunen, Riitta, Lepistö, Kirsi & Rossi, Paula (red.): *Svenskan i Finland* 14. Uleåborgs universitet. S. 159–170.
- Nyqvist, Eeva-Liisa. 2018a. Definiteness and Use of Articles in Written Swedish by Finnish-speaking Immersion Pupils at the End of Immersion: a Comparison with Non-immersion Students. *Journal of Immersion and Content-based Language Education* 6(1). S. 57–84.
- Nyqvist, Eeva-Liisa. 2018b. Species och artikelbruk hos finska språkbads elever i årskurs 6. *Folkmålsstudier* 56. S. 73–104.
- Ringbom, Håkan. 2007. *Cross-linguistic similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SAG2 1999 = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik. 1999. *Svenska Akademiens grammatik. Del 2*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Savijärvi, Marjo. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Sundman, Marketta 2012. Bruket av prepositioner av finska grundskoleelever. I: Björklund, Siv, Lönnroth, Harry & Pilke, Nina. (red.): *Svenskan i Finland* 13. Vasa: Publikationer från Vasa universitet. S. 202–213.
- Teleman, Ulf. 1974. *Manual för grammatisk beskrivning av talad och skriven svenska*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen 2014a. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/koulutuksen-tilastollinen-vuosikirja-2014>.

Utbildningsstyrelsen 2014b. *Timfördelningstabell.*

https://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundlaggande_utbildning/laroplanen_och_timfordelningen.

Utbildningsstyrelsen 2018. Kieltenopetus alkaa yhä useammin ensimmäisellä luokalla.

https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kieltenopiskelu_alkaa_yha_useammin_ensimmaisella_luokalla?language=fi.

Bilaga

	p
<i>till</i> vs. <i>i</i> (L2)	p=0,000 i SB6; p=0,000 i SB9; p=0,007 i KG
<i>till</i> vs. <i>på</i> (L2)	p=0,000 i SB6; p=0,000 i SB9; p=0,000 i KG
<i>från</i> vs. <i>i</i> (L2)	p=0,002 i SB6; p=0,022 i SB9; p=0,509 i KG
<i>från</i> vs. <i>på</i> (L2)	p=0,000 i SB6; p=0,000 i SB9; p=0,001 i KG
<i>till</i> IL vs L2	p=0,000 i SB6; p=0,000 i SB9; p=0,082 i KG
<i>från</i> IL vs. L2	p=0,000 i SB6; p=0,003 i SB9; p=0,035 i KG
<i>till</i> vs. <i>i</i> (IL)	p=0,000 i SB6; p=0,000 i SB9; p=0,000 i KG
<i>till</i> vs. <i>från</i> (IL)	p=0,000 i SB6; p=0,001 i SB9; p=0,000 i KG
<i>till</i> vs. <i>på</i> (IL)	p=0,000 i SB6; p=0,042 i SB9; p=0,025 i KG
<i>på</i> vs <i>i</i> (L2)	p=0,000 i SB6; p=0,000 i SB9; p=0,000 i KG
<i>på</i> IL vs L2	p=0,000 i SB6; p=0,000 i SB9; p=0,005 i KG
<i>i</i> IL vs L2	p=0,599 i SB6; p=0,001 i SB9; p=0,008 i KG
<i>i</i> SB6 vs SB9 (L2)	p=0,000
<i>i</i> SB6 vs KG (L2)	p=0,007
<i>på</i> SB6 vs SB9 (IL)	p=0,017

Om int vi sku prata finska me varandra så sku vi ju int ha finska här

Språkbadsklasslärarstudenters språkval i studiemiljön

Annika Peltoniemi, Maria Kvist och Siv Björklund

1 Inledning

Språkbadsundervisning har erbjudits i finska skolor sedan år 1987 (se Bergroth 2015). I Finland är intresset för svenskt språkbad stort och enligt den senaste kartläggningen ges språkbad vid 112 enheter i 23 av Finlands 311 kommuner (Sjöberg m.fl. 2018:37). Forskningen innefattar såväl uppföljning av språkbadsundervisning (för forskningsinriktningar se Björklund 2017) som olika initiativ för att bredda och stärka verksamma lärares kompetens via fortbildning. Trots ett växande forskarintresse för två- och flerspråkiga program såsom språkbad saknas ännu studier om vilken roll grundutbildningen vid pedagogiska institutioner har för programmen (Cammarata & Ó Cellaigh 2018) och en specifik inriktning mot språkbad inom grundutbildningen finns endast i ett fåtal länder (Peltoniemi 2015). För Finland med två parallella undervisningssystem där skolspråket är antingen finska eller svenska går språkbadet dessutom över skolsystemets språkmurar. Språkbad erbjuds i finska skolor där språkbadsklasserna får en stor del av sin undervisning på svenska. Lärarna som undervisar på svenska är oftast finsk- eller tvåspråkiga och det är därför viktigt att lärarna ska känna sig både trygga och kompetenta i att undervisa på svenska i alla skolämnen. Vi behöver alltså kunskap om hur en grundutbildning med inriktning mot språkbad fyller sin funktion inom lärarutbildningen och i synnerhet vad undervisningsspråket i utbildningen betyder för lärarnas professionalitet.

När språkbadsundervisningen i Finland kraftigt ökade i mitten av 1990-talet ökade även behovet av lärare med kompetens i språkbad och flerspråkighet (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007). Under åren

1998–2017 genomfördes två olika tvåspråkiga universitetssamarbeten för att skapa en mer bestående grundutbildning för lärare i småbarnspedagogik¹ och klasslärare² i språkbad (för beskrivning av Finlands utbildningssystem, se Undervisnings- och kulturministeriet 2020). Dessa lades ner i samband med ekonomiska reformer (Björklund 2017) trots att bristen på språkbadslärare noterades vara ett stort hinder för att språkbadundervisning inte vuxit i Finland under början av 2000-talet (Nationalspråksstrategi 2012) och trots att intresserade studenter fanns.

Numera finns grundutbildning för klasslärare och lärare inom småbarnspedagogik med språkbadsinriktning vid fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, Finlands enda svenskspråkiga universitet. Antagningen av studenter till klasslärarlinjen i språkbad inleddes år 2018 och årligen antas högst 20 studenter. I och med antagningen har Åbo Akademi inlett en utbildning där de finsk- och tvåspråkiga språkbadstudenterna i sin dagliga miljö omges av framför allt svenska till skillnad från de tidigare programmen där finskan har haft en större roll. Studenterna har samma huvudämne (pedagogik) som alla andra klasslärarstudenter, och läser därtill som biämne 80 studiepoäng svenska för språkbadslärare där både svenska språket och språkpedagogiska arbetsätt lyfts fram. (Åbo Akademi 2019.) Inom ett tidigare samarbete för språkbadsklasslärarutbildning mellan ett finskspråkigt universitet och Åbo Akademi har resultat visat att studenternas användning av svenskan har ökat i slutet av studierna, samtidigt som de lyfter fram att språkkunskaperna är viktiga med tanke på det framtida yrket (Siponen 2019). Vår studie är ett första bidrag till att gå in i grundutbildningen för språkbad vid Åbo Akademi och undersöka hur första årets klasslärarstuderande inom inriktningen mot språkbad upplever sin språk-användning med tanke på det framtida yrket. Vi uppmärksammar den språkliga dimensionen i studiemiljön och hur studenterna uppfattar språkens roll i utbildningsmiljön i ljuset av att de flesta identifierar sig som finsk- eller tvåspråkiga.

2 Språkval som medel för positionering och sammanhållning inom utbildning

Språket utgör oftast det medel med vilket vi ger uttryck för hur vi identifierar oss och (re)konstruerar vår positionering i förhållande till andra (se Skutnabb-Kangas 1984 om definition av modersmål). I valet av hur vi uttrycker oss är det inte bara fråga om att vi formulerar en räkka ljud, ord och

¹ Arbetar med barn i åldern 0–6 år.

² Arbetar i grundläggande utbildningens årskurser 1–6.

strukturer utan vi tar hänsyn till överenskomna konventioner om vilken varietet och grad av formalitet som är lämplig, liksom lämpligheten i val av olika språk (jfr Spolsky 2004:9). Som innehavare av våra språk ("citizens of our languages") bör vi vara medvetna om att ord och uttryck inte ändrar betydelse av sig själva, men dessa kan användas för att ändra betydelsen i syfte att väcka olika känslor eller tjäna olika intressen i den diskurs som pågår (Kramsch 2014).

Språket är ofta den faktor som mer än någon annan faktor bidrar till en gruppidentitet. Språk och språkval ger alltså en signal om gemenskap genom sättet vi talar, oberoende av vad vi säger. I en social grupp är det vanligt att man markerar sin samhörighet inåt och sin särart utåt genom olika språkliga uttryckssätt och val. Det betyder i förlängningen att de som inte talar samma språk eller varietet av språk kan känna sig exkluderade från den specifika sociala gruppen. Den gruppsammanhållande funktionen hos språk leder till samarbete och påverkan mellan människor, men även till att människor i samspel utvecklar sin sociala identitet, sitt självförtroende och den sociala gemenskapen. Gruppen formar alltså även individens identitet, vilket betyder att den uppfattning människan har av sig själv och andra har av hen förknippas med vilken grupp hen tillhör eller anses tillhöra. (Einarsson 2013:105–106, Linell 1978:22–23.)

I vår studie ser vi på språkval och språkanvändning hos finsk- och tvåspråkiga lärarstudenter i en svenskspråkig utbildningsmiljö som även tjänar syftet att utveckla en trygghet att använda svenska hos de enskilda studenterna. Enligt Spolsky (2009:114) utgör utbildning som domän antagligen det ultimata testet för teorier kring hur man kan styra språk eftersom skolan i grunden är till för att styra elevernas språk. Inom domänen utgörs huvudaktörerna av elever och lärare som alla har egna erfarenheter av språklig praxis och uppfattningar om t.ex. användningen av olika språk. Å andra sidan är praxisen också nyskapande där människor möts som individer men också som medlemmar i olika gemenskaper, institutioner och samhällen (Spolsky 2004).

Fastän den språkliga praxisen är mest synlig genom att vi direkt kan observera t.ex. beteende och språkval finns det enligt Spolsky (2009:4) åtminstone två andra komponenter att beakta. Den ena komponenten består av språkideologiska aspekter där status och värden inverkar på val av olika språk, varieteter och drag i den observerbara praxisen. Valet av språk kan alltså utöver rent pragmatiska orsaker (t.ex. att engelska är det enda gemensamma språket) innefatta ideologiska orsaker (t.ex. att man väljer att fortsätta använda sitt prefererade språk trots att man kan välja även andra språk i samtalet med en motpart). Den andra komponenten är möjligheterna till språkstyrning. I en institutionsmiljö som t.ex. skola eller universitet finns personer eller grupper som i kraft av sin position har möjlighet att ändra på

praxis och åsikter hos deltagarna i domänen. I vår studie styrs institutionens språkanvändning ytterst av Åbo Akademis språkprogram. I programmet konstateras att undervisnings- och examinationsspråket är svenska men att även andra språk kan utgöra ett undervisnings- och examinationsspråk inom en del utbildningar. Språkbadsinriktningarna hör ändå inte till dem.

3 Syfte, material och metod

Som lärarutbildare har vi ett intresse att se hur språkbadsklasslärarstudenterna upplever att de fungerar språkligt i den studiemiljö de befinner sig i. Syftet är att få en uppfattning om hur och i vilka situationer studenterna använder olika språk, och hurdan stöd de uppfattar att de får för sina språk och sin språkpraxis. För att mångsidigt kunna kartlägga sammanhangen kring studenternas val av språk ingår inte endast institutionen (Åbo Akademi), som står för mesonivån i vår studie, utan också frågeställningar som berör studenternas språkval på mikronivå (val av språk i kommunikation med enskilda samtalsparter) och makronivå (val av språk i kommunikation ute i samhället). Sammantaget avser frågeställningarna att identifiera hur språkbadsklasslärarstudenter i ljuset av sin språkliga bakgrund, språkliga erfarenhet och språkanvändning upplever och fungerar språkligt i olika individuella, institutionella och samhällsliga språkmiljöer.

Målgruppen består av studenter som inledde sina studier hösten 2018. Materialet samlades in genom en elektronisk enkät (n=12) i november 2018 och gruppdiskussioner (10 studenter indelade i tre grupper) i januari 2019. Enkäten bestod av 19 frågor, varav fyra frågor om språklig bakgrund och språkanvändning analyserades för denna studie. Exempelvis frågades om studenternas registrerade modersmål, men också om de upplever sig vara en-, två- eller flerspråkiga. De övriga frågorna i enkäten berörde ansöknings- och urvalsprocessen samt studiestarten, med andra ord frågor som ligger utanför den här studien. De enkätfrågor som analyserades för denna studie består av både flervalfrågor och öppna frågor. Ett exempel på en öppen fråga är "Vilka språk använder du under en studiedag och i vilka situationer?". Gruppdiskussionerna var indelade i fyra teman: 1) Språkinlärning, 2) Individuell två- och flerspråkighet, 3) Språkanvändning, 4) Samhällelig två- och flerspråkighet. Inom varje tema fanns 3–4 frågor och för studien analyserades 1–2 fråga per tema, sammanlagt 6 frågor, som berörde studenternas språkanvändning i olika situationer samt språken i relation till omgivningen och studierna/studiemiljön. Ett exempel inom tema 1 är frågan "Vilket stöd får dina språk i den språkliga miljö du befinner dig i just nu?"

Eftersom vi var intresserade av hur studenterna uppfattade sin språkmiljö där åtminstone utbildningsmiljön är den samma för alla, valde vi

gruppdiskussion som datainsamlingsmetod. Gruppdiskussionen byggde på en slumpmässig indelning och öppnar för en bredare interaktion och fler reflektioner genom att samtalsparterna kan bygga vidare på varandras inlägg (jfr Trost 2010). Forskaren var inte närvarande utan diskussionerna styrdes genom skriftliga instruktioner. Bland annat skulle varje tema behandlas i 10–15 minuter, temana skulle behandlas i en given ordning, och alla i gruppen måste yttra sig under varje tema. Ljudinspelningarna blev 42–52 minuter långa. Inspelelingarna transkriberades med tanke på syftet med diskussionerna (jfr Norrby 2014), vilket innebar att vår uppmärksamhet fästes vid innehållsaspekter. Transkriberingen är i viss mån talspråksanpassad men skiljetecken används i citaten för att markera innehållsliga enheter.

Eftersom studien kombinerar enkät med gruppdiskussion placerar vi den inom det som på engelska kallas mixed methods. I vår studie låg tidpunkterna för datainsamlingarna nära varandra och målet är att materialet från de två insamlingarna ska komplettera varandra och att resultaten integreras. Därför klassificerar vi den använda strategin som samtidig triangulering (concurrent triangulation) (se Creswell & Creswell 2018:208, 217). Vid själva analysen tillämpas innehållsanalys på det kvalitativa materialet, eftersom syftet är att sammanfatta materialet och hitta mönster i det (se Patton 2015:541). Först närlästes det transkriberade materialet av forskarna för att skapa en helhetsförståelse av innehållet. Därefter identifierades meningsenheter som kondenserades och strukturerades enligt olika teman (jfr Graneheim & Lundman 2004). Inför redovisningen sammanställdes temana i tre olika kategorier (språklig bakgrund, flerspråkig vardag och språkmiljö) i linje med de interrelaterade komponenter som Spolsky (2009) identifierar som centrala vid analys av språklig praxis och språkval.

4 Studenternas språkliga bakgrund

Eftersom inriktningen mot språkbad främst riktar sig till två- och finskspråkiga studenter, har också de flesta studenter i denna studie (9 studenter) enligt sina enkätsvar finska som registrerat modersmål, medan tre har svenska som modersmål. En större språklig variation finns när man ser på de språk som studenterna gått sin skolgång på (se tabell 1). Endast en av studenterna har gått alla stadier från daghem till slutet av den grundläggande utbildningen på finska, en på svenska, och två i svenskt språkbad. De övriga har gått i daghem och i skola i något skede på finska och i något skede på svenska eller i svenskt språkbad. Gymnasiet har de flesta (9 studenter) avlagt på finska, och övriga på svenska.

Tabell 1. De språk på vilka studenterna gått i daghem och i skola. (fi = finska, sv = svenska, sb = svenskt språkbud).

	Daghem	Förskola	Åk 1-6	Åk 7-9	Gymnasium
Student 1	sb	sb	sb	sb	fi
Student 2	fi	fi och sv*	fi	fi	fi
Student 3	fi	fi	fi	fi	fi
Student 4			fi och sv**	sv	sv
Student 5	fi och sv	sv	sv	fi	fi
Student 6	fi och sb	sb	sb	sv	sv
Student 7	sv	fi	fi	fi	fi
Student 8	sv	sv	sv	sv	sv
Student 9	fi och sv***	fi	fi	fi	fi
Student 10	fi	fi	sb	sb	fi
Student 11	fi	fi	sv	sv	fi
Student 12	sb	sb	sb	sb	fi

*gått i två olika förskolor

**finska åk 1-4, svenska åk 5-6

***daghem på svenska i Sverige, på finska efter flytt till Finland

De enkätsvar som redogörs för i tabell 1 visar att den språkliga bakgrunden hos studenterna i denna studie motsvarar bakgrunden hos språkbudsklasslärarstudenter i de tidigare grundutbildningsprogrammen (se Mård 2004, Peltoniemi 2017, Siponen 2019). I vår studie kommer två- och flerspråkigheten också fram då fyra av studenterna anser sig vara enspråkiga, fem tvåspråkiga och tre flerspråkiga. Två av dem som definierar sig som flerspråkiga motiverar detta med att de kan tala svenska, finska och engelska flytande. Två av dem som definierar sig som tvåspråkiga motiverar detta med att de lärt sig både svenska och finska hemma, och två med att de är bekväma med att använda båda språken (jfr Skutnabb-Kangas 1984):

Jag kan uttrycka mig flytande både på svenska och finska. Även om finska är mitt modersmål, har svenska språket blivit nästan i lika stor utsträckning en del av min identitet. Jag känner mig väldigt bekväm med att tala svenska och jag använder både finska och svenska varje dag.

Då studenterna ombads diskutera vilka språk de tycker att de kan visade det sig att alla kan finska, svenska och engelska och därtill nämner fyra tyska, en franska, en ryska och en norska. Nivån på språkkunskaperna var däremot tudelad. En del (4 studenter) upplever sig kunna finska och svenska lika bra, även om det ena språket är starkare för de flesta. De andra (6 studenter) upplever sig kunna finska bäst, medan svenskan kommer på andra plats. De flesta placerar engelskan efter finskan och svenskan, och eventuella övriga språk efter engelskan.

Den språkliga bakgrunden syns även i studenternas val att söka till utbildningen. I gruppdiskussionerna framkommer att flera egentligen inte visste vad språkbad var när de sökte till utbildningen, men att de har ett intresse av att använda och senare även jobba med eller på både svenska och finska. Citat såsom ”ja tänkte att ja kan finska och svenska så det kan vara roligt att använda båda” belyser studenternas önskan att använda sina två språk. Andra faktorer som påverkat studenterna att söka till utbildningslinjen är att de tyckt om svensklektionerna under gymnasietiden och därför gärna ville ha en studieplats där de kan fortsätta använda språket. Andra betonar att de under studietiden vill lära sig svenska bättre och kanske bli tvåspråkiga. De flesta konstaterar att de sökte till utbildningen för att de vill bli lärare. Genom språkbadsinriktningen kan de vidare bidra till att barn i tidig ålder lär sig språk.

5 Studenternas flerspråkiga vardag

Frågor gällande studenternas språkanvändning finns både i enkäten och i gruppdiskussionerna. I enkäten ombads studenterna ta ställning till vilka språk de använder under en studiedag och i vilka situationer de använder språken. Svaren visar tydligt att svenska är det språk de anser att de använder under lektionerna. Detta är ett givet resultat eftersom språkanvändningen inom studierna styrs av Åbo Akademis språkprogram (jfr Spolsky 2009:4). Ingen uppgav att de skulle använda något annat språk än just svenska under lektionerna, medan tio studenter uppgav att de i studiemiljön utanför lektionstid använder finska.

Då studenterna i gruppdiskussionerna ombads reflektera kring vilka språk de använder med vilka personer och i vilka situationer så bekräftades att svenska är det språk studenterna använder inom studierna, medan majoriteten använder finska inom andra områden. Finska används med studiekamraterna och vänner utanför studierna, och majoriteten uppgav att de också ute i samhället (både i och utanför Vasa) använder finska. Dock använder nästan lika många svenska som finska med någon i familjen och i hobbyer (jfr Mård 2004). Flera nämner också att de flexibelt kan byta mellan finska och svenska beroende på behov och situation. Det verkar alltså inte som om ideologiska aspekter (jfr Spolsky 2009:4) i första hand styr studenternas språkval utan snarare leder deras språkfärdigheter till dynamiska och flexibla språkval. Några studenter använder även andra språk, främst i samband med användning av olika medier:

En vardag e som då man kommer hit, så e de ju som att alla lektioner går ju på svenska, men sen just ni som alla på finska så, ja, å sen då ja går hem så e de väl, nå då ja ringer ti pappa så pratar ja ju svenska, å mamma finska, å kompisarna också som finska, men sen just som skolarbeten e ju som svenska, å sen e de just som tv sen på engelska, mycket nog, en del på finska också men mycket på engelska.

I diskussionerna lyfter studenterna fram att de har ett intresse att använda svenska med varandra även utanför lektionerna. De nämner att de ordnar aktiviteter för gruppen där det förväntas att alla talar svenska, t.ex. att de fikar på svenska och att de har spelkvällar där de spelar Alias på svenska. I diskussionerna framgår att flera upplever att de önskar använda mer svenska och de öppnar upp för att använda svenska i andra domäner än under lektionerna. Studenternas uppfattning om användningen lyfts här fram på ett annat sätt jämfört med deras rapporterade flexibla och dynamiska språkval (se ovan), då ett instrumentellt perspektiv betonas i svaren. I ett senare skede i diskussionerna återkommer en student till detta genom att konstatera att "det skulle nog vara bra att använda också svenska, prata själv mer", och därmed påvisar hen att det är något som är aktuellt, eventuellt för flera i gruppen.

6 Studenternas syn på individuell, institutionell och samhällelig språkmiljö

I gruppdiskussionerna ombads studenterna beskriva och motivera om deras studiemiljö är en-, två- eller flerspråkig, alltså reflektera över den institutionella språkmiljö de studerar i. Alla är överens om att deras studiemiljö är två- eller flerspråkig, dock ser de på saken ur olika perspektiv. En grupp konstaterar att studiemiljön är flerspråkig eftersom svenska används i samband med studierna och även t.ex. i matsalen, finska bland språkbads-klasslärostudenterna, och engelska av utbytesstudenterna. De drar slutsatsen att det är de själva som gör studiemiljön flerspråkig, för annars skulle den vara tvåspråkig.

- alltså om int vi sku prata finska me varandra så sku vi ju int ha finska här
- nä, då sku e vara bara tvåspråkig
- jo, å de sku vara svenska-engelska

En annan grupp anser också att studiemiljön är flerspråkig. De menar att det finns mest svenskspråkiga, men också finskspråkiga och utbytesstudenter i studiemiljön. De å sin sida är av åsikten att det är utbytesstudenterna som gör miljön flerspråkig.

- utbytesstudenter, och så har vi finskspråkiga och nå svenskspråkiga e de mesta delen men, ja ...
- ja sku också beskriva vår studiemiljö som flerspråkig just på grund av de här att de finns så många utbytesstudenter

Enligt den tredje gruppen kan studiemiljön vara både en-, två- eller flerspråkig, beroende på gruppstillhörighet. De utgår från att studiemiljön för svenskspråkiga studenter är enspråkigt svensk, för språkbadsklasslärarstudenter är den tvåspråkig, medan den för utbytesstudenterna är flerspråkig ifall dessa talar något annat språk än engelska.

- kanske vår studiemiljö e tvåspråkig, finska å svenska, men sen mest e de enspråkig
- ja, ja tror att om man e en vanli klasslärare så känns de kanske fö dom att de e bara enspråkig
- men vi har två å sen utbyteselever har två.. eller tre, för om dom har tyska som modersmål så kanske pratar dom tyska me varandra, men sen studerar på engelska eller svenska, å sen hör svenska
- fö dom e de kanske flerspråkigt då

Trots att studenterna beskriver sin studiemiljö som två- eller flerspråkig är det tydligt att alla tre grupper lyfter fram sin egen språkliga gruppidentitet, medan de ideologiskt kategoriserar studiemiljön som enspråkig för svensk-språkiga och som flerspråkig för utbytesstudenter.

I diskussionerna tillfrågades studenterna vidare om vilket stöd de upplever att deras språk får i den miljö de vistas i. De upplever att de får stöd för sina språk i den individuella, den institutionella och den samhälleliga språkmiljön. De nämner att finskan stöds inom gruppen, i familjen och av kompisar, liksom av hobbyer. Även samhället, både hemorten och studieorten, stöder deras finska. Om svenskan säger de att den stöds vid universitetet, där de lyssnar, läser, skriver och pratar på svenska. Svenskan får även stöd av kompisar som de umgås med utanför studierna. Därtill nämns Vasa som en tvåspråkig stad, och att man hör och kan använda svenska i Vasa. Flera konstaterar att om en försäljare inte kan finska så byter de själva till svenska (jfr Spolsky 2004). Några nämner även att svenskan stöds i samband med hobbyer, t.ex. via lagkamrater. Av övriga språk nämner de engelskan som stöds i samband med studierna, genom att de läser en del på engelska men även att det under föreläsningar pratas engelska. I detta avseende skiljer sig gruppdiskussionerna från enkätsvaren, enligt vilka de använder endast svenska under lektionerna. En möjlig orsak är att gruppdiskussionerna genomfördes vid en senare tidpunkt och att studenterna kanske inlett nya kurser där engelskan används. Engelskan får även stöd genom att de ser på tv och på filmer på engelska och lyssnar på engelskspråkig musik.

7 Slutsatser och diskussion

De studenter som deltagit i studien definierar huvudsakligen sin två- och flerspråkighet i linje med de komponenter (ursprung, funktion, användning och identitet) enligt vilka Skutnabb-Kangas (1984) definierar språklig kompetens. Studenterna ser sig själva som antingen en-, två- eller flerspråkiga (se avsnitt 4). De två- och flerspråkiga använder både svenska och finska flexibelt och dynamiskt i och utanför studiemiljön. Däremot använder de som identifierar sig som enspråkigt finskspråkiga svenska nästan enbart i samband med studierna (jfr Spolsky 2004 om språkstyrning). Utgående från analysen av framförallt gruppdiskussionerna kan det konstateras att studenterna har en positiv inställning till svenska språket och till språkbadsundervisningen, trots att alla inte riktigt visste vad språkbad innebär när de sökte till utbildningslinjen.

Studien visar att språket har en gruppsammanhållande funktion för studenterna (jfr Linell 1978, Einarsson 2013), och att det språk som har den här funktionen är finskan, och framförallt att de använder finska i den annars rätt svenskspråkiga studiemiljön. Studenterna anser att det är just deras grupp som står för finskan vid Åbo Akademi i Vasa, vilket belyses i citatet i artikelns rubrik. Det här betyder också att genom den gruppsammanhållande funktionen som finskan har för studenterna har de som grupp skapat en slags språklig social identitet (jfr Spolsky 2004, 2009). Den sociala identiteten är alltså starkt sammankopplad med den språkliga praxis (jfr Spolsky 2004) som de har skapat i gruppen, en praxis som rätt långt går ut på att de säger att de talar svenska på lektionerna men utöver det så använder de mestadels finska tillsammans i gruppen. Vår analys visar å andra sidan att studenternas språkliga praxis ser något olika ut beroende av frågeställningen och i svaren finns inslag av ideologiska och språkplanerande aspekter.

Flertalet studier om språkbadslevers språkanvändning visar att språkbadsspråket tenderar att bli ett klassrumsspråk (Tarone & Swain 1995), dvs. att språkbadsleverna inte i någon större utsträckning använder sitt språkbadsspråk i kontexter utanför skolan och att språket då utvecklas till att bli ett "akademiskt språk". Den slutsats vi kan dra från vår studie är att studenterna inom språkbadsklasslärarlinjen tycks ha en benägenhet att fungera som en språkbadsklass när man ser på deras användning av språk. På liknande sätt som deras blivande språkbadslever använder studenterna i huvudsak svenska i samband med studierna, men utanför studierna är det vanligen finska som gäller. Kommer det gamla talesättet "gör som jag säger, inte som jag gör" att gälla för studenterna den dagen de antar rollen som språkbadsklasslärare i svenskt språkbad? Eller har de i likhet med de längre hunna studenter som deltagit i Sipunens (2019) studie kommit att utveckla sin egen användning av svenska så att de redan senare under studietiden

använder språket mer aktivt i andra domäner än de gör i inledningen av sina studier?

Litteratur

- Bergroth, Mari. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf.
- Björklund, Siv. 2017. Språkmöten inom undervisningen. I: Edlund, Lars-Erik & Nordman, Marianne (red.): *Språkmöten i Västerbotten och Österbotten*. Bottniska studier 4. Kungliga Skytteanska Samfundet/Svensk-Österbottniska Samfundet. S. 130–142.
- Björklund, Siv, Mård-Miettinen, Karita & Turpeinen, Hanna. 2007. Språkbud 20 år: i går, i dag och i morgon. Kielikylpy 20 vuotta: eilen, tänään ja huomenna. I: Björklund, Siv, Mård-Miettinen, Karita & Turpeinen, Hanna (red.): *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto, Levón-instituutti. S. 9–18. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf.
- Cammarata, Laurent & Ó Ceallaigh, T. J. 2018. Teacher education and professional development for immersion and content-based instruction: Research on programs, practices, and teacher educators. Special issue. *Journal of Immersion and content-based language education* 6(2). S. 153–161.
- Creswell, John W. & Creswell, J. David. 2018. *Research Design: Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Einarsson, Jan. 2013. *Språket och språkarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Graneheim, Ulla H. & Lundman, Berit. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24(2). S. 105–112.
- Kramsch, Claire. 2014. Language and culture. *AILA Review* 27. S. 30–55.
- Linell, Per. 1978. *Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Lund: Liber Läromedel.
- Mård, Karita. 2004. Millä eväin kielikylpyopettajaksi? Koulutukseen hakijoiden kielellinen tausta ja ruotsin kielen suullinen taito. I: Latomaa, Sirkku (red.): *Äidinkieli ja toiset kielet: Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella 18.10.2002*. Tampere: Tampere University Press. 67–78.
- Nationalspråksstrategi*. 2012. Statsrådets kanslis publikationsserie 4/2012.
- Norrby, Catrin. 2014. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. 3 upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Patton, Michael Quinn. 2015. *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (fourth edition). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Peltoniemi, Annika. 2017. Lärarstudenters och verksamma lärares åsikter om vad som är viktigt i utbildningen till språkbudsklasslärare. I: Keng, Nicole, Nuopponen, Anita & Rellstab, Daniel (red.): *Ääniä, Röster, Voices, Stimmen. VAKKI-symposiumi XXXVII 9.–10.2.2017*. VAKKI Publications 8. Vaasa. S. 157–168. http://www.vakki.net/publications/2017/VAKKI2017_Peltoniemi.pdf.
- Peltoniemi, Annika. 2015. *Kansainvälinen näkökulma kielikylpyopettajakoulutukseen. Seminaariraportti. Seminarierapport*. Selvityksiä ja raportteja 200. Vasa universitet. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-601-2.pdf.

- Siponen, Sofia. 2019. "När man använder svenska dagligen är det naturligt att inställning förbättras." Språkbadslärostuderandes uppfattningar om egna kunskaper i och attityder till svenska språket. Avhandling pro gradu i svenska språket. <https://www.tritonia.fi/download/gradu/8856>.
- Sjöberg, Sannina, Skinnari, Kristiina, Peltoniemi, Annika & Mård-Miettinen, Karita. 2018. *Språkbud i Finlands kommuner 2017. Utredning om språkbud i de inhemska språken i småbarnspedagogik, förskoleundervisning och grundläggande utbildning*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57571/978-951-39-74138.pdf?sequence=2>.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1984. *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spolsky, Bernard. 2009. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, Elaine & Swain, Merrill. 1995. A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms. *The Modern Language Journal* 79(2). S. 166–178.
- Trost, Jan. 2010. *Kvalitativa intervjuer*. 4 upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Undervisnings- och kulturministeriet. 2020. Finlands utbildningssystem. <https://minedu.fi/sv/utbildningssystemet#Läroplikten>.
- Åbo Akademi. 2019. Utbildningslinjen för klasslärare, språkbud. <https://www.abo.fi/utbildningslinjer/utbildningslinjen-for-klasslarare-sprakbud>.

Växthuseffektens representationer

En av naturens cykliska processer i texter för barn och ungdomar

Kristina Persson

1 Inledning

I artikeln redogör jag för hur begreppet *växthuseffekten*, dvs. den process som innebär att gaser i atmosfären absorberar värmestrålning och därmed skapar ett drägligt klimat på jorden, representeras i texter för barn och ungdomar. Förståelsen av denna process är en förutsättning för att också förstå problemet med den *förstärkta växthuseffekten* och hur den ökande mängden växthusgaser i atmosfären och därmed obalansen i in- och utstrålning orsakar klimatförändringar. I fokus står hur begreppsinnehållet omformuleras från en populärvetenskaplig diskurs till målgruppen barn och unga för att underlätta meningsskapande.

Termen *växthuseffekten* är en metafor som schematiskt bygger på samma schema som används för att ge en vetenskaplig beskrivning och förklaring till den förstärkta växthuseffekten som orsak till den globala uppvärmningen: ATMOSFÄREN ÄR EN BEHÅLLARE. För att beskriva flödet av strålning genom atmosfären mot jordytan och från jordytan till atmosfären uppfattas atmosfären som en behållare (Niebert & Gropengeiser 2014:282f.). Författarna (a.a.:286) menar att behållare-schemat är funktionellt därför att en verklighet utan gränser är svår att föreställa sig. Ett balansschema för att beskriva jämvikten i in- och utflödet av strålning kompletterar beskrivningen av den förstärkta växthuseffekten. Didaktiskt innebär växthuseffekten en utmaning. En är den schematiska överlappningen mellan växthuseffekt och förstärkt växthuseffekt, en annan att liknelsen med växthuset innebär att värme skulle stängas in i atmosfären medan en korrektare beskrivning är att värme absorberas. Tämmligen många undersökningar om växthuseffekten har gjorts ur ett didaktiskt perspektiv (se Niebert & Gropengeisser 2014). Denna undersökning behandlar främst texter för yngre och har inriktning på

begreppsinnhållet. Den undersöker inte texternas användning i en lärandepraktik, men den bidrar förhoppningsvis med didaktiska implikationer.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att jämföra hur begreppsinnehåll i processen växthuseffekt representeras för olika målgrupper och vilka interdiskursiva samband eller skillnader mellan texterna som blir synliga i denna jämförelse. Målsättningen är att svara på frågan om huruvida innehållets representation är ändamålsenlig för barns förståelse av denna cykliska process.

Undersökningen genomförs utifrån frågeställningar om texternas innehåll och form. De första frågorna rör texternas innehåll: Vilka delar av processen representeras? I vilken eller vilka modaliteter representeras begreppsinnhållet? Hur ser det innehållsmässiga samspelet mellan verbalspråklig text och bild ut? Vidare undersöks med vilka stilmedel det representerade innehållet framställs med fokus på metaforbruk och hur innehållet framhävs kvalitativt eller kvantitativt.

3 Teoretiska och metodiska utgångspunkter

De undersökta texterna utgörs främst av s.k. faktaböcker som används i situationskontexter som kan benämnas semi-formella lärmiljöer (Kress & Selander 2010:65) och av läromedel i biologi, geografi och naturkunskap. Medan läromedel för en formell lärandemiljö är utformade för att passa in i en social praktik som styrs av läroplaner och kursmål, och de därför både kodifieras och standardiseras i enlighet med dessa (a.a.:52), så kan faktaboken, som inte är styrd av att passa in i en lärandepraktik, betraktas som en semi-formell text. Den kan ha ett friare förhållningssätt till både ämnesstoff, perspektiv och språklig utformning. *Hybridtext* (Bintz & Ciercierski 2017) är en annan benämning på denna typ av texter. Innehållet representeras i olika modaliteter, och den informativa texttypen har inslag av narrativa drag (Donovan & Smolkin 2002). *Text* avser i denna undersökning multimodal representation och de två aktuella modaliteterna benämns bild respektive verbalspråk.

Överföringen av ett begreppsinnehåll från ett vetenskapligt sammanhang till en populärvetenskapligt och från en vuxen målgrupp till en ung målgrupp belyses i denna undersökning med hjälp av begreppet *rekontextualisering* (Linell 1998:154, Veel 1997:163). Linell (1998:154) definierar begreppet som "the dynamic transfer-and-transformation of something from one discourse/text-in-context to another" (a.a.:154). På det mest övergripande

planet är anpassningen av vetenskaplig teoribildning till det allmänna kunskapsfältet ett exempel på rekontextualisering mellan olika diskurser, den vetenskapliga och den populärvetenskapliga (a.a.:158). Denna form av rekontextualisering kallar Linell *interdiskursiv* (a.a.:56). Rekontextualisering är i sig en meningsskapande aktivitet eftersom delar av ett kunskapsinnehåll i en diskurs används som resurs i meningsskapande i en annan kontext (a.a.:155). Rekontextualisering sker även på ett begreppsmässigt plan. Grundläggande för tanken om rekontextualisering är att lexikal betydelse har meningspotential, att den är dynamisk och att den interagerar med kontexten (a.a.:156). Linell gör en hänvisning till Goffmans (1974) begrepp *reframing*. Återanvändningen av exv. vetenskapliga termer i en ny kontext innebär att begrepps innehållet tolkas på ett nytt sätt och att det därmed förändras i någon mening.

De strategier som är föremål för undersökningen är metaforbruket i verbalspråk och i bild. En språklig strategi för att begripliggöra det vi inte kan iakttä med blotta ögat är att använda metaforer för att skapa en mental bild av komplexa processer. Metaforbruket är exv. utvecklat inom biologin som vetenskap (se en historisk överblick i Darian 2000). Många metaforer har fått en stor livskraft och har också olika funktion inom olika delar av fältet (se redogörelse i Deignan, Littlemore & Semino 2013:3). Brown (2003) menar att vetenskapen ofta använder samma metaforiska resurser som inom vardags-språket. Knudsen (2003) framhåller att även om metaforer inom det vetenskapliga fältet kräver kännedom om måldomänen kan de begripliggöras med pedagogiska verktyg.

I undersökningen anläggs en kognitiv syn på metaforer. Ett grundantagande är att människans föreställningar om och förståelse av begrepp är erfarenhetsbaserade (Jakobsson 2002:1). Metaforisk betydelse är indirekt (Steen 2007:6), dvs. vi använder en semantisk struktur från en erfarenhetsdomän för att uttrycka betydelse som hör hemma i en annan (Ekberg 1993:107). Undersökningen anlägger vidare en diskursorienterad syn på metaforer. Denna hållning innebär att metaforer skapas och omskapas i interaktion (Cameron & Maslen 2010:78, Deignan, Littlemore & Semino 2013). Detta innebär ett dialogiskt förhållningssätt till språk (Bakhtin 1981, Linell 1998) och till metaforers funktion inom och mellan språkgemenskaper.

Många metaforer som beskriver naturen och naturfenomen är förbleknade och lexikaliserade och har därför tveksam potential som metaforer (exv. *Solen går upp*). I denna undersökning har även denna typ av belägg inventerats. Denna typ av metaforer betraktas som uppväckta i den aktuella kontexten (Boström 2018:23 efter Müller 2008; se Persson 2019:221–222 för ett utförligare resonemang i relation till beläggsamlingen). Vid inventeringen av belägg har Metaphor Identification Procedure (MIP) använts (Steen m.fl.

2010; se Persson 2019:222–23 för en beskrivning av hur MIP har använts som verktyg).

En annan strategi att begripliggöra det vi inte kan se är att använda bilden som resurs för att representera delar av begrepps innehållet. En orsak till att kunskap representeras visuellt är att medan fenomen ofta kan beskrivas på en observerbar nivå, så måste förklaringar och orsakssamband ges på en för blotta ögat osynlig nivå och slutligen ofta kommuniceras i form av visuell representation (Ekvall 2010:120). Representation i bild är ett textdrag som kännetecknar den naturvetenskapliga texten i stort (Lemke 2000:248, Liberg m.fl. 2011:78–79). Duschl (2008:278) menar att den naturvetenskapliga kunskapspraktiken innebär aktiviteter som får studenter att tänka visuellt.

Visuell representation av växthuseffekten blir med nödvändighet starkt schematisk, men den ska likväl återge ett ständigt pågående skeende av energiflöde och absorption. Begreppet *narrativ representation* (Kress & van Leeuwen 2006:45ff.), hämtat från den funktionellt orienterade textanalysens verktyg för att undersöka den ideationella metafunktionen hos texter, används som analytisk kategori för att undersöka hur växthuseffekten återges visuellt och vilka led i processen växthuseffekten som representeras visuellt. Bilderna kunde kategoriseras som konceptuella (a.a.:71f.), men eftersom de återger ett ständigt pågående och cykliskt återkommande skeende analyseras de i första hand med kriterier för narrativa processer. Begreppet fångar de relationella och transaktionella aspekterna av ett skeende och riktningen i skeendet, dvs. vem eller vad som påverkar vem eller vad eller hur en händelse riktas mot ett mål. Den transaktionella aspekten uttrycks med hjälp av vektorer (vanligen pilar) som återger aktionsprocessens riktning. Vektorerna kan uttrycka enkelriktade eller dubbelriktade aktionsprocesser, likväl som icke-transaktionella aktionsprocesser i fall där vektorn utgår från en deltagare men inte riktas mot något bestämt mål (a.a.:74). Den relationella aspekten uttrycks som deltagare i kraft av aktörer, interaktörer eller mål (Björkvall 2009:63).

Relationen mellan visuellt och verbalspråkligt representerat innehåll och samspelet mellan text och bild undersöks med hjälp av begreppen *avbyte* och *förankring* (Barthes 1977 i Björkvalls 2009 uttolkning). Om innehållet i den verbalspråkliga texten pekar mot det som ska uppfattas som centralt innehåll i bilden uttrycks en förankringsrelation mellan text och bild (Björkvall 2009:24). Vid en avbytesrelation uttrycker verbalspråklig respektive visuellt representerad text snarare olika delar av ett semantiskt innehåll, olika delbetydelser av ett begrepp exempelvis (a.a.:25).

En av undersökningens frågeställningar är vilka delar av processen växthuseffekten som framhävs. För att fånga denna aspekt av texternas innehåll använder jag stilverktyget *foregrounding* (Leech & Short 2007:39).

Innehåll i text kan framhävas antingen kvalitativt med hjälp av olika språkdrag eller kvantitativt genom olika språkdrags frekvens. Språkligt kan denna framhävnings ske genom avsteg från en förväntad norm, och för att belysa denna aspekt används det med foregrounding besläktade begreppet *deviation* (a.a.). Här är det alltså formens betydelse för att framhäva innehållet som står i fokus.

De begrepp som refererar till naturens cykliska processer har en rad sammanlänkade betydelsekomponenter, och processen som sådan är i sin tur sammanlänkad med andra processer, exv. fotosyntesen med människans cellandning. För att begripliggöra en sådan process behöver ett val göras av vilka delar som framhävs och med vilka språkliga medel. Jag intresserar mig i denna undersökning för rekontextualisering av begreppet växthuseffekten. För att göra materialet analyserbart utifrån aspekten begrepps innehåll har jag valt att dela upp processen växthuseffekten i olika moment eller delar. Indelningen har jag kommit fram till dels deduktivt genom hur processen beskrivs i standardverk (se not 2), dels induktivt i det förberedande arbetet med materialet. Detta angreppssätt möjliggör en beskrivning av vilka moment av processen som finns med i respektive text och därmed en jämförelse av relevanta textdelar mellan de olika texterna och en jämförelse av vilka innehållsdelar som framhävs inom och mellan texterna.

Det verbalspråkliga textinnehållet och bilderna har alltså indelats i de moment som beskrivs nedan som motsvarar olika moment i processen växthuseffekten, oavsett var i texten de uppträder. I sorteringen har innehållets kronologiska disposition därmed frångåtts, men frågor om textsammanhang utgör inte heller någon del av problemställningen för denna undersökning. Det bör påpekas att beskrivningen kan problematiseras åtskilligt, men indelningsgrunden tjänar ändamålet för denna ansats.

Instrålning av kortvågig ljusenergi > absorption och energiomvandling till långvågig värmeenergi vid träff mot mark och vatten > utstrålning av värmeenergi > absorption av värmeenergi av växthusgaser i atmosfären > återstrålning mot jorden och ut i rymden.

Utöver innehållsindelningen av processen växthuseffekten har det verbalspråkliga textinnehållet vidare delats in i textdelar som beskriver jordklotet utan växthuseffekt, den förstärkta växthuseffekten, konsekvenserna av förstärkt växthuseffekt samt omnämmanden, beskrivning, definition eller problematisering av de med processen sammanhörande begreppen 'atmosfär', 'växthusgas' och 'klimatförändring'. Processen står i fokus och ges störst utrymme. Formatet medger inte en uttömmande analys och beskrivning av övriga delar men behandlar 'atmosfär'.

4 Material

Materialet till undersökningen utgörs av 12 textavsnitt om växthuseffekten och den förstärkta växthuseffekten, varav 6 texter har målgruppen barn upp till och med mellanstadieåldern och 6 texter har målgruppen ungdomar och vuxna. Texterna riktade till barn utgörs dels av s.k. faktatexter, dels av läromedel i biologi och geografi för år 4–6. Texterna riktade till den äldre målgruppen utgörs av läromedel för gymnasiets kurs Naturkunskap 1 och en text på Naturvårdsverkets hemsida.¹

Den sammanlagda mängden ord är 5 416. Textavsnitten i litteraturen riktad till yngre barn består av i genomsnitt 367 ord och texterna riktade till gymnasister och vuxna av i genomsnitt 535 ord. I ordmängden har även bildtext räknats med. Den mer omfattande textmängden i texter riktade till den äldre målgruppen betingas just av målgrupp och för läromedlens del av korrespondens till styrdokumentens målsättningar om problematisering av stoffet (Läroplan Gy11 för gymnasieskolan). Dessa texter innehåller mer om dels olika typer av växthusgasers beskaffenhet, dels om konsekvenser av en förstärkt växthuseffekt. Varje text innehåller också minst en bild, och sammanlagt 15 bilder utgör också materialunderlag.

5 Processen växthuseffekten i verbalspråklig text och bild

Representation av de olika delarna av processen växthuseffekt är disponerad enligt processens olika delar som beskrivs ovan i avsnittet Teoretiska och metodiska utgångspunkter. Först behandlas det verbalspråkliga materialet och därefter bildmaterialet.

Ljusenergi passerar atmosfären obehindrat på väg mot jordytan. Detta led i processen finns med i fem av de sex texterna för den yngre målgruppen. Tre av texterna beskriver ljusenergens obehindrade väg genom atmosfären med partikel verbet *släpper in* medan läsaren av de två övriga måste inferera att instrålningen sker obehindrat. I texterna för den äldre målgruppen finns detta led med i alla texter. I ett par av texterna beskrivs att: *strålningen tar sig ... nästan obehindrat, passerar ganska obehindrat*, och i en av dessa texter beskrivs också varför, nämligen att atmosfärens gaser är genomskinliga för ljus.

Nästa led i processen, **ljusenergi omvandlas till värmeenergi vid absorption av mark och vatten**, behandlas inte i texterna riktade till barn

¹ Texten bygger på Bernes, C. 2016: *En varmare värld: växthuseffekten och klimatets förändringar*. Tredje upplagan. Stockholm.

utan uttrycks så att det är ljusenergin som värmer upp jorden. I texterna till den äldre målgruppen behandlas energiomvandlingen i fyra av fem texter, exv.: *strålningen ändrar karaktär vid reflektion mot jordytan. Den får lägre energi; solljuset absorberas, "sugs upp", av mark och vatten och omvandlas till värme.*

Det följande ledet, **värmeenergi strålar ut mot rymden**, finns med i hälften av texterna i målgruppen, men det finns alltså inte någon innehållsmässig brygga mellan instrålning och utstrålning som berättar att energin omvandlas från ljus till värme. Ett exempel är: *Solenergin som strålar mot jorden värmer upp jordytan som i sin tur sänder ut värmestrålning.* Alla texterna för den äldre målgruppen innehåller en passage om att värmeenergi strålar ut mot rymden.

Det följande ledet, **växthusgaser i atmosfären absorberar värmeenergi**, som är centralt för att förstå den förstärkta växthuseffekten, behandlas av fem av de sex texterna för den yngre målgruppen med hjälp av metaforiskt använda verb som beskriver fysisk hantering i en mänsklig domän som ger atmosfären agens (se Persson 2019:227): *hindrar, håller kvar, stänger in.* Alla sex texter för den äldre målgruppen innehåller beskrivningar av absorption av värmeenergi. Liksom i texterna riktade till barn används verb som *fångar upp, "hålla kvar"*, men i ett par av texterna används också den vedertagna facktermen *absorberas*, dock med alternativen *tas upp, fångar upp*.

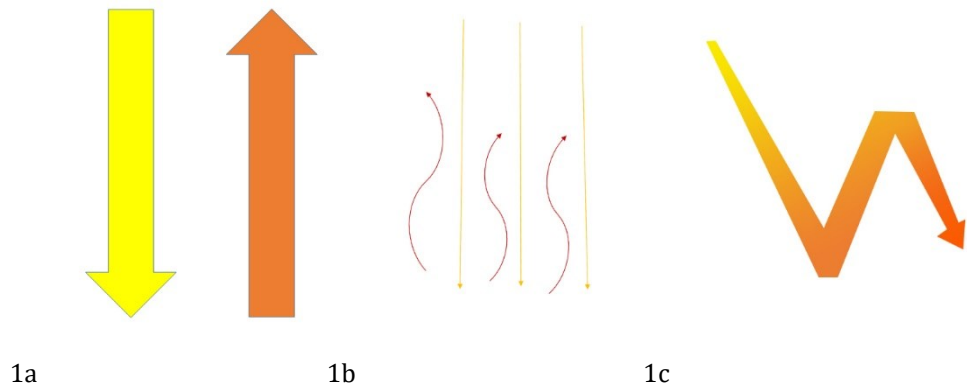
Det sista ledet i processen, att **en del av värmeenergin återreflekteras mot jordytan och ut i rymden**, finns med i en av huvudtexterna och ett par bildtexter i texterna riktade till barn och detsamma gäller för texterna riktade mot den äldre målgruppen.

De verbalspråkliga textavsnitten om processen växthuseffekten riktade till barn förutsätter alltså att energiomvandlingen från ljusenergi till värmeenergi infereras. Textavsnitten för båda målgrupperna förutsätter en förståelse för att värmeenergi återreflekteras mot jordytan efter absorption i atmosfären. Däremot behandlas absorptionen av värmeenergi i atmosfären för båda målgrupperna i stort sett genomgående och på ett sätt som kan fungera igenkännande.

6 Processen växthuseffekten i bild

Alla texter innehåller en bild av processen växthuseffekten och ett par av texterna visar strålningens riktning med och utan växthuseffekt uppdelade på två bilder. Instrålning och utstrålning av värmeenergi representeras med vektorer som visar energins riktning. Energislaget representeras närmast genomgående med färg. De flesta bilderna representerar den

inkommande ljusenergin i gult medan den utåtgående infraröda värmeenergin representeras i rött (figur 1a). I några bilder visas också ökad värmeenergi med hjälp av färgmättnad. Även vektorernas form bär betydelse. Ett antal bilder representerar energi med hjälp av vågformiga vektorer (figur 1b) och i ett par av bilderna görs en ytterligare differentiering så att den kortvågiga ljusenergin har högre frekvens på vågorna än den långvågiga värmeenergin. I ett antal bilder representeras energimängd med bredden på vektorerna.



Figur 1 a-c. Typexempel växthuseffekten.

Energiomvandling från ljus till värme visas inte i någon bild. Ingen bild representerar heller absorptionen av växthusgaser i atmosfären. Följden av denna absorption, dvs. återstrålningen av värmeenergi mot jordytan, visas dock i alla bilder utom en genom en uppåtgående vektor som bryts nedåt mot jordytan i atmosfären (figur 1c). De flesta bilderna visar också att detta led i processen också innebär att en del värmeenergi fortsätter ut i rymden. Det syns en stor likriktning i perspektiv. Visserligen är ett par av bilderna i texterna för den äldre målgruppen konceptuella och innehåller endast energins riktning och energislåg, men övriga bilder i texterna för båda målgrupperna avbildar processen i fjärrperspektiv med solen som den aktör som aktionen utgår från och jordklotet eller markytan som mål. I texterna med barn som målgrupp kommer dock detta fjärrperspektiv något närmare med ett jordklot med växter, hus och djur. Atmosfären representeras i alla bilder utom en som ett bredare eller smalare band runt jordklotet.

6 Samspel mellan verbalspråklig text och bild

Förankringsrelationen mellan text och bild är stark i texterna för båda målgrupperna när det gäller instrålning av ljusenergi, utstrålning av värmeenergi och återreflektion av värmeenergi mot jordytan. Här fångar bilderna upp den verbalspråkliga beskrivningen av energiriktning och energislag med hjälp av färg och form på vektorerna. När det gäller energiomvandlingen från ljus till värme i kontakt med jordytan syns en avbytesrelation i texterna för den äldre målgruppen. Den verbalspråkliga texten beskriver att en energiomvandling äger rum, men denna är inte synlig i bilderna. Med det valda fjärrperspektivet torde det också vara svårt att åstadkomma en sådan beskrivning i bild. Texterna riktade till barn innehåller dock inte detta led i processen vare sig verbalspråkligt eller i bild. Detta innebär att textuellt och bildmässigt sammanhang mellan instrålning och utstrålning saknas och alltså måste infereras i texterna riktade till barn. En avbytesrelation är också genomgående i beskrivningen av absorptionen av värmeenergi av växthusgaser i atmosfären. I stort sett alla verbalspråkliga delar av texterna innehåller denna beskrivning, men inte i någon bild finns en sådan representation av innehåll. Att något sker i atmosfären visas i bild genom att vektorer som representerar den utåtgående värmeenergin bryts tillbaka mot jordytan i höjd med atmosfären (figur 1c), alltså återreflektionen av värme, men inte vad som händer. Detta sista led i processen är för övrigt svagt representerat i de verbalspråkliga delarna av texterna men närmast genomgående i bild.

7 Framhävda textdrag

I bild framhävs alltså energislag och energins riktning. De naturanimerande metaforer som används för att beskriva absorption i texterna för barn är i sammanhanget förväntade men kan tolkas som framhävda, exv.: *Växterna klarar inte av att andas in all rök från dem; När en solstråle har varit nere på jorden och varmt din nästipp strålar värmen vidare från näsan ut åt alla håll.* De återfinns också i några exempel i texterna för den äldre målgruppen: *De gaser som kan "hålla kvar" värmen; Värmeenergin strålar sedan ut som långvägig värmestrålning och "fångas upp" av gaser i atmosfären.* Citationstecken runt dessa verb visar måhända att författaren reserverar sig från detta avsteg från en förväntad mer fackspråklig norm. För övrigt är metaforanvändningen sparsam i texterna för den äldre målgruppen. Atmosfärens liknelse vid ett växthus finns med i alla texterna men är i sammanhanget förväntad.

Vardagsperspektivet är tydligt i texterna riktade till barn. Liknelsen mellan atmosfären och känslan av att ligga under ett varmt täcke finns i flera

av texterna: *Jordens ylletröja; som tur är har vi solen, och ett varmt täcke av något som kallas växthusgaser.* Denna bild används även i förklaringen av den förstärkta växthuseffekten: *ungefär som när du lägger på dig ett tjockare täcke; Tänk dig att du ligger under en filt i solen och är lite för varm, men du får inte ta av dig filten. Istället kommer någon hela tiden och lägger på fler filter. Ungefär så är det för jorden när vi släpper ut mer och mer växthusgaser.*

8 Diskussion

Processen växthuseffekten koncentreras i bild framförallt på energins riktning och energislag. Två led i processen finns inte alls med i innehållet i bilderna: energiomvandlingen från ljus till värme och absorptionen av värme av växthusgaser i atmosfären. Absorptionen av värme beskrivs i de verbalspråkliga delarna av texterna för båda målgrupperna men energiomvandlingen endast i texterna för den äldre målgruppen. Detta gör att texterna framförallt för målgruppen barn inte innehåller och ger stöd för hur olika led i processen hänger samman.

Sättet att i bild representera växthuseffekten med hjälp av vektorer och därmed framhäva energins riktning och energislagen får betraktas som vedertaget. Här har texterna för båda målgrupperna lånat mönster från en populärvetenskaplig diskurs. Att populärvetenskapliga framställningar lånar drag från vetenskapliga och att texter med barn som målgrupp hämtar mönster från motsvarande texter med vuxna som målgrupp är i sig ingenting märkligt eller negativt. Detsamma gäller för förhållandet att text och bild uttrycker olika saker eller olika delar av ett begreppsnehåll. I lärandesammanhang är det dock viktigt att samspelet mellan text och bild fungerar och att användningen mellan olika diskurser utgår från barnets erfarenhet och möjliga kunskap om världen.

Det hade ju exv. varit möjligt att i bilderna, trots det fjärrperspektiv som processen åskådliggörs ur, ta fasta på att atmosfären i den verbalspråkliga texten har agens och att alltså också i bilden personifiera atmosfären. En sådan förankringsrelation hade framhävt innehållet och därmed gjort orsakssambandet tydligare. Ett annat exempel på betydelsepotential har de vågformiga vektorerna, och särskilt de som representerar olika frekvens mellan ljus och värme, som representerar energislagen i ett antal bilder. De hade kunnat fungera som en förståelsemässig brygga till varför ljusenergi (högre frekvens) men inte värmeenergi (lägre frekvens) passerar obehindrat genom atmosfären.

Ett framhävt drag i både faktaböckerna och läromedlen för den yngre målgruppen är liknelsen mellan atmosfären och ett täcke eller ylleplagg. Denna erbjuder en erfarenhetsförankrad förståelse. Lite förvånande är dock

att växthuset, som ju ger den metaforiska benämningen av processen både vetenskapligt och populärvetenskapligt, i så liten utsträckning används i bild och inte alls för målgruppen barn.

Jämförelsen mellan texterna för de två målgrupperna visar alltså att det finns en stor överlappning i både vad av begreppsinnehållet som återges och hur. Särskilt tydligt är detta i bilderna. De verbalspråkliga framställningarna bygger i högre grad på ett metaforbruk som erbjuder möjlighet till erfarenhetsbaserad förståelse i texterna riktade till barn. Detta är särskilt tydligt i faktaböckerna.

Litteratur

- Bakhtin, Mikhail. 1981. *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barthes, Roland. 1994. *Elements of semiology*. 18. pr. New York: Hill and Wang.
- Bernes, Claes. 2106. *En varmare värld. Växthuseffekten och klimatets förändringar*. 3 uppl. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Bintz, William & Ciecierski, Lisa. 2017. Hybrid text. An Engaging Genre to Teach Content Area Material Across the Curriculum. I: *Reading Teacher* 71(1). S. 61–69.
- Björkvall, Anders. 2009. *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Cameron, Lynne & Maslen, Robert. 2010. *Metaphor analysis. Research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. London: Equinox.
- Deignan, Alice, Littlemore, Jeannette & Semino, Elena. 2013. *Figurative language, genre and register*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donovan, Carol & Smolkin, Laura. 2002. Considering Genre, Content, and Visual Features in the Selection of Trade Books for Science Instruction. I: *Reading Teacher* 55(6). S. 502–520.
- Duschl, Richard. 2008. Science Education in Three-Part Harmony: Balancing Conceptual, Epistemic, and Social Learning Goals. I: *Review of Research in Education* 32. S. 268–291.
- Ekberg, Lena. 1993. Verbet ta i metaforisk och grammatikaliserad användning. I: *Språk och stil. Tidskrift för svensk språkforskning*. Ny följd 3. S. 105–139.
- Ekvall, Ulla. 2011. Lärobokstext och kemilektion. I: *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 117–137.
- Hyland, Ken. 2010. Constructing Proximity: relating to readers in popular and professional science. I: *Journal of English for Academic Purposes* 9(2). S. 116–127.
- Jakobsson, Ulrika. 1999. Svenska och franska språkets referens till stående person: En analys ur den kognitiva semantikens perspektiv. I: *Språk och stil. Tidskrift för svensk språkforskning*. Ny följd 9. S. 71–100.
- Kress, Gunther R. & van Leeuwen, Theo. 2006. *Reading Images: The grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge.
- Kress, Gunther R. & Selander, Staffan. 2010. *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Leech, Geoffrey N. & Short, Mick. 2007. *Style in Fiction: A linguistic introduction to English fictional prose*. 2. ed. Harlow: Longman.

- Lemke, Jay. 2000. Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum. I: *Linguistics and Education* 10(3). S. 247–271.
- Liberg, Caroline. 2011. Scientific Literacy and Students' Movability in Science Texts. I: Linder, Cedric J. (red.): *Exploring the Landscape of Scientific Literacy*. London: Routledge. S. 74–89.
- Linell, Per. 1998. *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Niebert, Kai & Gropengeiser, Harald. 2014. Understanding the Greenhouse Effect by Embodiment: analysing and using students' and scientists' conceptual resources. I: *International Journal of Science Education* 36(2). S. 277–303.
- Persson, Kristina. 2019. Naturanimering i sakprosatexter för barn om naturens cykliska processer. I: Bianchi, Marco, Håkansson, David, Melander, Björn, Pfister, Linda, Westman, Maria & Östman, Carin (red.): *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten. Uppsala 25–27 oktober 2017*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. S. 219–229.
- Skolverket. *Naturkunskap 1a1*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-amnen-och-kurser-i-gymnasieskolan?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsearch.htm%3FalphaSearchString%3D%26searchType%3DFREETEXT%26searchRange%3DCOURSE%26subjectCategory%3D%26searchString%3Dnaturkunskap&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa8e7a>.
- Steen, Gerard. 2007. *Finding Metaphor in Grammar and Usage: A methodological analysis of theory and research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Steen, Gerard. 2010. *A Method for Linguistic Metaphor Identification: from MIP to MIPVU*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Veel, Robert. 1997. Learning how to mean – scientifically speaking: Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. I: Christie, Frances & Martin, J. R. (red.): *Genre and Institutions*. London: Cassel. S. 161–195.

Legitimeringar av ekologisk produktion och konsumtion i finlandssvenska kundtidningar

Heidi Poutanen

1 Inledning

Ekologiska produkter är för närvarande trendiga och en del av konsumenternas ekologiska praktiker. Denna medvetenhet om miljöfrågor utnyttjas allt oftare i marknadskommunikation i olika branscher. Syftet med denna studie är att ta reda på hur ekologisk produktion och konsumtion (i fortsättningen: EPK) legitimeras inom dagligvaru- och alkoholhandeln i Finland¹. Jag analyserar de språkliga strategier som används för att legitimera EPK i de finlandssvenska kundtidningarna *Samarbete*, *K-Mat* och *Etiketten*.

Svensk ordbok (SO 2009) definierar *ekologisk* som någon eller något "som har att göra med ekologi" eller "som befinner sig i eller medför ett harmoniskt samspel mellan organismerna och deras miljö". Inom livsmedelsbranschen syftar ekologiska produkter på produkter som odlats enligt EU:s lagstiftning för ekologisk produktion (se avsnitt 4). Certifieringen gäller emellertid endast produktionsprocessen, inte egenskaper hos en produkt. I marknadsföring är *ekologisk* ett värdeladdat ord som signalerar något positivt för de flesta konsumenter. Även konsumenter som väljer ekologiska produkter förknippas ofta med positiva egenskaper (Puska 2018). I dagens samhälle är det prefererat att vara ekologiskt medveten. Men när det gäller EPK finns det inga entydigt rätta val att göra. Detta beror på att dagens ekologiska utmaningar inte är bara av teknisk och naturvetenskaplig art, utan de handlar i stor utsträckning om värderingar.

Uppenbarligen finns det en spänning mellan å ena sidan ekologiska produkters framskjutna position i marknadskommunikation och å andra sidan behovet av att minska konsumtion. Ur ett kritiskt perspektiv blir frågan

¹ Tack till Svenska kulturfonden och Ingrid, Margit och Henrik Höijers donationsfond II för finansiering av studien.

då hur företagen hanterar denna paradox i sina kundtidningar och argumenterar för konsumtion av ekologiska produkter. T.ex. Linder (2006) visar i sin analys av reklamtexter hur oron för klimatförändringen används i marknads-kommunikation för att öka konsumtionen och göra större vinst. Därför ser jag det motiverat att se närmare på hur EPK legitimeras i kundtidningarnas texter. Det mer precisa syftet med analysen är att synliggöra de språkliga strategier som används i kundtidningarnas texter för att legitimera EPK. Med utgångspunkt i kritisk diskursanalys (t.ex. Fairclough 1992) och van Leeuwens (2008) legitimeringsstrategier svarar denna studie på följande forskningsfrågor:

1. Vilka ekologiska praktiker reproduceras i finlandssvenska kundtidningar?
2. Hur legitimeras dessa praktiker?
3. Hur förhåller sig legitimeringarna till konsumenternas motiv att köpa ekologiskt?

I nästa avsnitt ger jag som bakgrund en kort översikt över konsumenternas motiv till att köpa ekologiskt. Presentationen baserar sig på en kunskaps-syntes (Hoffmann & Wivstad 2015) som sammanfattar resultat från flera internationella studier inom ämnet. Därefter presenterar jag van Leeuwens (2008) modell för legitimeringsanalys. Efter detta beskriver jag materialurval och metod. Sedan redogör jag för vilka ekologiska praktiker som reproduceras i materialet. Legitimeringsanalysen genomförs i följande två avsnitt. Avslutningsvis diskuterar jag analysresultaten i relation till konsumenternas köpmotiv.

2 Varför ekologiskt?

Konsumenter förväntar sig vissa egenskaper från ekologiska produkter, som att de är mer hälsosamma, säkrare eller godare än konventionella produkter. Tidigare forskning visar att motiv till att köpa ekologiska produkter varierar mycket beroende t.ex. på demografiska och kulturella faktorer. Enligt Hoffmann & Wivstad (2015:7) är huvudmotiven till att konsumenter köper ekologiska produkter att de jämfört med konventionella alternativ uppfattas som fördelaktiga för:

- hälsa
- smak
- miljö
- livsmedelssäkerhet
- djurvälfärd.

Den relativa betydelsen av motiven varierar, men hälsa, produktkvalitet och miljö är enligt Hoffman & Wivstad (2015:7) de viktigaste motiven globalt. I nordiska länder värderas dessutom djurvälstånd högre än på många andra håll. Etisk konsumtion, som betonar djurvälstånd, är emellertid en växande trend i många länder (a.a.:18).

I konsumtionskontexten får ordet *ekologisk* mångsidigare innebörder än de som listas i ordboken (jfr avsnitt 1). De motiv som lyfts fram ovan ser jag som potentiella resurser för att legitimera ekologisk produktion och konsumtion i kundtidningarnas texter. Efter legitimeringsanalysen återkommer jag till dessa motiv och diskuterar hur de syns i mitt material.

3 Legitimering av sociala praktiker

I studien är jag intresserad av hur diskurser strukturerar kunskap om världen och sociala praktiker (Fairclough 1992:3f.). Med sociala praktiker menar jag, som van Leeuwen (2005:6), socialt reglerade sätt att agera. När sociala praktiker reproduceras med språket (eller med andra semiotiska resurser) kompletteras representationer även med information om varför något ska vara som det är. Denna reglerande och rättfärdigande tilläggsinformation utgör *legitimeringar* (van Leeuwen & Wodak 1999:98). SO (2009) definierar *legitimitet* som "lagligt berättigande" eller "(moraliskt) berättigande". I denna studie uppfattar jag legitimitet som det sistnämnda. Jag använder mig av van Leeuwens (2008) legitimeringsstrategier för att svara på frågan hur ekologiska praktiker rättfärdigas och motiveras i kundtidningarnas texter. Således är det fråga om hur olika praktiker konstrueras i texterna som positiva, värdefulla eller förnuftiga.

Materialet kunde självfallet analyseras utifrån andra teoretiska ramar, men i denna studie har jag valt att använda mig av legitimeringsanalysen. I analysen uppmärksammar jag även förgivettaganden som saknar legitimering. Legitimering har tidigare studerats t.ex. av Westberg (2016) och Gustafsson (2009). Hur de nordiska alkoholmonopolen (däribland Alko) legitimerar sin position på marknaden har analyserats av Rahm, Skärlund och Svensson (2019). Jag använder ramverket i en marknadsföringskontext som emellertid inte är lika institutionell som många tidigare studiers kontexter (jfr t.ex. van Leeuwen & Wodak 1999).

van Leeuwen (2008) urskiljer fyra huvudtyper av legitimeringsstrategier: *auktoritetslegitimering*, *moralisk legitimering*, *rationalisering* och *mytopoesis* (de svenska översättningarna från Westberg 2016). Strategierna används i materialet för att explicit eller implicit svara på frågan varför vi ska

producera eller konsumera ekologiskt. Olika legitimeringsstrategier kan bädas in i varandra och används också för att *delegitimera* sociala praktiker, dvs. representera dem som icke-önskvärda eller oförnuftiga.

Auktoritetslegitimering (AL) innebär att något legitimeras genom referens till olika former av auktoriteter. Enligt van Leeuwen (2008:106) kan auktoriteten vara *konformitets-*, *traditions-*, *expert-* eller *förebildsauktoritet*, *personlig auktoritet* eller *opersonlig auktoritet*. Konformitetsauktoritet svarar på frågan "varför ska man göra X" med svaret "därför att alla eller de flesta gör X", där X motsvarar den praktik som legitimeras. Traditionsauktoritet legitimerar med hänvisning till traditioner och vanor. Expertauktoritet baserar sig på expertis och kunskapsasymmetri, och förebildsauktoritet bygger på social status och förebildlighet. Därtill finns det personliga auktoriteter som har en auktoritär status i ett visst institutionellt sammanhang. Opersonliga auktoriteter är t.ex. lagar och styrdokument.

I journalistiska texter konstrueras auktoritetslegitimering ofta genom citat. Analysen av citerade röster berättar då om vem som uppfattas som auktoritet i en viss kulturell och textuell kontext. En tidigare studie av anförda talare i kundtidningarnas texter (Poutanen 2018) visar att det är framför allt offentliga personer, producenter, de utgivande företagens egna experter samt forskare som citeras i texter som handlar om EPK. Samtidigt möjliggör citat att auktoritetslegitimering förekommer tillsammans med andra legitimeringsstrategier.

Den andra huvudtypen av strategier är moralisk legitimering (ML) som appellerar till moraliska värdesystem. Då baserar sig svaret på frågan varför vi ska agera ekologiskt på tanken att det är bra att göra så. Problem att identifiera moraliska värderingar genom lingvistiska metoder diskuteras bl.a. av Gustafsson (2009:116). I min analys gör jag som Gustafsson (a.a.) och koncentrerar mig på värderande ord och meningar som uttrycker moralisk värdering.

Den tredje huvudtypen, rationaliseringar (R), kan vara *teoretiska* eller *instrumentella*. Teoretiska rationaliseringar vädjar till tanken på att något är förnuftigt eller rationellt. Ett sätt att presentera något som fakta är att använda siffror (Gustafsson 2009:126). Instrumentella rationaliseringar vädjar i sin tur till de följder eller syften som praktiken har. För att fungera legitimerande måste det önskvärda syftet ha ett moraliskt element, och då kan instrumentella rationaliseringar ses som en kombination av moralisk och rationell legitimering (van Leeuwen 2008:113).

Den fjärde huvudtypen, mytopoesis, legitimerar med exempel och narrativer där en protagonist belönas för att ha deltagit i en legitimerad praktik. Som Westberg (2016:48) utgår jag från att det inte behöver vara fråga om fullständiga berättelser, utan legitimering kan realiseras också genom kortare, narrativa fragment.

4 Materialurval och metod

Materialet består av texter som har publicerats år 2016 i kundtidningarna *Samarbete* (från Centrallaget för Handelslagen i Finland), *K-Mat* (från Kesko Livs Abp) och *Etiketten* (från Alko Ab). De utgivande företagen är ledande aktörer inom dagligvaru- och alkoholhandeln i Finland och deras kundtidningar har en stor spridning i landet. Annonserna är inte med i analysen, utan jag analyserar bara de texter som är formade som redaktionellt material.

Kriteriet för materialurvalet har varit att texterna ska representera ekologiska praktiker. För att hitta representationer av ekologiska praktiker i tidningarna har jag först gjort en lexikalisk analys och sökt efter adjektivet *ekologisk* eller någon av dess böjningsformer, adverbet *ekologiskt* samt substantiv med förleden *eko*-². Således utgår studien från att dessa ord med förleden *eko*-, tillsammans med deras sociala och textuella kontext, aktiverar och konstruerar diskurser om ekologiska praktiker. Genom att välja materialet utifrån förekomsten av de lexikala elementen gör jag materialurvalet mer transparent. Det material som analyseras i avsnitt 5–7 utgörs av 60 texter med *eko*-ord och det totala antalet ord är 17 499. Materialet presenteras i detalj i Poutanen (2018).

Samtliga undersökta finlandssvenska texter är översättningar från finska. *Eko*-ord används för att översätta de finska orden *ekologinen* (sv. *ekologisk*) eller *luomu* (förk. av *luonnonmukainen*, sv. *naturenlig*) i de undersökta tidningarna. Översättare rekommenderas att använda ordet *ekologisk* istället för förkortningen *eko*- som kan stå för både *ekologisk* och *ekonomisk* (*Språkbruk* 2004:33). I mitt material är ordet *ekologisk* det vanligaste alternativet, men även substantiv med förleden *eko*- förekommer. Den rättsliga ramen för användning av begreppet *ekologiskt* och liknande begrepp vid marknadsföring utgörs av Europaparlamentets och rådets förordning (EG) nr 834/2007 av den 28 juni 2007 om ekologisk produktion och märkning av ekologiska produkter och om upphävande av förordning (EEG) nr 2092/91.

Utifrån en systematisk genomgång av de textuella kontexterna, dvs. de 60 texter där *eko*-orden förekommer, har jag identifierat tre semantiska områden där föreställningar om ekologiska praktiker skapas (se avsnitt 5). De tematiskt sammanlänkande textdelarna har analyserats genom en kvalitativ närläsning med utgångspunkt i legitimeringsanalys (se avsnitt 3). Genom legitimeringsanalysen redogör jag för hur legitimerande strategier och semiotiska resurser sammanför legitimitet för ekologiska praktiker i kundtidningarnas texter.

² De ord som identifierats genom den lexikala analysen kallas i fortsättningen för *eko*-orden.

5 Vad är ekologiskt?

Det totala antalet *eko*-ord i materialet är 132. Fraser med *eko*-orden exemplifieras i tabell 1. Den andra kolumnen från vänster i tabell 1 ger exempel på de 76 nominalfraser som innehåller adjektivet *ekologisk*. I den tredje kolumnen i tabell 1 ges exempel på de 44 substantivsammansättningar med förleden *eko-* (med betydelsen *ekologisk*) som förekommer i materialet. I kolumnen längst till höger exemplifieras användning av adverbet *ekologiskt* som har 12 förekomster i materialet.

Tabell 1 visar att fraserna med *eko*-orden bildar tre tematiska områden: Några av fraserna behandlar ekologisk produktion och produkternas ursprung, vissa ekologiska produkter och en del andra specifika ekologiska praktiker eller ekologiska praktiker mer allmänt. Tillsammans med sin textuella kontext reproducerar orden om ekologisk produktion sociala praktiker som har att göra med produktion av ekologiska produkter. Praktikdeltagarna är jordbrukare, bönder, andra småföretagare eller arbetare. De sociala praktikerna äger rum på gårdar, i laboratorium eller i små fabriker. De textuella reproduktionerna av dessa sociala praktiker kallar jag för *produktionsdiskurser*.

Tabell 1. Exempel på användningen av adjektivet *ekologisk*, substantiv med förleden *eko-* och adverbet *ekologiskt* i materialet.

	Adjektiv <i>ekologisk</i>	Substantiv med förleden <i>eko-</i>	Adverb <i>ekologiskt</i>
Produktion och ursprung	<i>ekologisk produktion</i> <i>ekologisk odling</i> <i>ekologiska råvaror</i> <i>en ekologisk gård</i>	<i>ekoproduktion</i> <i>ekoprinciper</i> <i>ekokriterier</i> <i>ekomärkning</i>	<i>odlingar drivs ekologiskt</i> <i>ekologiskt odlade råvaror</i>
Produkter	<i>ekologiska produkter</i> <i>ekologiskt kött</i> <i>ekologiskt kaffe</i> <i>ekologiska varor</i>	<i>ekomjolk</i> <i>ekovin</i> <i>ekodryck</i> <i>ekoglass</i>	<i>ekologiskt hållbar mat</i>
Andra praktiker	<i>en ekologisk gärning</i> <i>ett ekologiskt val</i>	<i>ekogärning</i>	<i>ekologiskt orienterad tänka mer ekologiskt</i>

Eko-orden som betecknar ekologiska produkter förekommer i sin tur i textuella kontexter som reproducerar framför allt sociala praktiker som har att göra med konsumtion. Praktikdeltagarna är konsumenter som handlar, använder och äter ekologiska produkter. De sociala praktikerna äger oftast

rum hemma eller i en affär. De textuella reproduktionerna av dessa praktiker kallar jag för *konsumtionsdiskurser*.

Till slut finns det några andra *eko*-ord som tillsammans med sin textuella kontext reproducerar sociala praktiker som har att göra med sortering, minskning av matavfall eller andra ekologiska praktiker. Dessa praktiker, som inte direkt har att göra med produktion eller konsumtion, förekommer emellertid sällan i materialet och utesluts av utrymmesskäl i vidare analys. Hur sociala praktiker regleras i produktions- och konsumtionsdiskurser analyseras i de två följande avsnitten.

6 Legitimering inom produktionsdiskurser

I detta avsnitt analyserar jag legitimeringsstrategier inom produktionsdiskurser och visar exempel där typiska legitimeringsstrategier inom dessa diskurser realiseras. Efter en underkategori hänvisas till huvudkategorin i fråga: AL står för auktoritetslegitimering, ML för moralisk legitimering och R för rationalisering.

Inom produktionsdiskurser fungerar citerade röster från forskare, producenter och det utgivande företags egna experter som expertauktoriteter (AL). Citerade röster legitimerar både genom den identitet som tilldelas talarna och de representationer som finns i anföringen. Legitimeringar som realiseras genom anförda ord från forskare, producenter och det utgivande företags egna experter uttrycker typiskt både moralisk legitimering och rationalisering. Detta illustreras i exempel 1:

- (1) "Lantbruksföretagare har fyra centrala ansvarsområden, nämligen djurens, konsumenternas och sitt eget välbefinnande samt hänsynen till den fysiska och sociala miljön", säger N och fortsätter: [...]

Å ena sidan är utsagan från producenten N en värderande mening (ML) som väddar till både djurens, naturens och människans hälsa och *välbefinnande*. Å andra sidan kan man analysera utsagan även som en teoretisk rationalisering (R): Att ta hänsyn till *fyra centrala ansvarsområden* hör enligt den anförda talaren till ett naturligt beteende hos lantbruksföretagare (se *explanation* i van Leeuwen 2008:116). Det är emellertid inte bara välbefinnande som räknas utan det finns också ekonomiska värden som diskuteras. Detta illustreras i exempel 2:

- (2) "Lönsamheten sammanhänger med djurens välbefinnande – ju bättre djuren mår, desto produktivare är de", säger O.R. från gården Ylikallio.

I den instrumentella rationaliseringen (R) i exempel 2 konstrueras djurens välbefinnande som ett medel att uppnå ett högre syfte, produktivitet. Detta realiserar genom verbet *sammanhänger* och genom konstruktionen *ju, desto*. Substantivet *lönsamheten* och det värderande ordet *produktivare* realiserar ekonomiska värden (ML). Att det framför allt är fråga om en ekonomisk verksamhet syns också i de verbfraser som konstruerar mänskliga aktiviteter i texter som handlar om ekologisk produktion: Verb som *bedriva, driva, idka, satsa på* och *övergå* ger inte någon fokuserad bild av enskilda arbetsuppgifter på ekologiska gårdar utan beskriver ekologisk produktion generellt som en ekonomisk verksamhet. Som exempel 1 och 2 visar, kan rationaliseringar som legitimerar ekologisk produktion vara förbundna med väldigt olika värdesystem. Förutom moraliska legitimeringar och rationaliseringar kopplas expertauktoriteter (AL) även med traditionsauktoriteter (AL). Då handlar det oftast om gårdens verksamhetshistoria som lyfts fram för att legitimera nuvarande verksamhet.

Rationaliseringar används såväl för att legitimera som delegitimera praktiker som har att göra med ekologisk produktion. En delegitimering exemplifieras i exempel 3:

- (3) En del av de europeiska producenterna har valt att inte certifiera sina viner fastän produktionen följer ekoprinciperna. De stränga ekokriterierna skulle begränsa gårdarnas möjligheter att vidta nödåtgärder för att rädda skörden vid till exempel ett allvarligt mögelangrepp. Man vill helt enkelt undvika riskerna.

I exempel 3 irrationaliseras ekologisk certifiering genom att representera praktiken som riskfylld.

Produktionsdiskursen konstrueras även i texter där en produktutveckling beskrivs som en narrativ, alltså mytopoesis. Detta illustreras i exempel 4 där det är fråga om en utvecklingsprocess av pulled havre:

- (4) Målsättningen var att ta fram en proteinrik råvara som ersättning för bland annat köttfärs, kycklingstrimlor och soja. Det första försöket gick mindre bra: Resultatet var en slemmig biffliknande skapelse med ättiksmak [sic!]. "Mina första anrättningar var förfärliga", säger K.

Trots svårigheter lyckas produktionen av pulled havre och protagonisten, i detta fall entreprenören, belönas till slut för alla sina ansträngningar, vilket kan ses legitimera den ekologiska produktionen i fråga. I mitt material är det oftast fråga om sådana moraliska berättelser där ett önskat beteende leder till ett lyckligt slut. Varningsberättelser som konstruerar dystra framtidsbilder är däremot sällsynta i kundtidningarnas texter. Det förekommer emellertid några kortare narrativa fragment där även framtidens negativa utveckling förutspås (se exempel 3 ovan).

7 Legitimering inom konsumtionsdiskurser

Den största delen av *eko*-orden i materialet handlar om ekologiska livsmedel som presenteras och marknadsförs i kundtidningarna. *Eko*-orden legitimerar ofta den ifrågavarande produkten utan andra legitimerande strategier. I dessa fall tas det alltså för givet att det ekologiska är bra. *Eko*-ordens legitimerande potential är tvådelad: Å ena sidan är ekologiska produkter producerade enligt EU:s riktlinjer för ekologisk produktion, och riktlinjerna fungerar således som en opersonlig auktoritet (AL). Förleden *eko*- anger att det är fråga om en godkänd produkt. På samma sätt fungerar bilder av produkter med Europa-lövet eller med andra symboler som står för ekologisk kvalitet. Annars förekommer opersonliga auktoriteter (AL) emellertid sällan i materialet.

Å andra sidan förser adjektivet *ekologisk* produkten med socialt delade värden som ses som viktiga och lockande i sig. Det är alltså fråga om ett värderande ord (ML). *Eko*-orden utan andra legitimerande resurser förekommer i materialet framför allt i rubriker, i recept och i produktbeskrivningar. Även om *eko*-orden är legitimerande i sig, kan konsumtion av ekologiska produkter legitimeras även med andra språkliga resurser. Typiskt för ekologiska produkter är att de inte bara är *ekologiska* utan att de också har andra egenskaper som konsumenterna uppskattar. När ett *eko*-ord förekommer med ett annat attribut framför substantivet, är attributet oftast märkesnamnet *Pirkka*³. *Eko*-orden ingår ofta i produktnamn som *Pirkka ekologisk mangopuré*. De två vanligaste adjektiven som beskriver andra egenskaper hos ekologiska produkter är *inhemsk* och *närproducerad* (se exempel 7). Det är alltså det lokala som uppskattas och som är legitimt. Direkta, värderande satser (ML) med betydelsen 'X är bra' är sällsynta i materialet, men det förekommer även några sådana som i exempel 5:

(5) Ekologiska produkter är säkra, hälsosamma och naturvänliga.

I exempel 5 realiseras moralisk legitimering genom en värderande mening med adjektiven *ekologiska*, *säkra*, *hälsosamma* och *naturvänliga* som i sig bär värden som uppskattas. Andra aspekter som ofta kommer fram i moraliska legitimeringar behandlar produkters smak, kvalitet och utseende. Dessa egenskaper återspeglar de fördelar som konsumenterna uppskattar hos ekologiska produkter (se avsnitt 2).

³ Namnet på K-kedjans produktserie.

En ekologisk konsumtion legitimeras, förutom med moraliska legitimeringar, även med hänvisning till konformitets-, expert- eller förebilds- auktoriteter (AL). Textuella resurser som realiserar konformitetsauktoritet (AL) exemplifieras i exempel 6:

- (6) Allt fler konsumenter handlar ekologiskt öl och vin. [...] I fjol sålde Alko hela 4,7 miljoner liter ekodrycker. Efterfrågan på ekologiskt öl har ökat under de två senaste åren.

Pronomenet *allt fler* i exempel 6 konstruerar en bild av tillväxt. Tillväxt och utveckling understryks i texten också genom den kvantitativa informationen *hela 4,7 miljoner liter* samt genom den relationella processen *har ökat*. Förutom att siffran här legitimerar genom konformitetsauktoritet (AL), fungerar den även som teoretisk rationalisering (R). Den statistiska informationen om försäljningen under föregående månader bidrar till att skapa en bild av ett positivt konsumtionsmönster som allt fler konsumenter följer.

Konformitetsauktoritet (AL) realiseras i materialet även genom syftningar till ett kollektiv som *konsumenter* (se exempel 6) eller *vi* (om *kollektivisering* av sociala aktörer se van Leeuwen 2008:37). Med pronomenet *vi* i materialet åberopas oftast majoritetsbeteenden i Finland eller bland finländare. Kollektivisering av sociala aktörer bidrar till att konstruera konsumerings av ekologiska produkter som en social praktik som alla, eller åtminstone de flesta, gör. Kollektivisering förekommer framför allt tillsammans med expertauktoriteter (AL) som har rätten att definiera t.ex. vad *finländarna* eller *konsumenterna* gör.

Förutom konformitetsauktoriteter (AL) sker legitimering i kundtidningarna också genom hänvisning till föredömliga personer som har en hög social status i den ifrågavarande kulturella kontexten. Då baserar legitimering av ekologisk konsumtion sig på det faktum att föredömliga personer konsumerar ekologiskt. Medan konformitetsauktoriteter (AL) realiseras genom kollektivisering, spelar *individualisering* en viktig roll i realisering av förebildsauktoriteter (AL) (se van Leeuwen 2008:37). I exempel 7 berättar en känd person om sina köpvanor:

- (7) "Jag föredrar ekologisk och närproducerad mat, men priset är också viktigt", säger N.M.

Som i exempel 7 förekommer pronomenet *jag* ofta tillsammans med verb som uttrycker beslutande. Verb som *föredra*, *välja* och *bestämma sig* beskriver i materialet jagets upplevelser och tillåter läsarna att leva sig in i dem (jfr Ledin 1993:48). Som van Leeuwen (2008:107f.) menar, spelar förebildsauktoriteter (AL) en avgörande roll i marknadsföring och livsstilsmedier. En tidigare studie (Poutanen 2018) visar att offentliga personer som artister, bloggare

och skådespelare får det största utrymmet i kundtidningarna när det gäller antalet anförda ord genom citat i texter som handlar om EPK. Detta är i linje med marknadskommunikationens syften: Som Dahlén, Lange och Rosengren (2017:41) konstaterar, är social acceptans ett viktigt köpmotiv som påverkar konsumenters produktval.

8 Sammanfattande diskussion

Legitimering inom produktionsdiskurser sker framför allt genom expert- och traditionsauktoriteter (AL), moralisk legitimering och rationalisering. Expertauktoriteterna (AL) utgörs av det utgivande företagens egna experter, producenter och forskare. Till skillnad från konsumtionsdiskurser, där traditionsauktoriteter (AL) knappt alls förekommer, spelar traditioner en roll i legitimering av produktionsdiskurser. Analysen av rationaliseringar visar att de ofta glider åt moralisk legitimering. Diskurser om ekologisk produktion präglas av spänningen mellan två olika miljöetiska synsätt: I materialet förekommer både utsagor som utgår från djurens egenvärde och utsagor som ger produktionsdjuren bara ett instrumentellt värde på vägen mot ett annat värde, som lönsamhet och produktivitet. Det som fungerar som rationalisering i kundtidningarnas diskurser om ekologisk produktion kan alltså basera sig både på värden som är och som nödvändigtvis inte är ekologiska och hållbara på längre sikt.

Även legitimering av ekologisk konsumtion sker oftast genom olika typer av auktoritetslegitimeringar. Konformitetsauktoriteten (AL) realiserar t.ex. genom siffror eller genom kollektivering av sociala aktörer. Dessa representationer baserar sig på den moderna tilltron på tillväxt och utveckling. Tanken på tillväxten som en positiv och önskvärd utveckling tas för given i konsumtionsdiskurser, dvs. legitimeras inte i texterna. Medan ekologisk produktion ibland även delegitimeras i materialet, ifrågasätts nuvarande konsumtionsmönster inte. Gällande förebildsauktoriteter (AL) är det individualisering som används. Att personliga auktoriteter (AL) knappast förekommer i materialet är i linje med min studie (Poutanen 2018) som visar att röster från offentliga personer, inte vanliga konsumenter, får det största utrymmet i kundtidningarnas texter. Flera citat i kundtidningarnas texter bidrar till att legitimering genom förebildsauktoriteter (AL) uppträder i kombination med andra legitimerande strategier, framför allt med moralisk legitimering.

Som fond för moraliska legitimeringar fungerar de egenskaper hos ekologiska produkter som konsumenterna uppskattar (se avsnitt 2) och som således uppfattas som legitima. Även om mitt material är begränsat, visar exemplen att hälsa, smak, miljöaspekter, livsmedelssäkerhet och djurvälstånd

tematiseras i texterna. Samtidigt reproduceras deras legitimitet, och ordet *ekologisk* tillskrivs betydelser som inte direkt har att göra med ekologisk certifiering. Med hjälp av legitimeringsanalysen har jag emellertid visat att EPK motiveras i texterna även med andra resurser som varken baserar sig på produkternas faktiska eller upplevda egenskaper. I stället är det fråga om språkliga strategier som kan användas i marknadsföring av alla möjliga produkter och tjänster. Analysen visar dessutom att strategier ofta bäddas in i varandra, inte minst genom ett högt antal anförda röster. På grund av det begränsade materialet är det inte möjligt att dra några slutsatser om vilka legitimeringsstrategier som är de mest typiska i marknadsföring av ekologiska produkter. Däremot bidrar analysen till att öka den kritiska språkmedvetenheten genom att visa hur ekologiska praktiker presenteras som värdefulla och lockande. Analysen visar hur själva språkanvändningen ger ekologiska praktiker ett mervärde.

Litteratur

- Dahlén, Micael, Lange, Fredrik & Rosengren, Sara. 2017. *Optimal marknadskommunikation*. 3 uppl. Stockholm: Liber.
- Europaparlamentets och rådets förordning (EG) nr 834/2007 av den 28 juni 2007 om ekologisk produktion och märkning av ekologiska produkter och om upphävande av förordning (EEG) nr 2092/91.
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Gustafsson, Anna. 2009. *Pamfletter! En diskursiv praktik och dess strategier i tidig svensk politisk offentlighet*. Lund: Lunds universitet.
- Hoffmann, Ruben & Wivstad, Maria. 2015. *Why do (don't) we buy Organic Food and do we get what we bargain for?* Uppsala: Sveriges lantbruksuniversitet.
- Ledin, Per. 1993. Den skenande spårvagnen: en sociosemiotisk stilanalys av en nyhetsberättelse i tre kvällstidningar. *Språk och stil* 3. S. 35–55.
- van Leeuwen, Theo. 2005. *Introducing Social Semiotics*. London & New York: Routledge.
- van Leeuwen, Theo. 2008. *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press.
- van Leeuwen, Theo & Wodak, Ruth. 1999. Legitimizing Immigration Control: A Discourse-Historical Perspective. *Discourse Studies* 1(1). S. 83–118.
- Linder, Stephen. 2006. Cashing-in On Risk Claims: On the For-profit Inversion of Signifiers for "Global Warming". *Social Semiotics* 16(1). S. 103–132.
- Poutanen, Heidi. 2018. Ekologiska röster i en kommersiell kontext – ett intertextuellt perspektiv på ekologisk produktion och konsumtion i finlandssvenska kundtidningar. *Folkmålsstudier* 56. S. 105–135.
- Puska, Petteri. 2018. Does Organic Food Consumption Signal Prosociality? An Application of Schwartz's Value Theory. *Journal of Food Products Marketing* 25(2). S. 207–231.

- Rahm, Henrik, Skärlund, Sanna & Svensson, Peter. 2019. Monopolets moral: de nordiska alkoholmonopolens legitimeringsarbete. *Sakprosa* 11(2).
- Språkbruk*. 2004. Språkfrågor: Ekologisk odling och gårdsgrisar. 2004(1). S. 33.
- SO, Svensk ordbok*. 2009. Utg. av Svenska Akademien. Stockholm: Norstedts.
- Westberg, Gustav. 2016. *Legitimerade föräldraskap 1870–2010: En diskurshistorisk undersökning*. Stockholm: Stockholms universitet.

Litterarisering – diagnostisering av nyanlända

Tomas Riad och Julia Forsberg

1 Inledning

I Sverige går nyanlända elever i gymnasieåldern ofta på introduktionsprogrammet Språkintröddktion. Få av dem tar sig vidare till ett nationellt teoretiskt gymnasieprogram. Den låga genomströmningen beror dels på yttre faktorer som tidigare skolgång, vana vid skolsystemets förväntningar och individuell trygghet, dels på faktorer inom utbildningssystemet, där vi vet mindre om vad som har skjutsande eller bromsande effekt specifikt för denna heterogena elevgrupp. I Skolinspektionens rapport (2014:03) konstateras att alltför många inte lär sig svenska tillräckligt snabbt och att kunskapsinhämtningen tar lång tid. Dessa två hör uppenbarligen ihop.

I arbetet inom projektet *Intensivsvenska* (www.intensivsvenska.se) har vi identifierat en möjlig flaskhals för inlärdningen, nämligen bristande grundläggande läsfärdighet. Mycket tyder på att den specifika förmågan att avkoda skriven text inte kommer på plats ordentligt hos många elever. Elever som inte snabbt utvecklar en god avkodningsförmåga kommer också att sakna rimliga förutsättningar för att utveckla den läsfärdighet riktad mot förståelse som skolan kräver.

Syftet med denna text är tvåfaldigt. Vårt första syfte är att aktualisera behovet av litterarisering i undervisningen av nyanlända skolelever. Detta syfte har karaktären av att väcka en fråga för diskussion och innebär att vi avgränsar begreppet litterarisering och diskuterar vad det innebär för undervisningen av nyanlända. Vårt andra syfte är att ge en uppfattning av hur diagnostiseringen av litterariseringens behovet kan gå till. Vi beskriver ett diagnostiskt test som projektet *Intensivsvenska* använt i ett antal skolor och rapporterar delar av resultatet. Denna empiriska del kan betraktas som en pilotstudie, tillsammans med de resultat som rapporteras i Grossman & Riad (2020).

I avsnitt 2 diskuterar vi begreppet *litterarisering* översiktligt och ringar in det kunskapsområde begreppet beskriver. I avsnitt 3 och 4 går vi in på den empiriska delen som beskriver hur diagnostisering av litterariseringsbehovet kan gå till. Resultaten från tre klasser på en skola rapporteras i avsnitt 5 och i avsnitt 6 diskuterar vi några implikationer för undervisningen.

2 Litterarisering

Inom läsforskningen görs sedan länge en uppdelning mellan läsavkodning och läsförståelse (t.ex. Elbro 2004, Frank & Herrlin 2019:57f.; en översikt ges i Castles m.fl. 2018). När man talar om att barn knäcker koden eller att de inte läser tillräckligt fort syftar man på *läsavkodningen*. Läsavkodningen är en förutsättning för *läsförståelse*. De två aspekterna av läsning kan skiljas åt genom att tala om en *kodnivå* (symboler, tecken) och en *sammanhangsnivå* (innehåll, förståelse). Nivåindelningen kan göras för alla de fyra färdigheterna som kursplanen för grundskolan talar om, således också för *skriva*, *lyssna* och *tala*, vid sidan av *läsa*. Figur 1 nedan illustrerar nivåskiktningen av färdigheterna.

	LYSSNA	SKRIVA	LÄSA	TALA
KODNIVÅ	avkodning av tal	funktionell handstil — kodning i skrift	stavning avkodning av skrift: - alfabetisk-fonologisk - ortografisk-morfemisk - hastighet och flyt	funktionellt uttal — kodning i tal
SAMMANHANGSNIVÅ	hörförståelse utvinna sammanhang ur talad text	skapa sammanhang i skrift	läsförståelse utvinna sammanhang ur skriven text	skapa sammanhang i talad text

Figur 1. Litterariseringsens kunskapsområde.

Den blåa ramen markerar det kunskaps- och undervisningsområde som definierar *litterarisering*. Litterarisering innefattar således kodnivån för alla de fyra färdigheterna. I rutorna beskrivs innebörden i de fyra färdigheterna på de respektive nivåerna. Dessa uttryck kan uppfattas som principiella mål att erövra. Den röda texten drar uppmärksamheten till kända moment i

undervisningsdiskursen (om än inte alltid i undervisningspraktiken). Inom kodningsfärdigheterna *skriva* och *tala* kan man skilja mellan den faktiska kodningen och uttrycket för densamma, dvs. *handstil* och *uttal*.

De grånade fälten markerar den traditionella inriktningen på uttalsundervisning. Uppe till höger har vi det *funktionella uttalet* där man framförallt undervisar i artikulering av vokaler, konsonanter, kvantitet, betoning och språkmelodi med det generella målet att eleverna ska erövra ett uttal som fungerar i de flesta vanliga kommunikativa sammanhang. Nere till vänster har vi *hörförståelse* som också ingår som ett moment i uttalsundervisningen, men som också kan sägas pågå hela tiden i klassrummet. Notera att hörförståelse så som det testas huvudsakligen hör till sammanhangsnivån: det är inte givet att man inom hörförståelseträningen får träning riktad direkt mot avkodningen av tal (dvs. perceptionen av språkljud). *Läsförståelse* hör också hemma på sammanhangsnivån och detta är den huvudsakliga inriktningen på läsundervisningen på Språkintröduktion. Mycket tid ägnas åt att arbeta igenom innehållet i de texter man läser, och eleverna får undervisning t.ex. i strategier för läsning.

Vi misstänker att det skulle behövas undervisning riktad direkt mot läsavkodning och höravkodning, dvs. undervisning som systematiskt utvecklar elevernas avkodningsförmåga. I kodrutån för *läsa* återfinner vi termer som är bekanta från den tidiga läsundervisningen för barn respektive läsundervisning för barn med lässvårigheter. När barn knäcker läskoden lär de sig utföra *alfabetisk-fonologisk* avkodning (se t.ex. Alatalo 2019, LegiLexi.org). Därefter ska de börja lagra hela ord som ortografiska, delvis visuellt baserade, representationer. Det kallas för *ortografisk-morfemisk* avkodning. Många barn med lässvårigheter behöver stöd just här. När den ortografisk-morfemiska läsningen börjar gå bra behöver man mängdläsning för att få upp *läshastighet* och *läsflyt* (Day & Bamford 2002, Day 2015). Sådan träning befäster och förbättrar automatiseringen och tar den till expertnivå (s.k. *överträning*, Ingvar 2017). Läsforskarna rekommenderar läsning av stora mängder text som inte särskilt utmanar läsförståelsen (Alatalo 2019:97). I så måtto är det fråga om träning på kodnivån snarare än sammanhangsnivån.

När det gäller det diagnostiska test av nyanländas grad av litterarisering som vi rapporterar nedan impliceras framförallt den alfabetisk-fonologiska nivån, även om testet som sådant inte är inriktat på läsavkodning, utan i första hand på höravkodning. För att svara rätt behöver man höravkoda rätt, och i vissa moment skrivkoda rätt. Häri ligger poängen med diagrammet i Figur 1. Litterarisering för nyanlända innebär arbete med kodnivån för *alla* de fyra färdigheterna. Den stora skillnaden gentemot barn som först lär sig läsa och barn med lässvårigheter är att de nyanlända behöver anamma kontrasterna i svenskans fonologiska system (Riad & Lim Falk 2020). Detta är kunskap som

de modersmålstalande barnen redan har. I övrigt kan mycket generaliseras mellan grupperna vad gäller metodik för alfabetisk-fonologisk och ortografisk-morfemisk avkodning.¹

3 Behovet av litterarisering

Inom projektet *Intensivsvenskas* riktade ordförrådssatsning genomfördes ordkunskapstester varje eller varannan vecka. Hos vissa elever syntes en återkommande brist på överensstämmelse mellan å ena sidan relativt bra resultat på diktagen, och å andra sidan betydligt sämre resultat på ett semantiskt baserat lucktest, trots att meningarna (liksom alla ord) alltid var hämtade ur texter man arbetat med under veckan. Eftersom många nyanlända elever är omvittnat duktiga på att memorera var det frapperande att de inte fick med sig ordens semantik lika bra som ordens form (ljudstruktur och stavning). Misstanken uppstod då att elevernas memorerade ordrepresentationer inte alltid höll den höga kvalité som behövs för god läsavkodning (Perfetti 2007, Perfetti & Hart 2002, Frank & Herrlin 2019). Grunden för högkvalitativa ortografisk-morfemiska representationer är en god läsavkodning på alfabetisk-fonologisk nivå (Elbro 2004). Vi misstänkte alltså att det kunde vara på den nivån som bristerna förelåg och gick därifrån vidare med diagnostisering och intervention.

Efter en första diagnostisk testomgång (höstterminen 2017) genomfördes en intervention under vårterminen 2018. Paula Grossman utformade, genomförde och rättade det diagnostiska testet. Hon höll också i all undervisning under interventionen, vilken genomfördes i enlighet med hennes undervisningsmodell för latinisering (ett moment inom Prosodiametoden, prosodia.se).² De elever som bedömdes behöva undervisning delades in i två grupper efter nivå. Undervisningen skedde under en tolvveckorsperiod med två lektioner i veckan. Interventionen gav tydliga resultat i form av förbättrad läs- och höravkodning hos eleverna. Detta kunde avläsas i det diagnostiska eftertest som genomfördes mot slutet av interventionen. Också auskultande lärares vittnesmål och elevernas egna utsagor pekade entydigt mot att undervisningen gett ett gott resultat. Interventionen beskrivs utförligt i Grossman & Riad (2020).

I det följande beskriver vi ett diagnostiskt test som projektet utvecklat under perioden efter interventionen. Syftet har varit att komma fram till en

¹ Förutsättningarna för ordförrådsutveckling är också radikalt olika, men ordförrådet ligger i princip utanför litterariseringen så som vi definierar den här.

² Vi använder termen *litterarisering* snarare än *latinisering*, men innebörden är i allt väsentligt densamma för diskussionen i denna artikel. För en diskussion om termerna, se Riad & Lim Falk (2020).

testvariant som kan genomföras av lärare och som ger relativt lätt tolkbara resultat som lärarna kan ha nytta av i sin undervisning.

4 Diagnostiskt test – uppgifter och presentation av diagnos

Diagnostisering görs av praktiska skäl i grupp och testet grundas därför på diktamen som huvudsaklig metod.³ Eleverna får ett formulär med uppgifter. I uppgifterna förekommer en blandning av regelbundet stavade riktiga ord och nonsensord, vilka aktualiserar flera av språkets fonologiska och ortografiska distinktioner. Distinktionerna som tagits med i testet är ett centralt urval kända svårigheter för inlärare. Det som testas direkt vid diktamen är höravkodning i kombination med skrivkodning, allrahelst när orden är av nonsensstyp, eftersom det då inte finns möjlighet för eleverna att hämta ordet från minnet (Witting 2009:11f., Lundberg & Herrlin 2014:46). Preliminära slutsatser kan sedan dras om brister i läsavkodningen, baserat på brister i höravkodningen respektive i stabiliteten i relationen mellan ljud och skrift.

I den version från vårterminen 2019 som beskrivs här består testet av 11 testmoment. Nio av dessa baseras på diktamen.⁴ Testledaren läser varje ord två gånger. I en del uppgifter ska eleven välja en av två ortografiska former där endast ett ljud skiljer (*bill/byll*). Så testas elevens förmåga att särskilja två givna ljudtyper genom val mellan två ortografiska representationer. I andra uppgifter ska eleven fylla i en bokstav i en lucka i ett ord (*b_ll*). Här testas elevens förmåga att mer exakt identifiera vilket ljud som produceras och koda det i skrift. Det ställer högre krav på kunskap och diskriminering mellan både ljudtyper och bokstäver, liksom förstås på kopplingen mellan de två. Varje ljudtyp testas flera gånger under testet för att resultatet ska bli tillförlitligt. Två moment är riktade särskilt mot korta vokaler, två mot långa vokaler. Samtliga vokaler i betonad position undersöks. Tabell 1 sammanfattar vad som testas för de korta betonade vokaler.

De långa vokaler testas på motsvarande sätt. Obetonade vokaler undersöks i ett separat moment riktat mot andra stavelsen i tvåstaviga ord. Här får eleverna välja mellan de fyra vanligaste bokstäverna i ändelser <a, e, i, o> och fylla i en lucka (*hark_*).

³ Läsavkodning kan naturligtvis testas direkt också, om gruppen är liten eller man har gott om resurser.

⁴ De två sista momenten är helt skriftliga. Eleven skriver små bokstäver invid förtryckta stora bokstäver, respektive skriver av en kort text. Det ger en indikation om skrivvana och funktionaliteten i handstilen. Vi behandlar inte dessa moment vidare här.

Tabell 1. Korta vokaler: undersökta ljud och kontraster ('|' markerar att båda alternativen är möjliga).

Stryk under			Fyll i		
grafem-kontrast	ljud-kontrast	fonem-kontrast	grafem	ljud	fonem
<a~o å>	[a~ɔ]	/a~o/	<a>	[a]	/a/
<o~u>	[ʊ~ø]	/u~ʉ/	<u>	[ø]	/ʉ/
<o å~u>	[ɔ~ø]	/o~ʉ/	<o>	[ʊ]	/u/
<i~e ä>	[i~ɛ]	/i~ɛ e/	<å o>	[ɔ]	/o/
<e ä~ö>	[ɛ~ø]	/ɛ e~ø/	<i>	[i]	/i/
<i~y>	[i~ɣ]	/i~y/	<y>	[y]	/y/
			<ö>	[ø]	/ø/
			<ä e>	[ɛ]	/ɛ e/

Konsonantkvalitet testas huvudsakligen för stämton hos obstruenter. Kontrasten mellan /p/ och /b/ utgör en välkänd svårighet hos många elever med till exempel arabiska som förstaspråk, men också /k/ och /g/ respektive /f/ och /v/ testas. I samma moment ingår också ordpar med kontrast mellan /l/ och /r/, en kontrast som ofta är ny för talare med sydostasiatiska förstaspråk. Andra kontraster såsom t.ex. *sje-* och *tje-*ljuden lämnas därhän eftersom de både fonetiskt och ortografiskt varierar alldeles för mycket för att enkelt kunna testas medelst diktamen bland nya inlärare.

Ett par moment testar den i svenskan viktiga konsonantkvantiteten (Kjellin 2002, Thorén 2008). Eleverna ska då dels välja mellan enkel- och dubbeltecknade skrivningar (*sopa/soppa*), dels ta helordsdiktamen. I det senare momentet läser testledaren alltså hela ord som eleverna ska skriva ned, vilket innebär en högre svårighetsgrad. Vid rättningen bedöms dock bara bruket av enkel-/dubbelteckning, så länge de nedtecknade ljuden ligger någorlunda nära de upplästa. De konsonanter som undersöks för kvantitet exemplifieras i Tabell 2.

I det sista diktamensmomentet, också med helord, testas konsonantkluster med tre konsonanter före vokal (*skr, spl, str, spr*) och två konsonanter efter vokal (*nt, rk, lp, sk*). Detta moment kan ge indirekt information om stavelsebildning, som i svenskan är komplex jämfört med många språk (t.ex. amhariska, thailändska). Också här rättas bara den del av ordet som har relevans för konsonantklustret.

Tabell 2. Konsonantkvantitet, undersökta ljud och kontraster.

Stryk under			Skriv helord		
grafem-kontrast	ljud-kontrast	fonem-kontrast	grafem	ljud	fonem
<k~ck>	[k~k:]	/k~k:/	<k>, <ck>	[k], [k:]	/k/, /k:/
<s~ss>	[s~s:]	/s~s:/	<s>, <ss>	[s], [s:]	/s/, /s:/
<t~tt>	[t~t:]	/t~t:/	<tt>	[t:]	/t:/
<l~ll>	[l~l:]	/l~l:/	<l>	[l]	/l/
<n~nn>	[n~n:]	/n~n:/	<n>	[n]	/n/
<m~mm>	[m~m:]	/m~m:/			
<g~gg>	[g~g:]	/g~g:/	<d>, <dd>	[d], [d:]	/d/, /d:/
<p~pp>	[p~p:]	/p~p:/			
<f~ff>	[f~f:]	/f~f:/			

Det är väsentligt att använda många nonsensord och att upplysa eleverna om att de inte kommer att känna igen alla ord. Det som ska undersökas specifikt är avkodningsförmågan och då blir igenkänning av ord en potentiell felkälla i resultatet, eftersom igenkänning sker med en annan strategi än avkodning (Witting & Hjalme 1987). Vi har utgått från att en blandning av ord i kombination med tydliga instruktioner om att det är avkodning vi undersöker är tillräckligt för att eleverna ska koppla in "avkodningsmodus" snarare än "igenkänningsmodus".⁵

Varje enskild uppgift i de nio diktamensmomenten rättas med '1' eller '0'. Varje elevs resultat förs sedan in i ett exceldokument som förberetts för att presentera resultatet per elev eller per elevgrupp. Den översikt över litterariseringens behov som dokumentet ger kan sedan analyseras vidare av läraren och läggas till grund för planering av undervisningsmoment.

Tabell 3 illustrerar hur resultaten av det diagnostiska testet presenteras på gruppnivå, exemplifierat av de korta vokalerna [i~y]. De distinktioner och kontraster som testas genom stryk-under-uppgifter presenteras till vänster, och motsvarande fyll-i-uppgifter till höger. Medelresultat för en elevgrupp går alltså att få fram dels för distinktionerna, dels för de individuella ljudtyperna.

⁵ Instruktionen till eleverna har då varit att peka på örat och säga att vi är intresserade av vad de hör med örat, inte vilka ord de kan eller inte kan.

Tabell 3. Distinktionen [i~y]: resultat för tre klasser.

Stryk under				Fyll i	
grafem-kontrast	ljud-kontrast	fonem-kontrast	gruppens medel	ljud	gruppens medel
<i~y>	[i~y]	/i~y/	70 %	[i]	75 %
				[y]	34 %

Kombinationen av resultaten på de olika momenten ger läraren en profilerad bild av elevgruppens behov. Exceldokumentet har i de här fallen programmerats för att ge lärare en indikation om vilka ljudtyper och kombinationer av ljudtyper som en elevgrupp behöver träning i för att uppnå en god litterariseringnivå. Klassens medelresultat kan sammanställas och elevgruppens undervisningsbehov indikeras i form av andelen elever som behöver träning. De satta gränsvärdena varierar mellan olika typer av uppgifter, men typiskt bedöms en elev som i behov av träning om den svarar rätt på färre än 60–80 % av uppgifterna som rör den aktuella ljudtypen. Gränsvärdena är att betrakta som preliminära. Så länge det inte finns fastställda mål för uttalsundervisningen baserat på behärskning av fonologiska distinktioner blir detta en bedömningsfråga för den enskilde läraren. Ökad kunskap om realistiska mål för litterariseringundervisning kan komma att bidra till fastare bedömningar om var ribban bör ligga.

Exceldokumentet genererar också en analys för varje enskild elev. Här markeras ett träningsbehov i första hand för distinktioner eller kombinationer av ljudtyper, snarare än för individuella ljudtyper. Tabell 4 visar ett exempel på resultatet för elev A, specifikt distinktionen mellan /i/ och /y/. I tabellen syns även de relevanta grafemen.

Tabell 4. Resultat [i~y] för elev A.

typ av uppgift	grafem	ljud	elevens poäng
Stryk under	<i~y>	[i~y]	100 %
Fyll i	<i>	[i]	50 %
Fyll i	<y>	[y]	0 %
Diagnos:			Behöver träning

Den första raden visar elevens resultat, i procent, för alla stryk-underuppgifter där eleven valt mellan de två ljudtyperna. Rad 2 och 3 visar elevens resultat för fyll-i-uppgifterna som innehåller de olika ljudtyperna. Det blir, i

det här fallet, tydligt att identifikation av /y/ är svårare än av /i/ (jfr Gross & Forsberg 2019).

5 Resultat

Den version av litterariseringsdiagnosen som beskrivs här har genomförts i sex projektskolor, med 590 elever. Testen genomfördes med mellan ca 15 och 60 elever samtidigt. Resultaten nedan baseras på sammanlagt 81 elever i 3 klasser på en och samma skola.

5.1 Vokaler

I Tabell 5 syns elevgruppens resultat på uppgifterna som rör de korta vokaler.

Tabell 5. Korta vokaler: stryk under och fyll i, resultat från tre klasser.

Stryk under				Fyll i	
grafem-kontrast	ljud-kontrast	fonem-kontrast	gruppens medel	ljud	gruppens medel
<e ä~ö>	[ɛ~ø]	/ɛ e~ø/	96 %	[ɛ]	74 %
				[ø]	43 %
<a~o å>	[a~ɔ]	/a~o/	93 %	[a]	90 %
				[ɔ]	73 %
<i~e ä>	[i~ɛ]	/i~ɛ e/	89 %	[i]	75 %
				[ɛ]	74 %
<o å~u>	[ɔ~ø]	/o~u/	82 %	[ɔ]	73 %
				[ø]	67 %
<i~y>	[i~ɻ]	/i~y/	70 %	[i]	75 %
				[ɻ]	34 %
<o~u>	[u~ø]	/u~u/	56 %	[u]	52 %
				[ø]	67 %

Som Tabell 5 och Tabell 6 illustrerar är vissa fonemdistinktioner mer problematiska än andra. Exempelvis är elevernas medelresultat för distinktionen mellan de korta vokaler /i~y/ 70 %, och för korta /u~u/ 56 %, medan resultatet för /a~o/ är 93 %. Fyll-i-uppgifterna för kort /i/ och kort /y/ ger en mer nyanserad bild. Det verkar (liksom för elev A ovan) lättare att identifiera och korrekt fylla i <i> för /i/ än <y> för /y/, vilket tyder på att det är just ljudtypen /y/ som är problematisk att identifiera och skilja från

/i/. I dessa fall finns det alltså distinktioner i ljudstrukturen som inte är på plats hos relativt många elever.

Tabell 6. Långa vokaler: stryk under och fyll i, resultat från 3 klasser.

Stryk under				Fyll i	
grafem-kontrast	ljud-kontrast	fonem-kontrast	gruppens medel	ljud	gruppens medel
<e ä~ö>	[ɛ:~ø:]	/ɛ e~ø/	97 %	[ɛ:]	53 %
				[ø:]	71 %
<ö~y>	[ø:~y:]	/ø~y/	95 %	[ø:]	71 %
				[y:]	51 %
<a~o å>	[a:~o:]	/a~o/	88 %	[a:]	70 %
				[o:]	54 %
<y~u>	[y:~ʉ:]	/y~ʉ/	84 %	[y:]	51 %
				[ʉ:]	51 %
<i~e ä>	[i:~e:]	/i~ɛ e/	79 %	[i:]	78 %
				[e:]	54 %
<i~y>	[i:~y:]	/i~y/	63 %	[i:]	78 %
				[y:]	51 %

I andra fall har problemen med både ljud och bokstav att göra. Det gäller exempelvis <o> för /u/ och <u> för /ʉ/. Här har eleverna alltså också svårigheter med matchningen av grafem till fonem.⁶ När vi tittar närmare på <ä> för /ɛ/ och <ö> för /ø/ ser vi att eleverna håller isär de två ljuden tämligen väl i stryk-under-uppgifterna, medan resultaten för fyll-i-uppgifterna tyder på att bokstäverna inte är stabilt kopplade till enskilda ljud. Det gäller särskilt <ö>. Ungefär samma relationer och resultat blir tydliga för korta som för långa vokaler.

5.2 Obetonade vokaler

För diskriminering av obetonade vokaler finns fyra alternativ: <i, e, a, o>. Uppgiften kan karakteriseras som en kombination av stryk-under och fyll-i. Elever bedöms vara i behov av träning om de har mindre än 60 % rätt över

⁶ Det är inte konstigt eftersom <o> används för två olika fonem /u/ och /o/ på svenska (både lång och kort), och <u> är ett i andra språk med latinskt alfabet vanligt tecken för fonemet /u/, men inte i svensk ortografi.

alla fyra ljudtyper. Här är elevgruppens medel 90 %, och endast 1 % av eleverna bedöms vara i behov av träning. Tolkningen av ett sådant resultat är att, givet att eleverna identifierar obetonad stavelse och vet att uppsättningen vokaler är begränsad i obetonade stavelser som följer den betonade, så klarar de uppgiften väl.

5.3 Stämton hos obstruenter + l/r

Endast enstaka elever bedöms behöva träning på distinktionerna mellan stämton för fonemparen /f~v/ och /k~g/. Däremot flaggas 16 % av eleverna som i behov av träning i fråga om distinktionen i fonemparet /p~b/. Vad gäller /l~r/ är elevernas medelresultat 99 %, vilket innebär att inga elever i den här gruppen specifikt behöver träna på denna distinktion.

5.4 Konsonantkvantitet

Distinktionen mellan lång och kort konsonant mäts med hjälp av två moment: ett av typen stryk-under, och en helordsdiktamen.⁷ Om en elev har mindre än 80 % rätt på ett moment flaggas eleven som i behov av träning. För den elevgrupp som undersökts här är medeltalet 60 % för stryk-under-uppgiften, och 59 % för diktamen. Det betyder att detta är ett område där många elever behöver träning, se Tabell 7.

Tabell 7. Konsonantlängd: resultat och diagnos för tre klasser, två typer av uppgifter.

<i>konsonantlängd</i>	<i>gruppens medel</i>	<i>diagnos</i>
Stryk under	60 %	88 % av eleverna behöver träning
Helordsdiktamen	59 %	93 % av eleverna behöver träning

Tabell 7 visar att andelen elever i behov av träning av konsonantlängd delvis beror på vilken uppgift som bedöms. Detta bekräftar skillnaden i svårighetsgrad mellan de olika typerna av uppgift, liksom att det finns ett värde i att mäta litterariseringskunskaper på flera nivåer.

⁷ I den här versionen av testet används formen diktamen av helord för två uppgifter, men de har rättats som om de vore fyll-i-uppgifter riktade mot konsonantkvantitet respektive (vissa) konsonantkluster.

5.5 Konsonantkluster

Elevens förmåga att avkoda konsonantkluster undersöks i diagnosen med hjälp av helordsdiktamen. Gruppens medelresultat är förhållandevis höga för både initiala (86 %) och finala kluster (93 %), och även här ger rekommendationen en mer nyanserad bild. 28 % av eleverna bedöms behöva specifik träning gällande initiala kluster, och 15 % gällande finala. Även om ett medelresultat på 93 % kan tyckas glädjande finns det alltså ett stort litterariseringsbehov för enskilda elever, och eventuellt för grupper av elever.

5.6 Generella resultat

Det är väntat att det genomsnittliga resultatet för gruppen sjunker när fler elever behöver träning. Värt att notera är var olika ljud och distinktioner befinner sig på behovsskalan: höga medeltal (över 90 %) och låga behov av träning (< 10 % av eleverna) återfinns vi (under de givna premisserna) i obetonade vokaler, i stryk-under för konsonantkontrasterna <f~v>, <l~r> och <k~g>, och i stryk-under för vokalkontrasterna <ä~ö>, <ö~y> och <a~å>. I andra änden av skalan (> 70 % av eleverna behöver träning) finner vi konsonantlängd (både stryk-under och helordsdiktamen), och <y>, <ö> och <u> (främst fyll-i). Här varierar elevernas medelresultat mellan 34 % och 60 %. Resultaten visar behovet av test på olika nivåer (till exempel genom kombination av stryk-under och fyll-i), då förmåga att identifiera ett av två möjliga svar inte nödvändigtvis betyder att eleven behärskar distinktionen, något fyll-i-resultaten verkar bekräfta. Resultaten styrker också nödvändigheten i att hitta sätt att urskilja om svårigheterna har huvudsakligen ortografisk eller fonologisk grund.

6 Diskussion

De resultat och erfarenheter som presenterats ovan ger en uppfattning om generella lärdomar från de första omgångarna av litterariseringsdiagnostisering på sammanlagt sex skolor. Det huvudsakliga resultatet är att många elever på Språkintrödnin inte är fullt litterariserade på svenska. Det finns här ett behov av undervisning som lärare behöver vara medvetna om.

Diagnostiseringen har genomförts inom ramen för ett utvecklingsprojekt, med fokus på återkoppling till lärare för att stötta undervisningen. De data som presenterats i denna artikel kommer från en skola, där tre klasser har diagnostiserats. Resultaten varierar per individ, klass och skola beroende på bakgrundsvariabler såsom skolvana, förstaspråk och tid i Sverige. Frågor om språkbakgrund och tid i svensk skola ställdes till eleverna, men på ett alltför

informellt sätt för att kunna läggas till grund för korrelationer. Eftersom testen genomförts i samarbete med lärare på skolorna har vi dock fått en god bild av hur klasserna är sammansatta. Med vidare utveckling av testet kommer lärare kunna få mer pålitlig information och också mer möjligheter till skiktning av informationen, t.ex. beträffande svårigheter som korrelerar med förstaspråk och rekommenderade träningsmoment.

Vi tror att det tydliga resultat som detta diagnostiska test gett i kombination med erfarenheterna från den intervention som gjordes inledningsvis (Grossman & Riad 2020) ger en tillräcklig grund för att konstatera att en del elever behöver litterariseringsundervisning och att detta faktum har betydelse för hur den tidiga undervisningen i svenska som andraspråk utformas.

Vad har då det diagnostiska testet och testresultaten för implikationer för undervisningen? Lärare vars elever har genomgått en litterariseringsdiagnos får en samlad bild av sin elevgrupp och de enskilda elevernas behov vad gäller litterarisering. Där behov identifieras finns också möjlighet att göra en insats, t.ex. i form av riktad hör- och läsavkodningsträning i kombination med uttalsundervisning. Resultaten av de diagnoser vi presenterat här och på andra skolor ger resonans hos lärarna, som upplever att resultaten ringar in deras egen uppfattning om elevernas behärskning av de fyra färdigheterna. Ofta korrelerar resultaten med den klassvisa nivåindelningen på skolan.

Resultaten är också tolkbara på ett relativt entydigt sätt. De ger besked om huruvida få eller många elever saknar specifika fonologiska distinktioner (t.ex. /i~y/, /i~e/ eller kvantitetskontrasten), eller om det föreligger brister i kopplingen mellan alfabetets sista tre bokstäver <å, ä, ö> och de fonem de betecknar, osv.

Sådana brister i litterariseringen innebär en sämre läsförmåga eftersom relationerna mellan ljud och bokstav då inte är stabila, vilket i sin tur betyder att en del av grunden saknas för att högkvalitativa ortografisk-morfemiska representationer ska kunna utvecklas. Bristande litterarisering innebär att eleven tvingas lägga mycket energi på hör- och läsavkodning när kunskapskraven snarare rör hör- och läsförståelse.

Avkodningen är ett av fundamenten som eleven måste behärska för att kunna ta till sig text och utvecklas som läsare (jfr Frank & Herrlin 2019:58). Eftersom det i stor utsträckning handlar om att få de fonologiska distinktionerna på plats (jämför fonemens individuella kopplingar till bokstäver) hör litterariseringsundervisningen hemma inom ramen för en vidgad uttalsundervisning, för andraspråkstalare. Litterariseringsundervisning står på inget sätt i konflikt med andra viktiga aktiviteter i svenska som andraspråksklassrummet, såsom ordinlärning och sammanhangsläsning. Det är helt enkelt en annan aktivitet riktad mot att åtgärda en identifierad brist i hör- och läsavkodning.

Vi ser stora möjligheter för vidare utveckling av kunskapsområdet litterarisering inom den närmaste framtiden. Viktiga områden att beforska är t.ex. hur avkodning fungerar på olika nivåer för nyanlända och hur undervisningsmetoder bäst kan utformas. Vidare behövs forskning om effektiv diagnostisering och annan testning av litterariseringsgrad. Ur detta kan underlag hämtas för utveckling av normerande gränsvärden för litterarisering.

Litteratur

- Alatalo, Tarja. 2019. Läsflyt – en komponent som möjliggör läsförståelseförmågan. I: Alatalo, Tarja (red.): *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups. S. 93–106.
- Castles, Anne, Rastle, Kathleen & Nation, Kate. 2018. Ending the Reading Wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychol. Sci. Public Interest* 19. S. 5–51.
- Day, Richard R. & Bamford, Julian. 2002. Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language* 14. S. 136–141.
- Day, Richard R. 2015. Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 27. S. 294–301.
- Elbro, Carsten. 2004. *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Frank, Elisabeth & Herrlin, Katarina. 2019. Avkodning. I: Alatalo, Tarja (red.): *Läsundervisningens grunder*. Andra upplagan. Malmö: Gleerups. S. 57–71.
- Gross Johan & Forsberg, Julia. 2019. Weak Lips? A Possible Merger of /i:/ and /y:/ in Gothenburg. *Phonetica*. doi: 10.1159/000499107.
- Grossman, Paula. Prosodiametoden. www.prosodia.se
- Grossman, Paula & Riad, Tomas. 2020. Latinisering – diagnostisering och intervention i sva på språkintrödn. Prosodia och Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Ingvar, Martin. 2017. Inte anpassad för hjärnan. I: Henrekson, Magnus (red.): *Kunskapssynen och pedagogiken. Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos. S. 115–149.
- Kjellin, Olle. 2002. *Uttalet, språket och hjärnan: teori och metodik för språkundervisningen*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- LegiLexi, www.legilexi.org
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina. 2014. *God läsutveckling: kartläggning och övningar*, 3 uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Perfetti, Charles. 2007. Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific studies of reading* 11(4). S. 357–383.
- Perfetti, Charles & Hart, Lesley. 2002. The lexical quality hypothesis. <https://benjamins.com/catalog/swll.11.14per> (hämtad 10.17.19).
- Skolinspektionens rapport 2014:03. *Utbildningen för nyanlända elever*. Diarienummer 400-2012:5760. Stockholm 2014.
- Riad, Tomas & Lim Falk, Maria. 2019. Litterarisering för nyanlända. SKRIVS 26. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

- Thorén, Bosse. 2008. *The priority of temporal aspects in L2-Swedish prosody. Studies in perception and production*. Department of Linguistics, Stockholm University.
- Witting, Maja. 2009. *Wittingmetodens terminologi: metodsammanfattning, ordförklaringar och litteraturpresentation*. Vallentuna: Verti.
- Witting, Maja & Hjalme, Anita. 1987. *Lärarens frihet att välja metod – finns den?* Uppsala universitet, Sektorn för undervisningsyrken. Uppsala.

Bedömningspraktik i förändring

Lärares markeringar i studentuppsatser under 100 år

Anna Sahlée och Mikael Kalm

1 Inledning

En viktig del av en svensklärares arbete utgörs av att läsa och bedöma elevers texter. Ofta syns resultatet av bedömningen av en specifik text inte bara i form av ett betyg eller liknande, utan också genom olika markeringar i texten i form av rättningar och kommentarer. Mängden och utformningen av denna typ av markeringar kan naturligtvis se olika ut beroende på t.ex. lärarens individuella preferenser, var hen har fått sin utbildning och hur undervisningssituationen ser ut (jfr Bergman-Claeson 2003), men ofta fyller de nog en liknande funktion: De ingår i bedömningen. Ibland fungerar de främst som respons till textförfattaren, ibland är de snarast riktade till läraren själv och eventuella medbedömare (jfr Stolt 2016). I vilket fall är det rimligt att anta att det finns gemensamma drag i hur och vad lärare markerar i elevernas texter, särskilt lokalt, men också mer globalt eller rikstäckande. Lärare som är verksamma under samma tid och inom samma skolform och arbetar inom samma ramar¹ torde i någon mån uppvisa samstämmighet inte bara i sina sammanfattande bedömningar i form av betyg, utan också i markeringar, *vad* de rättar, t.ex. stavning, och *hur*. Påtalas exempelvis enbart felaktigheter eller syns också berömmande kommentarer av sådant som fungerar bra i texten?

I denna artikel redovisar vi resultaten från en undersökning av bedömningen av studentskrivningar i svenska under hundra år, från 1800-talets mitt till 1960-tal. Den del av bedömningen som vi riktar in oss mot är som redan framgått lärarnas markeringar i uppsatserna. Syftet med studien är att

¹ Med det avser vi att de är verksamma inom samma skolform, använder samma eller liknande läromedel och låter studenterna skriva samma uppgifter.

undersöka huruvida lärare uppvisar samstämmighet i denna del av bedömningen under undersökningsperioden samt att utröna om och i så fall hur den skiljer sig och har förändrats genom åren. Vi antar att markeringarna följer ett mönster och att vi därför kan tala om denna del av bedömningen som en litteracitetspraktik (Barton 2007). Eftersom lärare kan antas markera sådant som anses betydande för textens kvalitet, kan undersökningen säga något om de språkliga normer som varit rådande vid olika tillfällen i svenskämnets historia.

Undersökningen bygger vidare på en tidigare studie (Sahlée & Kalm 2020), där rättningar och kommentarer i 13 studentuppsatser från 1870-talet närstuderas. I nämnda studie framkom att läraren flitigt markerade i elevernas texter, med drygt 7 ingrepp per 100 ord. Vanligtvis anmärkte läraren på ordval, stavning eller interpunktion och endast mycket sällan kommenterades innehåll eller struktur. Berömmande kommentarer saknades helt. Mängden ingrepp var större i uppsatser som inte godkänts. I föreliggande studie avser vi utreda om nämnda resultat är giltigt för fler lärare och fler skolor, spridda över landet och över tid. De frågor vi avser att besvara är följande:

- Vad markerar, dvs. rättar och kommenterar lärarna i elevernas texter?
- Vilka likheter och skillnader syns mellan skolor och över tid?

Studien är således inriktad mot att undersöka specifika instanser, så kallade litteracitets- eller skrifthändelser (jfr Kronholm-Cederberg 2009), av lärarnas bedömning och att i kvantitativa mått jämföra dessa med varandra. Studien är en av de första inom ett projekt om studentuppsatser från 1800-talets mitt och framåt och vi avser att med den skapa en grov överblick av den praktik som vi antar omgärdade bedömningen av elevernas texter. Projektet bidrar också till att fylla en lucka i den svenska forskningen om lärares bedömningspraktiker (se Lindberg 2005).

2 Kontexten för uppsatserna

All bedömning sker i ett socialt sammanhang. För att förstå resultaten av vår studie är det därför relevant att veta något om den situation som omgärdade skrivningarna i modersmålet, det vill säga svenska – en verksamhet som bedrevs i drygt hundra år, från 1864 till 1968. Skrivningen var en del i studentexamen, genom vilken det skulle bedömas om eleven "hade inhämtat det mått av kunskaper som var stadgat i gymnasiets kursplaner samt 'vunnit den mogenhet' som krävdes för studier vid universitet och högskola" (Petersson 2010:19). En avklarad studentexamen var en nödvändighet för

vidare studier, och prövningarna kan därför sägas likna vad som kallas för "high stake"-testning (McNamara 2015), det vill säga att mycket stod på spel. Detta torde påverka elevernas ansträngningar, men också lärarnas noggrannhet i bedömningen.

Uppsatsskrivningen genomfördes två gånger per år, en gång på våren och en gång på hösten, vid samma tidpunkt vid landets samtliga läroverk. Studenterna i avgångsklasserna, de s.k. abiturienterna, var de som skrev provet. Majoriteten av studenterna skrev provet under vårterminen, mellan mars och juni (Petersson 2010:19). Vid provtillfället fick studenterna en handfull ämnen att välja mellan, vilka hade bestämts av Skolöverstyrelsen. Lärare, censorer och andra experter hade dock möjlighet att påverka ämnena genom att ge förslag till Skolöverstyrelsen (a.a.). Majoriteten av ämnena var knutna till skolämnen (s.k. fackämnen) och presenterades i en bestämd ordning med religion först, följt av övriga humanistiska ämnen och naturkunskap. Sist gavs de fria ämnena, vilka hade lägre status än fackämnena (Hultman 1991:55; se också Lötmarker 2004:15). De fria ämnena var tämligen populära, men om studenten siktade på ett högre betyg var rådet att välja ett fackämne (se Petersson 2010:29).

Det var studenternas egna lärare som bedömde uppsatserna, gjorde markeringar och satte betyg. I ämnet modersmål var betyget av särskilt vikt. Ett godkänt betyg behövdes nämligen för att studenten skulle få gå vidare till den avslutande muntliga prövningen (Ullstad 1963:90). Fram till 1910 kunde emellertid särskilda censorer (utsända från universiteten) underkänna en uppsats även efter den muntliga prövningen och således ändra lärarens ursprungliga bedömning (se Thorén 1963:50). Det framstår därför som viktigt att lärarnas betygsättning var väl underbyggd, och man kan tänka sig att lärarens markeringar i uppsatserna indirekt tjänade till att motivera det satta betyget. Att lärarens markeringar var viktiga framgår också av ett utskick från *Kungliga Öfverstyrelsen för rikets allmänna läroverk* till rektorerna vid skolorna med anvisning om hur markeringar skulle noteras i uppsatserna. Här anges att man önskar att "förekommande fel och oriktigheter af den rättande läraren fullt tydligt anmärkas i marginalen, samt att de rättelser och anmärkningar, som af läraren göras, skrivas med bläck af annan färg än det examinanden begagnat, så att de på detta sätt gjorda anteckningarna lätt må kunna skiljas från de rättelser eller tillägg, som examinande själf kan hafva gjort, samt att vid slutet af hvarje rättadt arbete utsättes såväl den rättande lärarens namn som det öfver arbetet afgifna vitsordet". Skrivelsen, som är från år 1911, gäller realskoleexamen men kan antas vara giltig också för skrivningarna för studentexamen, då vi har noterat att dessa anpassningar görs också i dessa uppsatser.

3 Forskning om uppsatserna

Studentuppsatser från läroverkseran har inte utnyttjats för språkvetenskapliga undersökningar i särskilt stor utsträckning. Ett undantag är Ebba Lindbergs (1973) avhandling *Studentsvenska 1864–1975* som ger en bild av hur studentuppsatserna tett sig under hela den period som studentexamen skrevs, med särskilt fokus på syntaktiska drag. Lindberg finner bl.a. att uppsatserna från undersökningens första decennier, fram till 1890-talet, genomgår stora förändringar med avseende på meningslängd. Under resterande del av undersökningen rör det sig snarare om gradvisa förskjutningar (Lindberg 1973:64). Lindberg (1973:73) kommenterar att meningarna i de äldsta uppsatserna snarast har karaktären av konstprodukter, det vill säga ungefär en avsiktligt invecklad meningsbyggnad, och att meningslängden blev kortare i takt med att synen på texterna och deras funktion förändrades, från en konstprodukt mot en kommunikativ handling.

Lindberg intresserar sig alltså primärt för språket i studenternas texter och inte för lärarnas bedömning av dem, men i en delundersökning inkluderar Lindberg också lärarnas kommentarer. Delundersökningen behandlar specifika syntaktiska konstruktioner som under perioden förekommit i språkvårdsdiskussioner (bisatsordföljd, konklusivt *så* och satsflätor). Det rör sig alltså inte om en totalinventering av alla lärarkommentarer och -rättningar i texterna, utan om en riktad undersökning av på förhand definierade konstruktioner. Lärarnas reaktioner på de syntaktiska konstruktionerna i fråga vittnar i många fall om en konservativ hållning till skriftspråket, samtidigt som Lindberg menar att hennes undersökning också visar på lärarnas ibland bristande förmåga att se bortom ytliga brott mot den skriftspråkliga normen när det gäller syntax.

Också Lena Lötmarker (2004, 2005) intresserar sig för uppsatsskrivning i läroverken (dock inte enbart inom studentexamen). Undersökningen fokuserar på de kontextuella villkor som omgav uppsatsskrivningen (framför allt läroplaner, läroböcker och uppsatsämnen), och inte på uppsatserna som sådana. Bland de många resultaten kan nämnas att det i flera avseenden tycks finnas en påtaglig kontinuitet beträffande uppsatsskrivningen, men med vissa graduella förändringar över tid. En bidragande orsak till detta är, menar Lötmarker, att studentskrivningarna var så viktiga för elevernas möjligheter att fortsätta sina studier att undervisningen i stor utsträckning fokuserade på övning inför dessa. Studentskrivningen förändrades visserligen under perioden, t.ex. kom ämneskunskaper (snarare än kunskaper i retorik) att betonas mer från 1905 och framåt och ämnen med en större samhällsanknytning blev vanligare över tid, men själva ramen för uppsatsskrivandet var sig ändå lik.

4 Material

Materialet för föreliggande undersökning utgörs av totalt 54 studentuppsatser. Uppsatserna härrör från tre högre allmänna läroverk (hädanefter HAL), nämligen HAL i Luleå, Strängnäs och Falun och från tre tidsperioder med ca 50 års mellanrum: 1860/70-tal, 1910-tal och 1960-tal. Varje läroverk representeras av 18 texter, alltså sex per period.

Under hela den undersökta perioden används en sjugradig betygsskala som sträcker sig från C till A, där bokstavs-beteckningen utläses enligt följande: C = Icke godkänd, BC = Inte fullt tillräcklig, B = Godkänd, Ba = Icke utan beröm godkänd, AB = Med beröm godkänd, a = Med utmärkt beröm godkänd, A = Berömlig. Vår ambition har varit att låta varje läroverk under varje period representeras av två uppsatser som fått A, två som fått B och två som fått C, men eftersom elevantalet under vissa perioder är ganska litet, har det inte alltid varit möjligt. Då har vi istället valt det för perioden högsta respektive lägsta förekommande betyget.

Eleverna vid de olika läroverken skriver ungefär lika långa texter. Totalt antal ord i materialet är 36 964, någorlunda jämnt fördelade över perioder och mellan läroverk. Texterna blir något längre över tid, en tendens som syns vid alla läroverk och illustreras i tabell 1. I genomsnitt innebär förlängningen en ökning på 74 ord per uppsats från 1860/70-tal till 1960-tal.

Tabell 1. Materialets storlek i antal ord.

	1860/70-tal	1910-tal	1960-tal	Totalt
HAL Luleå	2 949	4 111	5 088	12 148
HAL Falun	3 546	3 805	4 345	11 696
HAL Strängnäs	3 846	4 331	4 943	13 120
Totalt	10 341	12 247	14 376	36 964

Som redan nämnts hade studenterna alltid ett antal ämnen att välja mellan. Vårt material representeras av uppsatser med flera olika ämnen. Det har inte varit möjligt att konsekvent välja uppsatser skrivna inom samma ämne på grund av det – särskilt i den tidigaste perioden – ringa antalet uppsatser. Några exempel på uppsatsämnen från vårt material återfinns i tabell 1 och visar såväl fackämnen som fria ämnen.

Tablå 1. Exempel på uppsatsämnen från tre tidsperioder.

Typ av ämne	1860/70-tal	1910-tal	1960-tal
Fackämnen	Hvarom gällde striden mellan Augustinus och Pelagius, och står denna strid enstaka i kyrkohistorien?	Växternas skyddsmedel mot yttervärlden.	Kyrkoårets stora högtider och deras religiösa budskap.
Fria ämnen	Hvari bestå svårigheterna att rätt kunna bedöma andras handlingar?	Om fysisk fostran.	Vilka faktorer bör få inverka vid yrkesvalet?

Exemplen illustrerar att det finns ett slags enhetlighet över ämnena, dvs. att de liknar varandra över tid, vilket gör dem jämförbara. Samtidigt kan man se en utveckling där ämnena får en mer modern karaktär (jfr Lötmarker 2004:308f.). Det fria ämnet ”vilka faktorer bör få inverka vid yrkesvalet?” från 60-talet har en klar koppling till samtiden, och en relevans för eleven själv, vilket inte syns på samma sätt i de fria ämnena från de tidiga proven.

5 Metod

Lärarnas bedömning framgår dels direkt av de betyg som sätts på uppsatserna, dels indirekt av de markeringar som lärarna gör i texterna, och i denna undersökning är det alltså de senare som står i fokus. Även i Sahlée & Kalm 2020 undersökte vi lärares bedömningspraktik. Vi skilde då mellan två typer av markeringar: rättningar och kommentarer, där rättningar ska förstås som ingrepp på själva textytan och kommentarer som anteckningar utanför textytan, i marginalen eller i slutet av uppsatserna. Liknande indelningar utifrån placeringen av markeringar och respons görs också i Kronholm-Cederberg 2009, Bergman-Claeson 2003 och Igland 2007 (i Kronholm-Cederberg 2009)². I denna studie bygger vi vidare på analysmodellen i Sahlée & Kalm 2020 och delar in rättningarna och kommentarerna i ett antal underkategorier. Även dessa utgår från den tidigare undersökningen, men här med vissa tillägg. En översikt av underkategorierna finns i tablå 2.

² Igland 2007 och Kronholm-Cederberg 2009 gör emellertid flera andra indelningar i tillägg till placering. Kronholm-Cederberg talar t.ex. om positiv, neutral och negativ respons och Igland skiljer mellan värderande kommentarer och ändringsförslag (s.k. handlingskategorier).

Tablå 2. Underkategorier av rättningar och kommentarer.

Rättningar		Kommentarer
Böjning	Sakfel	Feltyp
Interpunktion	Stavning	Fokuserande
Omformulering	Strykning	Språk och innehåll
Ordföljd	Tillägg	Summativ
Ordval	Övrig	Övrig

De flesta av underkategorierna är självförklarande, men vissa av dem kan behöva kommenteras. Rättningskategorierna *ordval* och *omformulering* liknar varandra såtillvida att det i båda fallen rör sig om ändringar i elevens text. Skillnaden rör i första hand läraringreppens omfattning. Medan *ordval* handlar om enstaka ord, berör *omformulering* flera ord. I en elevtext från 1867 ändrar t.ex. läraren *utgångspunkten* till *begynnelsepunkten*, vilket kategoriseras som *ordval*. I en elevtext från 1912 ändrar läraren *en välfylld skattkammare* till *ordnade finanser* vilket kategoriseras som *omformulering*. Vid *tillägg* har läraren inte ändrat elevens ord, utan t.ex. med en klammer infogat enstaka ord eller hela meningar. *Sakfel* innebär att läraren har ändrat någon uppgift i elevtexten, t.ex. ett felaktigt årtal. Till rättningskategorin *övrig* har vi fört ingrepp på textytan som inte hör hemma i någon av de andra kategorierna, eller sådana som av någon anledning varit svåra att klassificera. Det rör sig t.ex. om frågetecken under enskilda ord eller att läraren satt delar av texten inom parentes. I det senare fallet är det möjligt att läraren avser en strykning, men eftersom det inte explicit framgår har vi valt att föra denna typ av rättning till *övrig*.

Under kategorin *feltyp* har vi sorterat metaspråkliga kommentarer av typen "ordv." och "form", det vill säga uttryck som i de flesta fall explicit anger vad läraren har rättat i texten. Denna kommentarstyp korrelerar således oftast med en rättning. En viss likhet finns därigenom med den kategori vi kallar *fokuserande* kommentarer, under vilken vi samlar alla markeringar av typen "?", "!" och "obs!", som syftar till att dra uppmärksamhet till en del av texten. Till *språk och innehåll* räknas alla typer av kommentarer som behandlar den språkliga utformningen och dispositionen av uppsatsen samt sakinnehållet. Ofta handlar dessa kommentarer om att något är oklart eller missuppfattat. Ett exempel är kommentaren "viss oklarhet" som syftar till ett helt stycke utan vidare markeringar. Eftersom oklarheter kan bero på språkliga uttryck samt att språk och innehåll är så nära sammanflätade har vi valt att sortera dem i samma kategori. Det finns emellertid kommentarer som är entydigt språkliga eller innehållsliga, t.ex. när läraren i en uppsats från HAL Luleå 1915 kommenterar: "Detta är icke fullt riktigt; renässansen, särskilt den

italienska, var likgiltig för kyrkans förbättrande [...]” Med *summativa* kommentarer avses summerande slutomdömen, där läraren ger en sammanfattande bedömning av uppsatsen. Isolerad anteckning om betyg sist i uppsatsen (t.ex. ”B”) har dock inte räknats med. Som *övriga kommentarer* har räknats minusstreck, bock och andra icke-alfabetiska tecken.

6 Rättningar och kommentarer i studentuppsatserna

Excerperingen av rättningar och kommentarer från studentuppsatserna har genererat totalt 1 863 belägg, varav 1 263 är rättningar och 600 är kommentarer. Se tabell 2 för en sammanställning.

Tabell 2. Rättningar och kommentarer i materialet. (R = rättningar, K = kommentarer.)

	1860-/70-tal		1910-tal		1960-tal		Totalt	
	R	K	R	K	R	K	R	K
HAL Luleå	88	5	130	16	172	101	390	122
HAL Falun	191	79	90	72	231	185	512	336
HAL Strängnäs	73	3	164	2	124	137	361	142
Totalt	352	87	384	90	527	423	1 263	600

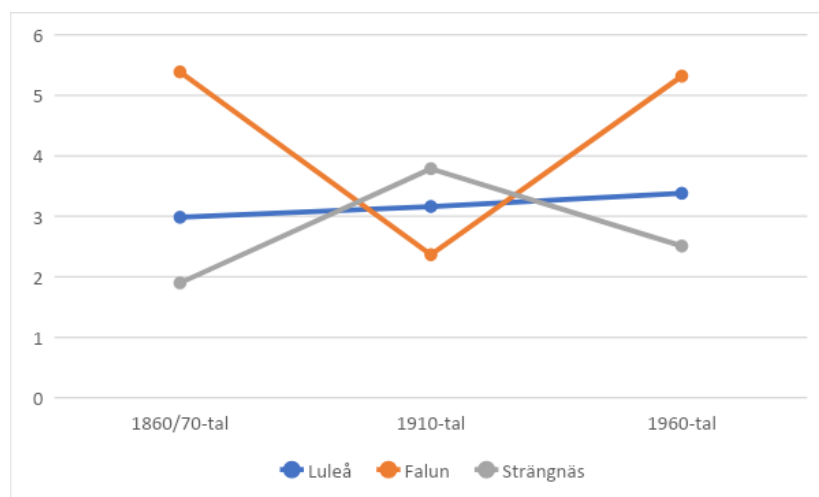
I genomsnitt innebär det 3,4 rättningar och 1,5 kommentarer per hundra ord eller 34,5 ingrepp per text. Lärarna markerade således ofta i texterna. Som framkommer av tabell 2 ser vi att rättningar (dvs. ingrepp på textytan) är vanliga under samtliga perioder, medan kommentarer (dvs. Marginal-anteckningar) är betydligt vanligare under 1960-talet än under tidigare perioder. Även när hänsyn tas till textlängd kvarstår tendensen, dvs. att rättningarna är relativt jämnt fördelade mellan perioderna medan kommentarerna kraftigt ökar mellan 1910-tal och 1960-tal. Se tabell 3.

Tabell 3. Antal rättningar och kommentarer per hundra ord fördelat över tid.

	1860-/70-tal	1910-tal	1960-tal
Rättningar	3,4	3,1	3,7
Kommentarer	0,8	0,8	3,0

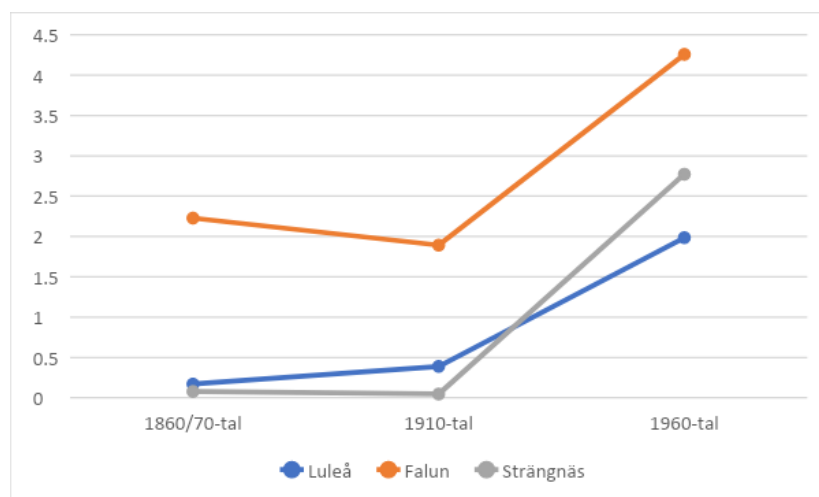
Siffrorna i tabell 3 döljer dock en ganska omfattande variation mellan de tre läroverken. Om varje läroverk behandlas för sig, visar det sig att HAL Falun

särskiljer sig från de två andra läroverken genom en betydligt högre frekvens för rättningar under såväl den första som sista undersökningsperioden. Skillnaderna mellan HAL i Luleå och Strängnäs verkar i detta avseende vara mindre påtagliga. Se vidare figur 1 nedan.



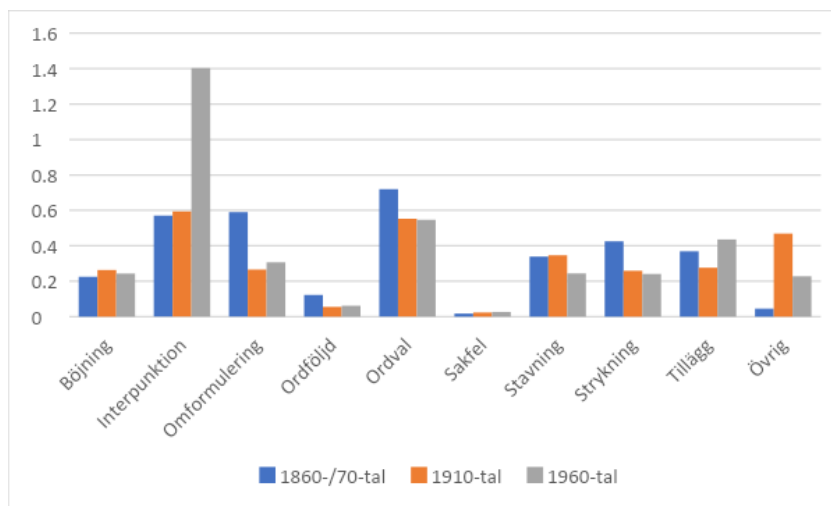
Figur 1. Totalt antal rättningar per 100 ord för varje skola.

Även när det gäller kommentarer visar det sig att HAL Falun skiljer sig från de andra läroverken med en högre frekvens per hundra ord (se figur 2). Till skillnad från rättningarna, ser vi emellertid att den övergripande trenden är densamma på alla läroverken: kommentarer blir betydligt vanligare under 1960-talet i förhållande till tidigare perioder.



Figur 2. Totalt antal kommentarer per 100 ord för varje skola.

Resultatet visar alltså att rättningarna håller en relativt jämn frekvens under hela den undersökta perioden, medan kommentarerna är avsevärt vanligare under 1960-talet än tidigare. Sammanställningarna ovan säger dock ingenting om vilka typer av rättningar som lärarna genomför, dvs. om de rättar samma saker under hela undersökningsperioden. En sådan sammanställning över rättningskategorierna återfinns i figur 3 nedan.

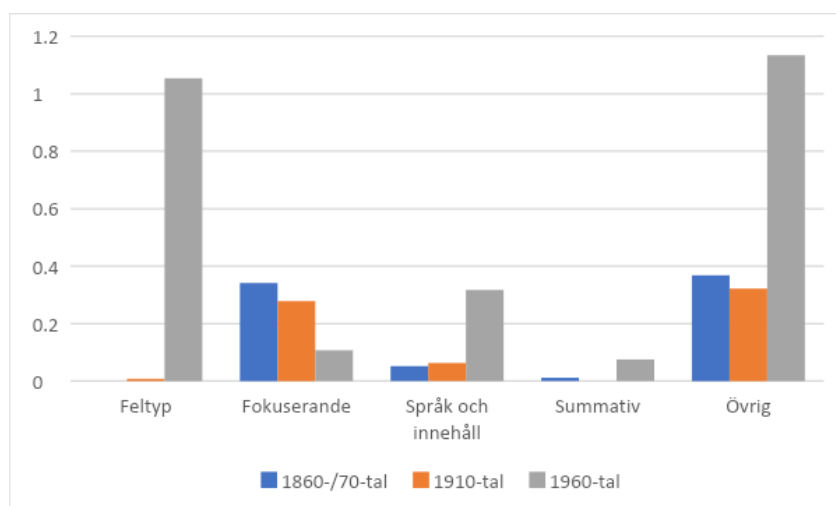


Figur 3. Underkategorier av rättningar per hundra ord.

Sammanställningen i figur 3 visar att skillnaderna mellan de tre tidsperioderna i många fall är ganska små och att lärarna i hög utsträckning tycks slå ner på samma saker i texterna. Den påtagligaste skillnaden gäller interpunktion. Det är helt klart vanligare att lärarna rättar interpunktion på 1960-talet än under de tidigare perioderna. I huvudsak tycks dessa rättningar handla om elevernas bruk av kommatecken.

Den äldsta perioden, å andra sidan, kännetecknas av fler omformuleringar och strykningar än senare perioder, vilket tyder på att lärarna tillät sig göra mer genomgripande ingrepp i texterna än senare. Vi ser också att kategorin ordval är något vanligare under 1860-/70-talet än längre fram. I normalfallet tycks varken omformuleringarna, strykningarna eller ordvalen handla om språkriktighet, utan snarast verkar det vara en fråga om stilistiskt motiverade ändringar eller möjligen om precision, som när läraren i två uppsatser från HAL Falun 1870 ändrar *urgammal tid* till *fortiden* och *epokgörande* till *vigtiga*. Som Lindberg (1972:73) noterar, verkar det ha varit ett ideal med en syntaktiskt och (möjligen) stilistiskt avancerad meningsbyggnad under perioden fram till 1890-talet.

Av figur 4 framkommer hur fördelningen av kommentarstyperna ser ut. Sammanställningen visar på stora skillnader mellan perioderna.



Figur 4. Fördelning av kommentarstyper sett över tid.

Sammanställningen visar att det sker en gradvis minskning av fokuserande kommentarer under hela perioden, medan feltypskommentarer i princip uppstår under 1960-talet. Det verkar alltså som om det mot slutet av läroverkseran blir viktigt för lärarna att förtydliga vilken typ av rättningar som de genomför i studentuppsatserna och att användningen av de ofta mer tvetydiga fokuserande kommentarerna samtidigt minskar.³ Även de icke-alfabetiska kommentarerna (övrig) ökar, vilket kan förstås på samma sätt: det blir viktigare att förtydliga var det finns saker att anmärka på i texten. I övrigt är skillnaderna mindre mellan perioderna, även om det generellt blir vanligare med kommentarer under 1960-talet. Innehållsliga kommentarer blir t.ex. mer vanliga och de summativa omdömen som förekommer återfinns i princip uteslutande i texter från 1960-talet. Det är påfallande att många av kommentarerna från 1960-talet rör disposition och struktur, vilket inte är särskilt vanligt under de tidigare perioderna. Ett par exempel återges nedan.

- (1) Detta stycke hör närmast samman med st. om lämpligheten sid. 3–5. (Strängnäs 1963)
- (2) Detta problem hänger ju också samman med inkomster, som behandlas i följ. stycke. (Strängnäs 1963)

Också kommentarer som rör sakinnehåll blir vanligare under 1960-talet, vilket skulle kunna hänga samman med att ämnena över tid blir lättare för svensklärare att bedöma (jfr Lötmarker 2004:310–311).

³ Eftersom feltypskommentarer används av samtliga lärare från alla tre läroverk från 60-talet förefaller det troligt att de utgått från någon form av rekommendation från Skolöverstyrelsen eller liknande. Vi har dock inte kunnat verifiera detta ännu.

7 Slutsats och diskussion

Som framkommit ovan utgörs de flesta lärarmarkeringarna av rättningar. Antalet kommentarer ökar visserligen markant under den sista perioden, men rättningarna är fortfarande fler. Majoriteten av kommentarerna tillhör dessutom kategorin "feltyp", vilken har som funktion att peka ut något fel i elevens text, normalt tillsammans med en rättning. Vad lärarna rättar skiftar inte markant under den undersökta perioden – med några undantag. De största skillnaderna syns inom kategorin omformulering och interpunktion. Medan lärarna i den tidigaste perioden i större utsträckning omformulerade elevernas texter, ägnade sig lärarna på 1960-talet i stor utsträckning åt att justera interpunktion. Detta tolkar vi som ett uttryck för en bedömningspraktik i förändring. Varför det förhåller sig på detta vis kan vi i nuläget bara spekulera om, men en inte alltför vågad gissning beträffande interpunktionen är att ökningen kan förklaras med att kommatekniska principerna diskuterades under perioden i fråga (se t.ex. Ekerot 1991). Omformuleringarnas minskning kan eventuellt hänföras till Lindbergs (1973) resonemang om övergången från synen på meningen som konstprodukt till ett medel för kommunikation. Det vill säga, i de senare perioderna bemödar sig lärarna inte att formulera om, annat än i de fall då kommunikationen brister. Men detta återstår att undersökas närmare.

Även om antalet rättningar överstiger antalet kommentarer är det intressant att det går att se en stor ökning av de senare vid den sista undersökta perioden. Som sagt beror ökning främst på den nya kommentarskategorin feltyp (vilken eventuellt vittnar om en ny rättningstradition). Lärarna blir med dessa kommentarer mer explicita i hur deras markeringar ska tolkas och förstås, även om informationen ibland kan tyckas överflödigt. Lika intressant är dock den ökning som syns beträffande innehållsrika och språkliga kommentarer, och den fråga som återstår att besvara är förstas varför denna ökning sker. Blir innehåll och struktur plötsligt ett problem i texterna, något det inte tidigare funnits anledning att anmärka på, eller är det så att lärarna (delvis) fått ett nytt fokus? Eftersom vi inom ramen för denna undersökning uteslutande sett till lärarnas markeringar och inte beaktat texterna i deras egen rätt, får vi lämna denna fråga till framtida undersökningar.

Lötmarker (2004:51–52, 309–311) konstaterar att undervisningen och de övriga kontextuella villkor som omgärdade läroverkens uppsatsskrivning i många avseenden kännetecknas av kontinuitet under de drygt hundra år som studentexamen skrevs i Sverige. Studentskrivningen förändrades visserligen under perioden, t.ex. kom ämneskunskaper (snarare än kunskaper i retorik) att betonas mer från 1905 och framåt och ämnen med en större samhällsanknytning blev vanligare över tid, men själva ramen för uppsatsskrivandet var sig ändå lik. Detta kan sättas i relation både till Lindbergs

(1973) tes att studentuppsatsernas karaktär av konstprodukter minskar mot slutet av 1800-talet, och till föreliggande studie. Även vår undersökning av lärares bedömningspraktik pekar på en stor kontinuitet i många avseenden. Vi kan också konstatera att rättningarna under hela den undersökta perioden i huvudsak rör sig på de lägre textuella nivåerna (dvs. under meningsnivå), även om kommentarer om disposition och struktur blir vanligare i uppsatserna från 1960-talet. Undersökningen visar också att det totala antalet kommentarer per hundra ord generellt ökar under den sista perioden. Som redan nämnts skulle det vara intressant att närmare undersöka huruvida ökningen speglar en faktisk förändring i studenternas texter: finns det mer att anmärka på än tidigare?

Det är viktigt att framhålla att denna undersökning bygger på ett urval om sex texter per läroverk och period med en jämn fördelning över betygsstegen, vilket gör det omöjligt för oss att uttala oss om variationen generellt under perioden. Eftersom läroverken över tid öppnades för fler och fler elever, kan man tänka sig att variationen (t.ex. beträffande texternas kvalitet) inom årskullarna också ökade över tid. Det är en intressant fråga att vidare undersöka hur lärarna i så fall hanterar en stegrande variation i textkvalitet. För en sådan undersökning krävs dels en analys av studentuppsatserna (och inte enbart av lärarnas kommentarer och rättningar), dels ett bredare urval (och enligt andra principer) än det vi arbetat med. I framtida studier vore det också intressant att närmare undersöka den regionala och/eller individuella variation mellan läroverk/lärare som vi sett prov på i denna undersökning. Har det t.ex. funnits lokala rättningstraditioner att förhålla sig till? Vad gäller kommentarer är lärarna på de olika läroverken ganska samstämmiga, men när det gäller mängden rättningar syns relativt stora skillnader. Är det ett utslag av den individuella faktorn? Varför syns den i så fall tydligare i rättningarna än i kommentarerna? Slutligen är en viktig fråga naturligtvis också hur lärarnas rättningar och kommentarer kan knytas till skriftspråkliga normer: hur har lärare vid olika tider menat att den perfekta studentuppsatsen ska vara utformad?

Litteratur

- Barton, David. 2007. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. ed. Malden, MA: Blackwell.
- Bergman-Claeson, Görel. 2003. *Tre lärare – tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Uppsala universitet.

- Ekerot, Lars-Johan. 1991. Satskommatering och tydlighetskommatering. Ett bidrag till den svenska kommateringens 1900-talshistoria. I: Malmgren, Sven-Göran & Ralph, Bo (red.): *Studier i svensk språkhistoria 2*. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 31–56.
- Hultman, Tor G. 1991. Prov i svenska. I: Lindblad, Torsten (red.): *"Allt är relativt". Centralt utarbetade prov i svenska, matematik, engelska, franska, tyska, fysik och kemi – beskrivning, analys, förslag*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Igländ, Mari-Ann. 2007. *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kronholm-Cederberg, Annette. 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasieters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Vasa: Åbo Akademi.
- Lindberg, Ebba. 1973. *Studentsvenska 1864–1965*. Stockholm: Språkförlaget Skriptor AB.
- Lindberg, Viveca. 2005. Svensk forskning om bedömning och betyg 1990–2005. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2005:1. S: 1–32.
- Lötmarker, Lena. 2004. *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skrivanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning*. Lund: Lunds universitet.
- Lötmarker, Lena. 2005. Uppsatsskrivningen på svenska i läroverket 1807–1968. I: Molnár, Valéria, Paulsson, Göte & Andersson, Greger (red.): *Vetenskapssocieteten i Lund. Årsskrift 2005*. Lund: Vetenskapssocieteten i Lund. S. 88–99.
- McNamara, T. F. 2015. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Petersson, Olof. 2010. *Studentexamen*. 1 uppl. Stockholm: SNS förlag.
- Sahlée, Anna & Kalm, Mikael. 2020. Lärares uppfattning om den goda uppsatsen i slutet av 1800-talet. I: Sävborg, Daniel, Asu, Eva Liina & Laanemets, Anu (red.): *Studier i svensk språkhistoria 15. Språkmöte och språkhistoria*. Tartu: University of Tartu Press. S. 254–267.
- Stolt, Sofia. 2016. *Vägen till vitsordet. En studie av värderande yttranden i bedömarkommentarer på studentexamensuppsatser i modersmål och litteratur*. (Nordica Helsingensia 46.) Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Ullstad, Evert. 1963. Modersmålet. I: Sjöstedt, C. E. & Thorén, Birger (red.): *Studentexamen 100 år*. Stockholm: Natur & Kultur.

Nu tror jag att jag vågar prata svenska mera än tidigare

Finsktalande medicinstudenters tankar om att "vara tvungen" att tala svenska

Annmari Sahlstein

1 Inledning

Andraspråksinlärning är oftast en långvarig och komplicerad process som kräver både tid och engagemang. Forskning visar att våra tankar och känslor, både positiva och negativa, kan inverka på själva inlärningsprocessen men även på vår vilja att kommunicera på målspråket både i klassrumsmiljö och utanför klassrummet. (Se t.ex. Imai 2010; MacIntyre & Doucette 2010.) Motivation och andra känslor kring språkinlärning samt kommunikation på målspråk har undersökts mycket i andra länder, medan forskningstraditionen i Finland kring ämnet ännu är relativt ung. Det dominerande målspråket i nästan all forskning är engelska som kan anses vara *lingua franca* i internationell kommunikation. Men som Dörnyei och Al-Hoorie (2017:455–468) påpekar behövs det i dag mera forskning kring s.k. LOTE-språk, *Languages Other Than Global English*.

Svenskan som det andra nationalspråket och obligatoriskt läroämne i Finland har än så länge inte undersökts mycket, speciellt ur denna synvinkel (jfr Kangasvieri 2017:6–7). Föreliggande studie fokuserar på s.k. *språkrädsla* i samband med att kommunicera på andraspråk både i allmänhet och i synnerhet på svenska. Enligt Horwitz (2016:934) är språkrädsla (eng. *language anxiety*) ett relativt vanligt fenomen hos andraspråksinlärare eftersom cirka 30–40 % av alla andraspråksinlärare verkar lida av den åtminstone i någon grad.

Studien har två syften. Det första är att presentera hur vanlig språkrädsla är bland finsktalande andraspråksinlärare i svenska – i denna studie finsktalande medicinstudenter – och på vilka sätt rädslan kan yttra sig. Det andra

syftet är att redogöra för hur samma student upplever en autentisk kommunikationssituation på svenska utanför klassrummet. Studien ger ny empiriskt baserad kunskap om vilken betydelse en autentisk språklig kontakt med en finlandssvensk modersmålstalare kan ha för finsktalande svenskinlärare. Sådan kontakt har även pedagogisk betydelse eftersom ett muntligt delprov inom några år kommer att vara en del av studentexamen i Finland, varför behovet för att fokusera mera på muntlig interaktion i svenskundervisningen kommer att öka markant redan i en nära framtid. (Se Språkprov 2016.)

Senare i denna artikel använder jag den redan etablerade beteckningen L2 som paraplyterm för de centrala termerna *andraspråk* och *främmandespråk*. I stället för termerna *förstaspråk* eller *modersmål* använder jag beteckningen L1. (Se t.ex. Abrahamsson 2009:13–15.)

2 Svenska som obligatoriskt läroämne

Finland har två nationalspråk, finska och svenska, vilka enligt lagen har lika stark ställning inom förvaltningen. Detta betyder att alla finsk- och svensktalande finländare har samma språkliga rättigheter att få betjäning på sitt eget språk t.ex. hos domstolar eller som patient inom hälsovården. (Se Språklag 423/2003.) Båda språken är därför också obligatoriska läroämnen på alla utbildningsstadierna från grundskola till högskolenivå, varför alla finsktalande högskole- och universitetsstudenter före utexamineringen måste visa att svenskkunskaperna är på den nivå som regleras i lagstiftningen. Enligt den gemensamma europeiska referensramen CEFR definieras den godkända nivån i svenska som B1 (nöjaktiga kunskaper) eller B2 (goda kunskaper) i både skriftlig och muntlig interaktion och framställning (se Sahlstein 2017:315–316).

Vid medicinska fakulteten vid det finskspråkiga Åbo universitet avlägger studenterna en obligatorisk kurs i medicinsk svenska, *Skärgårdsmedicin och kultur*, vars syfte är att utveckla sådana skriftliga och muntliga färdigheter som krävs i lagen. Kursen kan definieras både som LSP (*Language for Specific Purposes*) och CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) eftersom kursinnehållet är skraddarsytt för medicinstudenter och går hand i hand med de aktuella fackstudierna inom medicin. I kursen ingår också en obligatorisk intervju med en svensktalande äldre person i den mestadels svensktalande Åbo skärgård. Intervjun, s.k. utvidgad anamnes, simulerar ett strukturerat patient-läkarsamtal och den syftar till att studenterna ska få en genuin möjlighet att öva sina muntliga färdigheter i svenska, och speciellt i medicinsk svenska utanför klassrumsmiljön. De personer som studenterna intervjuar parvis är pensionärer som frivilligt ställer upp för intervjun. Syftet med

intervjun är att erbjuda studenterna en möjlighet att utanför klassrummet möta en svensktalande person på hans eget språk och utveckla sådana muntliga färdigheter som behövs i läkaryrket. (Se Sahlstein 2017:316–317, 324.)

3 Om känslornas roll i L2-inläring

L2-inläring sker vanligen i formell språkundervisning i klassrumsmiljö, men lika väl kan man tillägna sig ett främmande språk informellt exempelvis i naturlig interaktion med L1-talare. Oberoende av på vilket sätt man lär sig ett nytt språk påverkas inlärningsprocessen även av individuella faktorer som exempelvis språkinlärarens syn på målspråket och dess talare, hans engagemang i inlärningsprocessen, samt vilja att kommunicera på målspråket i olika situationer. Tidigare forskning visar att känslor starkt kan inverka på ens motivation att lära sig ett L2-språk och kommunicera på det i olika situationer. Inom *psykolingvistik* anses *motivation* vara en av de starkaste drivkrafterna i all inläring. (Se t.ex. Oxford 2015.) Positiva känslor och tankar anses således driva språkinläraren i inlärningsprocessen, medan negativa känslor och tankar kan vara en hindrande faktor (jfr MacIntyre, Gregersen & Mercer 2019:267).

Den teoretiska referensramen i denna studie utgörs huvudsakligen av psykolingvistik och till en del också av sociolingvistik. Psykolingvistik är mest intresserad av L2-inläraren som individ med sin personlighet och sina egenskaper och känslor. Sociolingvistik fokuserar däremot exempelvis på inlärarens uppfattningar om eller attityder till målspråket och dess talare (Sahlstein 2018:132–133). Med detta avses exempelvis målspråkets status i samhället eller dess betydelse för inläraren själv t.ex. i arbetslivet, vilket kan ha stark inverkan på hans motivation att engagera sig i språkinläringen (se Einarsson 2009:52–53, 92).

Tanken att det alltid finns ett samband mellan L2-inläring och olika känslor är ingalunda ny. Som t.ex. MacIntyre och Mercer (2014:159) påpekar lanserade Stephen D. Krashen redan på 1980-talet sin teori om ett s.k. *affective filter* (se Krashen 1982:31–32). Det affektiva filtret innebär hur negativa emotioner kan minska inlärarens kapacitet att ta emot och bearbeta information i språkundervisningen medan positiva emotioner kan öka samma kognitiva kapacitet. Det var ändå Elaine K. Horwitz (2017:24, 28) som redan 1986 fäste uppmärksamhet vid de negativa känslornas roll speciellt i L2-undervisningen i klassrumsinteraktion. Hon föreslog att fenomenet borde klassificeras som en särskild rädsla som hon kallade för *Foreign Language Classroom Anxiety* (FLCA). Den kan i vanliga klassrumssituationer yttra sig t.ex. som allmän rädsla, rädsla för att kommunicera, rädsla för test och prov

eller rädsla för negativ bedömning. Enligt Horwitz är det dock frågan om ett mer komplicerat fenomen. Därför föreslår hon att alla emotioner snarare borde betraktas som individuella särdrag hos olika L2-inlärare eftersom det är allmänmänskligt att känna sig osäker eller rädd inför nya situationer, inte enbart i språkundervisning eller kommunikation på ett L2-språk. (Se Horwitz 2017.)

Idag är synen på språkrädsla mångfasetterad vilket betyder att språkrädsla inte enbart betraktas som ett stabilt fenomen. Faktorer som inverkar på situationen är exempelvis inlärarens språkliga kapacitet, hans fysiologiska reaktioner i inläringssituationen eller plats och tid samt vilka människor man lär sig eller talar ett L2-språk med. (Dörnyei & Ryan 2015:156–159, Dewaele 2017:434–437.) MacIntyre & Vincze (2017:67–68) och Kalaja m.fl. (2015:3) diskuterar i sin tur hur uppfattningar, motivation och känslor numera borde betraktas som en enda men komplex helhet där alla de tre faktorerna är i en ständig och dynamisk växelverkan med varandra i inlärningsprocessen.

Dörnyei (2009:9–11) utvidgar bilden av L2-inläraren som individ med hens *självkoncept* (eng. *self concept*). Med självkoncept menar han hur man ser sig själv som språkinlärare, vilka mål man sätter för sig här och nu eller i framtiden samt hur villig man är att identifiera sig med målspråkets talare. Sålunda inverkar självkonceptet på L2-inlärarens motivation, hela inlärningsprocessen och även inlärningsresultaten. I en nyare undersökning hävdar han även betydelsen av språkinlärarens upplevelser under inlärningsprocessen för hens engagemang. (Se Dörnyei 2019:19–30.)

4 Material och metoder

Undersökningsmaterialet består av både numeriska enkätsvar och korta narrativa texter skrivna av medicinstudenter i två olika årskurser åren 2013–2016 (N=209, 118 kvinnor, 91 män). Enkätsvaren har jag samlat in med hjälp av två separata enkäter vid två olika tillfällen med två års mellanrum. Den första enkäten (E1) genomförde jag i början av studenternas första studieår 2013 respektive 2014 och då samlade jag in bakgrundsinformation t.ex. om deras skolframgång i svenskan, motivation att lära sig svenska samt deras uppfattningar under skoltiden om svenskans betydelse i Finland. Den andra enkäten (E2) genomförde jag i samma årskurser två år senare strax före den obligatoriska svenskkursen i medicinsk svenska. Då fick studenterna ta ställning till 23 numeriska påståenden på Likert-skalan (1 = instämmer inte alls – 5 = instämmer helt) om sin motivation att både lära sig och kommunicera på L2-språk. Påståendena var formulerade så att hälften av dem gällde

L2-språk i allmänhet och andra hälften gällde enbart svenskan. De numeriska svaren har jag analyserat statistiskt med IBM Statistics SPSS 23.

De korta narrativa texterna som jag också använder som material är skrivna av samma studenter (n=133) som tidigare hade svarat på enkäterna E1 och E2. Studenterna har skrivit texterna efter den obligatoriska intervjun och de är korta reflektioner över deras erfarenheter av att ha "varit tvungna" att kommunicera på svenska med en L1-talare utanför klassrumsmiljön. I texterna kommer ofta olika emotionella aspekter kring L2-inläring och speciellt kommunikation till uttryck. I analysen av texterna har jag använt kvalitativ och narrativ innehållsanalys som metod (jfr Schreier 2012:1–36; Johansson 2012). Jag har markerat och kodat sådana textställen där studenterna tagit upp känslomässiga, både positiva och negativa, aspekter och eventuellt också analyserat intervjuens betydelse för sig själva som blivande läkare.

5 Resultat

I avsnitt 5.1 presenterar jag resultat av de småskaliga kvantitativa analyserna av de numeriska svaren på Likert-skalan i den andra enkäten (E2). För att illustrera helheten presenterar jag också några uppgifter ur den första enkäten (E1) som bakgrundsinformation. Efter de kvantitativa svaren presenterar jag några utdrag ur studenternas texter i avsnitt 5.2. Språket i texterna, antingen finska eller svenska, fick studenterna välja själva. Utdrag skrivna på finska har jag översatt till svenska men utdrag skrivna på svenska har jag inte korrigerat språkligt. Samtliga studenter (n = 133) har gett sitt tillstånd till att deras texter får användas som forskningsmaterial och de uppträder här under fingerade namn.

5.1 Hur vanlig är språkrädsla bland finstalande L2-inlärare?

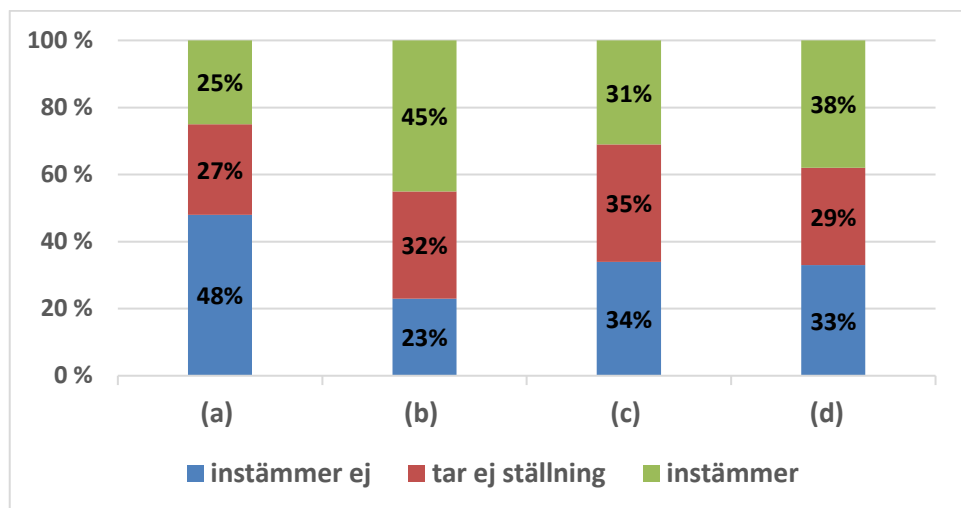
Svaren i den första enkäten (E1) om studenternas bakgrund visade att alla informanter (N = 209) är finstalande. Nästan alla kommer från ett finskspråkigt område och har knappt någonsin kommunicerat på svenska utanför klassrummet. Cirka 80 % av studenterna hade läst obligatorisk svenska i skolan i genomsnitt sex år och resten i genomsnitt åtta eller nio år. Endast några informanter hade inte läst svenska eller läst bara några kurser. 60 % av alla studenterna hade valt att skriva svenska i studentexamen fast svenska sedan år 2005 är ett frivilligt ämne. I genomsnitt hade de flesta informanterna presterat bra i alla ämnen i studentexamen inklusive svenska, men kvinnorna

hade oftare än männen nått de högsta vitsorden i svenska (Sahlstein 2018:135).

I det följande redovisar jag först alla informanternas svar på sammanlagt åtta påståenden på Likert-skalan 1–5. Resultaten i figur 1 presenterar deras vilja eller ovilja att tala ett L2 i allmänhet. Figur 2 visar hur informanterna tror att de klarar sig på svenska i olika situationer. Svaren på påståendena presenteras i tre sammanslagna kategorier: 1–2 (= instämmer inte [alls]), 3 (= neutral), 4–5 (= instämmer [helt]).

Frågorna kring L2 i allmänhet om informanternas osäkerhet eller rentav rädsla var följande:

- (a) Jag kommunicerar gärna på främmande språk fast jag vet att mina kunskaper är bristfälliga.
- (b) Jag kommunicerar på främmande språk helst om jag känner mig trygg.
- (c) Jag är rädd för att göra fel när jag kommunicerar på främmande språk.
- (d) Jag vill helst undvika kommunikation på främmande språk om jag känner mig otrygg.



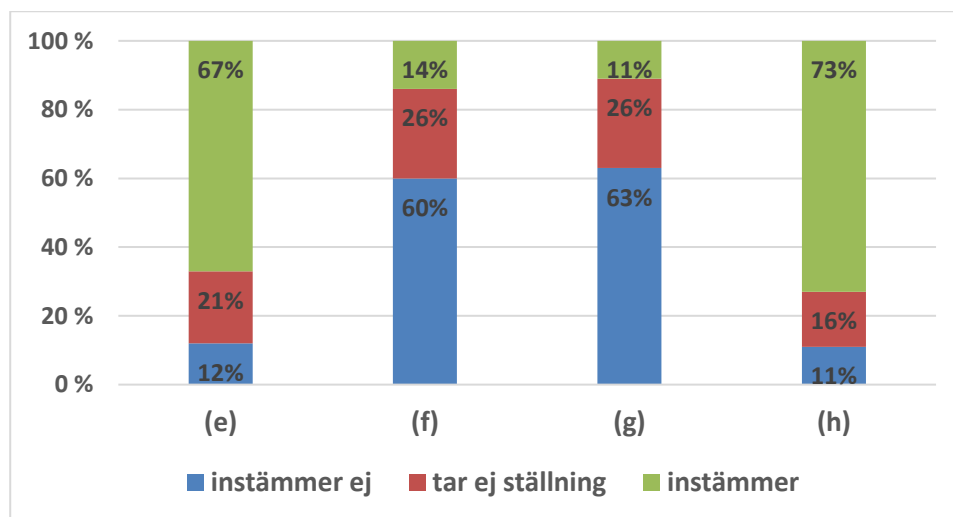
Figur 1. Påståendena om främmande språk i allmänhet (N = 209; bortfall 2/8/4/4).

I påståendena a)–d) kartlades studenternas åsikter om att kommunicera på ett L2 i allmänhet utan att exakt definiera språket. Därför är det svårt att veta vilket eller vilka språk studenterna tänkte på när de svarade på påståendena. Förmodligen tänkte många på engelskan eftersom engelska oftast läses som första L2-språk i finska skolor. Påståendena berättar därför närmast om allmänna trender i användning av L2 bland informanterna. Som figur 1 ovan visar säger sig nästan en tredjedel av studenterna vara rädda för att göra fel

när de talar ett L2 (fråga c). Var tredje svarade också att de aktivt undviker situationer på L2-språk om de inte känner sig trygga (fråga d) vilket också kan tolkas som språkrädsla. Att något över 30 % av svararna säger sig lida av språkrädsla, oberoende av hur detta frågades i påståendena a)–d), visar tydligt att språkrädsla är relativt vanligt bland L2-inlärare i olika kommunikationssituationer. Detta motsvarar också Horwitzs (2016:934) resultat att cirka 30–40 % av alla L2-inlärare lider av språkrädsla i någon form. I ljuset av detta material går det ändå inte att analysera mera exakt vad orsaken till rädslan är, dvs. om det t.ex. är en individuell egenskap, tidigare erfarenheter, den aktuella situationen eller någon annan faktor (jfr Dörnyei & Ryan 2015:156–159).

I de följande fyra frågorna e)–h) fick studenterna svara på påståenden om sin vilja att använda svenska i olika kommunikationssituationer. Påståendena om svenskan var följande:

- (e) Jag känner mig otrygg när jag talar svenska.
- (f) Jag vågar tala svenska t.ex. på fritiden.
- (g) Jag tror att jag klarar mig på svenska t.ex. i arbetslivet.
- (h) Jag vill kunna tala svenska med svensktalande personer t.ex. i arbetslivet.



Figur 2. Påståendena om svenska (N = 209; bortfall 7/8/8/7).

Mellan studenternas vilja att kommunicera på ett L2 i allmänhet och kommunicera på svenska finns en markant skillnad. Fast påståendena e)–h) om svenskan inte var identiska med påståendena a)–d) om L2 i allmänhet visar figur 2 ovan att en klar majoritet, dvs. minst 60 % av informanterna uppger sig vara minst relativt osäkra på om de kan tala svenska. Däremot uppgav

endast cirka 10 % av informanterna att de tror sig klara sig på svenska vid olika tillfällen. En förklaring till den tydliga skillnaden mellan svaren gällande L2 i allmänhet och svenska kan vara att de flesta informanterna har läst engelska som första L2-språk i skolan, dvs. betydligt längre än svenska. Dessutom har de flesta unga i dag nästan dagligen kontakt med engelskan både på fritiden och i studierna. De kan också ställa lika höga krav på sina svensk-kunskaper som på kunskaperna i engelska och känner sig därför osäkra i kommunikation på svenska. Mot denna bakgrund är det synnerligen intressant att över 70 % av alla informanterna ändå uppger att de vill kunna kommunicera på svenska med svensktalande exempelvis i arbetslivet (fråga h). Svaren tyder å ena sidan på att studenterna inser svenskkunskapernas betydelse och å andra sidan att de har motivation att lära sig mera svenska. (Jfr Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011:99–100.)

I enkätsvaren (E1+E2) kunde endast några smärre skillnader konstateras mellan de kvinnliga och de manliga informanterna.

5.2 Hur berättar finsktalande svenskinlärare om sin språkrädsla?

I de korta texterna skrivna av studenter efter den obligatoriska intervjun utanför klassrummet kan man konstatera att studenterna där tar upp samma aspekter som motsvarar de numeriska svaren i tabellerna i avsnitt 5.1. Men texterna ger en mångsidigare och personligare bild av studenternas upplevelsevärld på det för dem relativt främmande L2-språket svenska.

I kategoriseringen av texterna kunde jag urskilja tre huvudteman:

1. osäkerhet och rädsla inför intervjun på svenska
2. oftast positiva reaktioner efter intervjun men också egna analyser av ens aktuella muntliga färdigheter på svenska
3. studenternas reflektioner kring svenskans betydelse för dem själva som blivande läkare

Nästan alla studenter berättar om sin osäkerhet och nervositet inför en för dem ny och spännande kommunikationssituation och bara några av dem skrev att deras självuppskattade svenskkunskaper var så bra att de inte var nervösa inför intervjun. Några studenter beskrev till och med sina fysiologiska känningar som exempelvis att "pulsen steg", man "blev svettig om händerna" eller att man hade "fjärilar i magen". De flesta av studenterna såsom Jenni och Anu berättade också att intervjun hade varit den första gången någonsin de hade talat svenska med en svensktalande person utanför klassrummet:

- (1) **Jenni:** Jag var jättespänd före vi kom till pensionären eftersom jag har nästan aldrig pratat svenska på allvar, bara i skolan.
- (2) **Anu:** Jag har studerat svenska cirka 10 år men under vårt besök till X [personnamn] lärde jag mig mer än någonsin. Det var min första gången att försöka prata svenska med en svenskspråkig person. Nu har jag gjort det och jag märkte att man inte dör om man måste prata svenska.

Som huvudsaklig motivering för osäkerheten angav många studenter att de var rädda för att göra fel och misslyckas. I detta material fanns flera studenter som exempelvis Vera och Satu som berättade att de inte gärna använder ett L2 om de inte är säkra på språkriktigheten:

- (3) **Vera:** Jag tycker att intervjun var mycket spännande eftersom jag inte tycker prata annat språk när jag vet att jag inte behärskar det nästan perfekt.
- (4) **Satu:** Jag var ganska rädd inför intervjun eftersom jag inte har talat svenska utanför klassrummet. Jag känner mig mycket osäker när jag måste använda ett främmande språk och jag skulle alltid vilja bilda meningarna i förväg så att de skulle vara helt korrekta. (övers. A.S.)

Det var också vanligt att informanterna i texterna lyfte fram hur svårt det hade varit för dem att "öppna munnen" och börja tala svenska. Orsaken var ofta att man var osäker på om kommunikationspartnern förstår en på grund av eventuella språkfel samt hur hen kommer att reagera på dem. Intressant nog fortsatte nästan alla sin berättelse med att skriva om den positiva upplevelsen av att trots eventuella bristfälligheter kunna kommunicera på svenska. Studenternas ibland höga självkritik visar sig t.ex. i Katis och Saris texter:

- (5) **Kati:** Före intervjun var jag ganska nervös, men på ett positivt sätt eftersom det motiverade mig till att lära mig mera. Efter intervjun vet jag att jag kan klara mig på svenska om jag måste, jag fick mycket självförtroende. Intervjun visade att man inte behöver behärska svenska perfekt för att kunna förstå och bli förstådd. (övers. A.S.)
- (6) **Sari:** Jag vet att jag kan prata svenska ganska bra men den här intervjun hjälpte mig att våga prata svenska mera. Tidigare var jag orolig om jag gjorde ett fel och sade inte riktig böjningsform, men nuförtiden är jag inte orolig för det. Vår pensionär förstod så bra vad jag sade till honom även om jag till exempel inte böjde ett verb rätt och det gav mig mycket självförtroende.

Gemensamt i flera texter var även att studenterna, explicit eller mellan raderna, också reflekterade över sitt framtida yrke som läkare och vilka språkliga färdigheter som kommer att krävas av dem. Vesa, Mia och Ari berättar så här:

- (7) **Vesa:** Jag var mycket nervös om pensionärsintervjun i förväg. Jag har aldrig tidigare använt svenska i en verklig situation. Intervjun gick bra trots att tala svenska är svårt för mig. Under intervjun fick jag förtroende för att tala svenska. [...] Besöka en plats som X [ortnamn] visade mig att det finns regioner i Finland där nästan alla människor är svensktalande. Det är viktigt att dessa människor får vård på sitt eget språk.
- (8) **Mia:** [...] Jag fick mycket självsäkerhet och vet nu att jag klarar på svenska fast jag inte kan allt, det spelar ingen roll. Man behöver inte vara perfekt, det blir jag aldrig heller. En ny situation kan framkalla ångest hos en om man inte vet någonting om den i förväg. Nu vet jag hur det är att tala om livet och hälsa med en svensktalande. Nu vet jag också att det finns svensktalande patienter och att man kan klara dem. Och det vill jag göra! (övers. A.S.)
- (9) **Ari:** Intervjun var en lärorik och unik erfarenhet därför att jag aldrig hade haft en möjlighet att gå och prata svenska med en svenskspråkig pensionär på sådant sätt som nu. Det var lite spännande i början men efter en stund började det att kännas ganska naturligt att prata med dem och vi tyckte att det inte var alls svårt att prata med dem. Nu blir det klart lättare att våga prata med patienter som är svenskspråkiga. Jag också förstår nu bättre varför det är viktigt för svenskspråkiga patienter att ha läkarmottagning och andra hälsovårdstjänster på svenska.

6 Sammanfattande diskussion

Den här studien hade två syften. För det första analyserades hur vanlig språkrädsla är hos finsktalande L2-inlärare – i den här studien medicinstudenter – när de lär sig och talar ett L2 och i synnerhet svenska. Som framgår av resultaten är språkrädsla eller åtminstone osäkerhet i allmänhet relativt vanliga hos informanterna i studien. Resultatet motsvarar även Horwitzs (2016, 2017) och MacIntyres (2017) åsikt om att både språkrädsla i allmänhet och i synnerhet rädsla för att kommunicera på ett L2 är relativt vanliga bland L2-inlärare. Ett intressant fynd var att informanterna sade sig lida av språkrädsla betydligt oftare när fokus låg på kommunikation på svenska. En tänkbar förklaring till skillnaden kan vara att svenska läses betydligt mindre än engelska i finska skolor. Dessutom har finsktalande svenskinlärare mera sällan möjligheter att komma i kontakt med svenskan utanför klassrumsmiljön än de har med engelskan. Därför är det också naturligt att känna sig osäker eller rentav vara rädd inför kommunikation på ett främmande språk såsom svenska (jfr Horwitz 2017).

Det andra syftet var att analysera hur studenterna upplever en autentisk kommunikationssituation på svenska med en L1-talare utanför klassrumsmiljön samt deras syn på svenskan för dem själva i det blivande läkaryrket. Fast de flesta informanterna i texterna lyfte fram sin nervositet och osäkerhet poängterade de samtidigt sin vilja att kunna kommunicera på svenska. För de

flesta visade sig intervjun alltså vara en positiv upplevelse som ökade deras självsäkerhet som språkbrukare och därmed hade positiv inverkan på deras motivation att fortsätta utveckla sina kunskaper och kommunikationsfärdigheter på svenska. Texterna visar att det går att övervinna denna osäkerhet, med studenternas egna ord är det viktigast att "kliva ut ur komfortzonen" och "våga börja tala". Detta resultat stöds också av ett relativt nytt delområde inom psykolingvistik, s.k. positiv psykologi (eng. *positive psychology*) som betonar de positiva känslornas och positiva upplevelsernas betydelse för L2-inläraren (MacIntyre & Mercer 2014:154–156). Språkrädsla har alltså en dubbelnatur eftersom den kan ha både negativ och positiv inverkan på inläraren och inlärningsprocessen. I tidigare forskning (jfr Horwitz 2016:934, MacIntyre 2017:21) stod den negativa inverkan i fokus, men i motsats till den hävdar Dewaele (2017:446) att språkrädsla till och med i någon grad kan främja inlärarens målmedvetna arbete med språket.

Resultaten i denna artikel ger ny empiriskt baserad kunskap om vilken betydelse en autentisk språklig kontakt med en finlandssvensk L1-talare kan ha för finsktalande svenskinlärare och deras motivation att lära sig svenska. I dag har intresset och motivationen för svenskstudier i den finska skolan minskat vilket betyder att också kunskaperna i svenska har försvagats. (Jfr Juurakko-Paavola 2015:117–137.) I ljuset av denna undersökning verkar det vara så att ju bättre L2-inläraren inser ett språks betydelse för sig själv exempelvis i arbetslivet desto mera motivation har hen att engagera sig i inlärningsprocessen både i och utanför klassrumsmiljön (jfr Dörnyei 2019:19–30). Planerna för att införa ett muntligt delprov i svenska i studentexamen kan därför vara ett steg åt det hållet att vikten av kommunikationsfärdigheter i skolundervisningen kommer att beaktas mera (jfr Språkprov 2016). När det gäller den levande tvåspråkigheten, t.ex. språkliga rättigheter i Finland, kan en levande kontakt med svensktalande vara en sådan stimulans som behövs för att främja inläringen av det andra inhemska språket men även för att rasera språkgränser.

Litteratur

- Abrahamsson, Niclas. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- CEFR = *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe.
- Dewaele, Jean-Marc. 2017. Psychological Dimensions and Foreign Language Anxiety. I: Loewen, Shawn & Sato, Masatoshi (red.): *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. London/New York: Taylor & Francis. S. 433–450.
- Dörnyei, Zoltán. 2009. The L2 Motivational Self System. I: Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (red.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters. S. 9–42.

- Dörnyei, Zoltán. 2019. Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 9. S. 19–30.
- Dörnyei, Zoltán & Al-Hoorie, Ali H. 2017. The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. *The Modern Language Journal* 101. S. 455–468.
- Dörnyei, Zoltán & Ryan, Stephen. 2015. *The Psychology of the Language Learner revisited*. New York: Routledge.
- Einarsson, Jan. 2009. *Språksociologi*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Horwitz, Elaine K. 2016. Reflections on Horwitz (1986), "Preliminary Evidence for the Validity and Reliability of a Foreign Language Anxiety Scale". *Tesol Quarterly* 50. S. 932–934.
- Horwitz, Elaine K. 2017. On the Misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious Language Learners. I: Gkonou, Christina, Daubney, Marc & Dewaele, Jean-Marc (red.): *New Insights Into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: Multilingual Matters. S. 24–31.
- Imai, Yasuhiro. 2010. Emotions in SLA: New Insights from Collaborative Learning for an EFL Classroom. *The Modern Language Journal* 94. S. 278–292.
- Jauhojärvi-Koskelo, Camilla & Palviainen, Åsa. 2011. "Jag studerar gärna svenska, men är inte nöjd med det jag kan." Motivation, attityder och färdigheter i svenska hos finska universitetsstudenter. I: Juurakko-Paavola, Taina & Palviainen, Åsa (red.): *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. S. 81–102.
- Johansson, Anna. 2012. *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Juurakko-Paavola, Taina. 2015. Vad berättar studentexamen om examinandernas kunskaper i svenska? I: Forsskåhl, Mona, Kivilehto, Marja, Koivisto, Johanna & Metsä, Pasi (red.): *Svenskan i Finland* 15. Tampere: Tammerfors universitet. S. 117–137.
- Kalaja, Paula, Barcelos, Ana Maria F., Aro, Mari & Ruohotie-Lyhty, Maria. 2015. *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave MacMillan.
- Kangasvieri, Teija. 2017. L2 motivation in focus: the case of Finnish comprehensive school students. *The Language Learning Journal*. Routledge. S. 1–16.
- Krashen, Stephen D. 1982 [2009]. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.
- MacIntyre, Peter D., Gregersen, Tammy & Mercer, Sarah. 2019. Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research. *The Modern Language Journal* 103. S. 262–274.
- MacIntyre, Peter D. & Mercer, Sarah. 2014. Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4. S. 153–172.
- MacIntyre, Peter D. & Doucette, Jesslyn. 2010. Willingness to communicate and action control. *System* 38. S. 161–171.
- MacIntyre, Peter D & Vincze, Laszlo. 2017. Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7. S. 61–88.

- Oxford, Rebecca L. 2015. Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5. S. 371–393.
- Sahlstein, Annmari. 2017. "Varför borde jag kunna svenska?" Finska medicinstudenters uppfattningar om svenskans betydelse i Finland och speciellt i läkaryrket. I: *Svenskans beskrivning* 35. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 315–328.
- Sahlstein, Annmari. 2018. Svenska eller inte svenska? Finsktalande medicinstudenters syn på svenskan i Finland. I: *Svenskan i Finland* 17. Helsingfors: Helsingfors universitet. S. 131–146.
- Schreier, Margrit. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage. *Språklag 2003/423*. <http://finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423> (hämtad 7.7.2019).
- Språkprov 2016 = *Nytt muntligt språkprov i studentexamen*. <https://svenska.yle.fi/artikel/2016/02/09>.

Den obestämda artikelns utveckling i östskandinaviskan

Handskriftsfaktorn i närmare beskådan

Anders Stendahl

1 Inledning

Svenskans grammatik kodar obestämdhet i singulara individuativa nominalfraser genom att en obestämd artikel *en* ("artikeln") med ursprung i grundtalet *en* obligatoriskt används som kvantitetsattribut "om annat kvantitetsattribut saknas" (SAG 2:408). Utgångspunkten för utvecklingen är en attributiv användning av grundtalet *en* med betydelsen 'en viss', som individualiserar en referent i kontrast mot andra referenter av samma typ (Leijström 1934:139).

Artikelns utveckling i språk överlag har beskrivits i följande femstegsmodell av Heine (1997:71–76): 1 "the numeral"; 2 "the presentative marker"; 3 "the specific marker"; 4 "the non-specific marker"; 5 "the generalized marker". I steg 1 fungerar *en* som räkneord. I steg 2 markeras nominalfraser med specifik referens som introducerar prominenta referenter i diskursen. I steg 3 markeras nominalfraser med specifik referens oavsett prominens. I steg 4 har artikeln trängt in i nominalfraser med icke-specifik referens, och i steg 5 kan artikeln även markera dividuativa och plurala nominalfraser. Svenskans artikel markerar såväl specifika som icke-specifika nominalfraser samt därtill under vissa villkor dividuativa och plurala nominalfraser (*en påtaglig irritation, ena riktiga tokstollar*) (SAG 2:407), varför den kan sägas ha gjort inmutningar i steg 5.¹

Artikelns utveckling i svenskan har undersökts flera gånger. Den första mer heltäckande undersökningen är Leijström (1934:175–176), vars slutsats

¹ Vissa nominalfraser kan förbli omarkerade genom hela processen (Heine 1997:73). I svenskan är t.ex. en predikativ nominalfras som anger ett konventionellt yrke naken: *Hon är lärare*. Om nominalfrasen är semantiskt graderbar (*Hon är en bra lärare*) används dock artikel (SAG 3:175–182).

är att ”det moderna bruket av artikel varit gängse” redan ca 1300. Han konstaterar att artikelbruket var ”modernt” redan i den äldre fornsvenska poetiska litteraturen (dvs. *Erikskrönikan* och *Eufemiavisorna*), medan den äldre fornsvenska religiösa prosans ”ofta förekommande artikellöshet” antas vara ett konservativt stildrag eller ett utslag av latinsk påverkan. Lagarnas artikellöshet föreslås bero dels på traditionsbundenhet, dels på att laggenren som sådan är en ogynnsam miljö för artiklar.²

Leijström (1934) har på senare tid kompletterats av Brandtler & Delsing (2010), Skrzypek (2012) och Stendahl (2013). De tre senare undersökningarna aktualiserar på ett intressant sätt frågan om vilka texter och handskrifter som kan eller bör användas vid en rekonstruktion av det medeltida talspråkets bruk av obestämd artikel. Brandtler & Delsing (2010) undersöker fyra legendsamlingar från ca 1300 till ca 1500 och kommer fram till att artikeln under den undersökta perioden sprider sig från att markera enbart specifika nominalfraser till att markera alla typer av nominalfraser oavsett specificitet (a.a.:34–35). En invändning mot materialvalet är dock att det i sin helhet är översatt från latin, ett språk som saknar artikel men som använder *quidam* som presentationsmarkör. Det är således möjligt att artikelbruket i vissa svenska översättningar är påverkat av förlagans bruk av *quidam* (se Stendahl 2013:170–181). Skrzypek (2012) undersöker 17 texter indelade i tre perioder: 1. 1225–1375, 2. 1375–1450, 3. 1450–1526. Hon visar att frekvensen av *en* ökar för varje period samtidigt som *en* successivt etablerar sig i fler och fler kontexter (a.a.:156–157, 193). En invändning mot materialvalet här är emellertid att lagar utgör majoriteten av materialet i period 1 medan de saknas i de yngre perioderna. Därtill har *Erikskrönikan* och *Eufemiavisorna* utmönstrats utan någon egentlig motivering (a.a.:16). I Stendahl (2013) undersöks slutligen 16 narrativa fornsvenska texter: 8 latinbaserade och 8 icke-latinbaserade. Leijströms hypotes om latinsk påverkan bekräftas samtidigt som västnordisk influens på artikelbruket i några fornsvenska texter påvisas. Eftersom *Erikskrönikan* (EK) och *Flores & Blanzeflor*³ (FB) dessutom har (mer eller mindre) modernt artikelbruk blir slutsatsen i Stendahl (2013:200) att artikeln var fullt utvecklad redan ca 1300.⁴

En komplicerande faktor är emellertid hur man skall förhålla sig till handskrifternas ålder. EK och FB är bevarade i yngre handskrifter, företrädesvis från 1400-talet,⁵ vilket medför en risk för att artikelbruket moderniserats

² Artikellösheten i lagarna påtalas även som en arkaism i Pamp (1971:208).

³ Av *Eufemiavisorna* undersöks endast *Flores & Blanzeflor* i Stendahl (2013).

⁴ Detta gäller markering av individuativa nominalfraser. Dividuativa nominalfraser får markering först på 1400-talet (Stendahl 2013:200).

⁵ Detta handskriftsläge är dock inte unikt för EK och FB. För övrigt är FB även bevarad i ett fragment som i Olson (1921:XII) dateras till något senare än 1350. Artikelbruket i fragmentet skiljer sig inte från artikelbruket i yngre handskrifter av FB (Stendahl 2013:195).

i samband med kopieringen. Detta osäkerhetsmoment kallas i Stendahl (2013:191) för "handskriftsfaktorn". För att hantera detta osäkerhetsmoment kan man gå till väga på (åtminstone) två olika sätt. För det första kan man undersöka andra texter och se om artikelbruket överlag tenderar att moderniseras vid kopiering. Om så är fallet, försvagas naturligtvis EK:s och FB:s källvärde. Om så inte är fallet, kan EK:s och FB:s artikelbruk inte avvisas som moderniserat med hänvisning till det avancerade utvecklingstillståndet, eftersom detta skulle förutsätta en förutbestämd uppfattning om hur arketypernas artikelbruk tedde sig. I Stendahl (2013:174–177, 191–195) undersöks därför äldre och yngre handskrifter av *Fornsvenska legendariets* *Marialegender*, en *Birgittaautograf*, *Flores & Blanzefflor* samt *Karl Magnus*. Undersökningen visade att ingen modernisering av artikelbruket hade ägt rum för någon text. För det andra kan man studera artikelbruket i närliggande språk vars handskriftsbestånd är av äldre datum än det svenska. Här erbjuder framför allt forndanskan ett intressant undersökningsobjekt, dels eftersom större språkliga skillnader inte fanns mellan dialekterna i Danmark och Sverige före 1300 (Wessén 1958:43), dels eftersom tämligen många forndanska texter är bevarade i handskrifter från ca 1300 eller något senare.

I denna artikel återkommer jag till handskriftsfaktorn. Det övergripande syftet är att få ett klarare svar på följande fråga: är EK:s och FB:s (mer eller mindre) moderna artikelbruk autentiskt eller moderniserat? I kapitel 2 kompletterar jag den ovan nämnda handskriftsundersökningen genom att undersöka fler fornsvenska texter ur samma perspektiv. I kapitel 3 redogör jag för artikelanvändningen i forndanskan, med fokus på nominalfraser med icke-specifik referens i handskrifter från ca 1300 eller något senare. I kapitel 4 ger jag slutligen ett förslag på hur artikelns utveckling i östskandinaviskan kan integreras i Dahls (2001) trevågsmodell.

2 Artikelbruket i olika handskrifter av samma text

Pentateukparafrasen har tillkommit mellan sent 1200-tal och mitten av 1300-talet (Thorell 1959:XXXIV–XLV). Den är bevarad i två handskrifter, den äldre Thott 4 4:o (T, 1430–50) och den yngre Holm. A 1 (H, 1526), vilka kan återföras på en "gemensam, idag förlorad svenskspråkig källa" (Wollin 2001:234). Jag har excerperat de 5000 första orden i H och identifierade de nominalfraser som enligt nusvenskans regler skulle markeras med obestämd artikel. Jag fann 44 sådana: 28 markerade och 16 omarkerade. Därefter identifierade jag motsvarande 44 nominalfraser i T, av vilka 41 (93 %) hade samma markering som nominalfraserna i H. Nedan ges två exempel:

- (1) T:1 aff *eno* riwe hans sidho H:1 aff *ena* riffwi j hans sidho
 (2) T:7 salomon wise /_riker konunger H:6 salomon wise /_riker konunghir

I (1) har både T och H markerad nominalfras, i (2) har båda omarkerad. I de tre avvikande fallen har endast T markerad nominalfras:⁶

- (3) T:16 i *en* brännanda oghn H:12 innan _brännande oghn

De 41 nominalfraserna med identisk markering återger förmodligen arketypens markering. För de tre övriga är det naturligare att anta att T:s skrivare moderniserat språket än att H:s skrivare arkaiserat det. Den yngre handskriften har således ett i detta avseende något äldre språkbruk, dvs. fler nakna nominalfraser, än den äldre handskriften, vilket ligger i linje med tidigare forskning om *Pentateukparafrasens* språk (Wollin 2001:234).

Hästläkedom är en kort text bevarad i två handskrifter utgivna i Klemming (1883–1886): Benz 54 (B) från sent 1300-tal (a.a.:455) och Ups C 601 (U) från sent 1400-tal (a.a.:49). I B påträffades 16 nominalfraser som idag skulle markeras med obestämd artikel, och samtliga var markerade. Detta är intressant dels för att B är en tämligen gammal handskrift, dels för att nominalfraserna har icke-specifik referens. Trots att markeringsgraden på 100 % omöjliggör en utveckling av artikelbruket excerperades ändå U, där 15 nominalfraser som kunde ta artikel identifierades, samtliga markerade. Innehållet i B och U är emellertid inte helt identiskt, och endast 6 nominalfraser i B hade direkta motsvarigheter i U. Nedan ges två exempel:

- (4) B:454 sictä gönun *et* klädi U:457 sikta thz gynom *jt* kläde
 (5) B:454 skär vt *enä* sinu af nosinnä U:458 skär wp *ena* sino wppa näsomon

Karl Magnus tillkom i slutet av 1300-talet och är bevarad i fyra handskrifter. I Stendahl (2013) jämfördes två av dessa med varandra, med resultatet att Holm. D 4 (ca 1425) visade sig ha ett modernare artikelbruk än AM 191 (1492). Denna gång har jag inkluderat även Holm. D 4 a (1457) samt Holm. D 3 (1476) i undersökningen.⁷ I berättelsen finns 41 nominalfraser som idag skulle markeras med obestämd artikel och som är jämförbara i alla fyra handskrifter. Med detta avser jag att en viss passage i berättelsen återges med en (mer eller mindre) identisk nominalfras i samtliga handskrifter. Som framgår

⁶ H:s utgåva är Thorell (1959) och T:s Klemming (1848). Siffrorna i exemplen syftar på sidorna i utgåvan.

⁷ Utgåvorna är Kornhall (1957) för Holm. D 4 a och Holm. D 3, och Klemming (1887–1889) för D 4 och AM 191.

av tabell 1 avviker den äldsta handskriften Holm. D 4 från samtliga yngre handskrifter:

Tabell 1. Markerade och omarkerade nominalfraser i *Karl Magnus* handskrifter.

Handskrift	År	Markerade NP	Omarkerade NP	Markeringsgrad
AM 191	1492	15	26	37 %
Holm. D 3	1476	14	27	34 %
Holm. D 4 a	1457	17	24	42 %
Holm. D 4	1425	23	18	56 %

Av de 41 nominalfraserna var endast 26 (63 %) markerade på samma sätt i alla fyra handskrifter. Artikelbruket varierade således tämligen mycket mellan denna texts handskrifter, men det var den äldsta handskriften som uppvisade det modernaste artikelbruket. Förklaringen är förmodligen att Holm. D 4:s skrivare är en välkänd moderniserare i den fornsvenska litteraturen (Kornhall 1959:286–287).⁸ Däremot sägs skrivaren av D 4 a inte ha "några personliga novationstendenser", och något dylikt kännetecken anges inte heller för skrivaren av Holm. D 3 (a.a.:288). Skrivaren av AM 191 sägs slutligen ha varit en "förlagetrogen kopist" utan "karaktäristiska novationstyper" (a.a.:289).⁹

Sammantaget visar dessa tre undersökningar att artikelbruket inte har moderniserats i samband med kopiering. Detta överensstämmer med resultatet i Stendahl (2013:174–177, 191–195).

3 Den obestämda artikeln i forndanskan

Det äldre forndanska materialet är begränsat, och den forndanska artikeln har undersökts tidigare. Inledningsvis redogör jag därför för vad tidigare forskning kommit fram till. Jag koncentrerar mig på att lyfta fram belägg på markerade icke-specifika nominalfraser (steg 4 i Heines modell) i äldre handskrifter. Om artikeln erövrat steg 4 i det danska språkområdet ca 1300, talar det för att artikeln även norr om den dåtida riksgränsen var långt utvecklad. Jag inleder därför kapitlet med en presentation av specifika och icke-specifika nominalfraser.

⁸ Samma skrivare ligger även bakom Thott 4 4:o (Kornhall 1959:14).

⁹ Det är för övrigt intressant att den skrivarkarakteristik Kornhall (1959) presenterar på basis av analys av andra språkdrag i handskrifterna även tar sig uttryck i skrivarnas artikelbruk.

fornsvenska och att artikeln i de flesta fallen tillhör ”det yngre skedet”, vilket närmast motsvarar Heines steg 4 (se Leijström 1934:187).¹⁴ Även Lollesgaard (1923) undersöker de forndanska lagarna och diskuterar bl.a. följande icke-specifika markerade nominalfras (a.a.:213):¹⁵

(10) far bondæn en arf in. oc æruær hun annær wagh *en* annær atær i gen

Man kan notera att nominalfrasen innehåller *annan* som bestämning. I fornsvenskan, åtminstone i skrift, etablerar sig artikeln långsammare vid nominalfraser som innehåller *annan*, *sådan* och *så* (Leijström 1934:181, Stendahl 2013:157–158).

Förutom de forndanska lagarna undersöker Lollesgaard (1923) *Kung Valdemars jordebok*, Henrik Harpestrengs böcker samt två ”legende-brodstykker”, vilka Lollesgaard (s. 211) kallar för ”Leg.” respektive ”Leg. Cambr.”¹⁶ Lollesgaard noterar ett begynnande bruk av artikeln i materialet (a.a.:212) men konstaterar att artikelförekomsten är sparsam, förutom i Harpestrengs böcker, där artikeln finns ”ret hyppigt” (a.a.:213) och med samma betydelser som idag (a.a.:220). Vid en snabb genomgång av Harpestreng påträffades bl.a. följande markerade icke-specifika nominalfraser:

(11) Camomilla. hwitæ tighæ. ær *en* besk yrt och dønær illæ.

Utgåvan (Harpestreng & Kristensen 1908–1920) baserar sig på handskriften Sth. K 48 från ca 1300 (a.a.:LXXXII).¹⁷ I samma handskrift har även Leg. och Leg. Cambr. ingått, vilka här har excerperats på nytt. I Leg. är de specifika nominalfraserna markerade men inte den icke-specifika:

(12) hun war _rætvis cunæ

Detta påminner om situationen i fornsvenskan, där de äldre religiösa texternas icke-specifika nominalfraser ofta är omarkerade (Stendahl 2013:151–

¹⁴ Leijströms uppfattning om artikelns utveckling går inte helt att förena med Heines modell. Enligt Leijström (1934:146, 187) slår artikeln tidigt igenom i icke-specifika nominalfraser om kontexten är modal (t.ex. vid uppmaningar och frågor) men sent i predikativ och komparativa subjunktionsfraser. Leijström delar alltså in nominalfraser med icke-specifik referens i två kategorier, där den ena får markering tidigt och den andra sent. Detta vore värt att undersöka närmare.

¹⁵ Belägget i Lollesgaard (1923) är taget från P. G. Thorsens utgåva av *Eriks lov*, som jag inte haft tillgång till. För att garantera att nominalfrasen är belagd i en äldre handskrift har jag lokaliserat samma belägg i Skautrups utgåva av *Eriks lov* (1936:36–37), som är baserad på AM 45 12mo från ca 1300 (Skautrup 1936:I). Exemplet är avskrivet från Skautrup.

¹⁶ Leg. är avskriven i Harpestreng & Kristensen (1908–1920:LXXI) och Leg. Cambr. i (a.a.:LXXVII–LXXX).

¹⁷ Exempel (11) står på s. 77 i utgåvan. Harpestrengs böcker vore för övrigt värda en mer omfattande analys, som dock inte kunnat utföras här.

152). I Leg. Cambr. påträffades ingen icke-specifik nominalfras men nog ett antal markerade specifika.¹⁸

Härefter presenterar jag resultatet av en excerpering av några texter skrivna på fornskånska, vars artikelbruk är speciellt intressant p.g.a. närheten till det fornsvenska språkområdet. Den första texten är *Christi Opstandelse* i handskriften Stockh. A 115 från ca 1325 (Brøndum-Nielsen 1955:7). Språket har karakteriserats som "ren Skaansk fra c. 1300" (a.a.:54). Förutom någon enstaka markerad specifik nominalfras har jag funnit en markerad icke-specifik nominalfras (a.a.:72):¹⁹

(13) symeon uar *en* hælagh man

Den andra fornskånska texten är *Mariaklagen*, bevarad i en runhandskrift från första halvan av 1300-talet (Brøndum-Nielsen & Rohmann 1929:42). Jag har funnit två icke-specifika nominalfraser i den – en markerad och en omarkerad (a.a.:20):

(14) baro mik sum _halfdøþ mænnska

(15) E uar han sum *eet* lamb

Den latinska källtexten har i enlighet med latinets regler omarkerad nominalfras i (15): *Ipse vero tanquam _agnus* (a.a.:32).

De sista fornskånska texterna står i AM 28 8vo, kallad "Cod. Runicus", som förutom *Skånelagen* innehåller en yngre del med kortare texter. Handskriften är svår att datera, men av resonemanget i Holmbäck & Wessén (1943:XIII–XIV) framgår att den yngre delen är skriven senast ca 1350. Förutom markerade specifika nominalfraser finns ett belägg på en markerad icke-specifik nominalfras i den yngre delens krönika.²⁰

(16) han uar *en* þriuin hælæþæ i sin wapn

I exempel (10), (11), (13), (15) och (16) kan man inte förklara artikelns förekomst på annat sätt än att användningen av artikel i dessa kontexter måste ha uppfattats som naturlig för antingen den ursprungliga översättaren eller avskrivaren. Å andra sidan kan inte heller de nakna nominalfraserna i

¹⁸ Det finns en omarkerad specifik nominalfras i Leg. Cambr.: *hwat ær thic worthet [at thu dyrker _annen gudh æn voræ?]*. Denna står dock i ett restituerat parti, där en handskrift från mitten av 1400-talet lagts till grund för restitutionen (se Brandt 1865:97).

¹⁹ Det finns en markerad icke-specifik nominalfras till, men den står i ett restituerat parti (Brøndum-Nielsen 1955:72): *thætt hiarta ryghe s[ua hart sum ett] staal*. Brøndum-Nielsen (1955:92) motiverar restitutionen med att artikeln "især i ældre Tid" var mycket vanlig i denna typs nominalfraser, men han utvecklar inte resonemanget.

²⁰ Utgåvan är Thorsen (1877), belägget står på s. 95.

(12) och (14) ha stört översättarens eller avskrivarens språkkänsla. Detta kan bero på att de uppfattades som naturliga stildrag i denna sorts latinbaserade religiösa texter eller att det fanns en variation i det samtida talspråket. Artikeln hade kanske inte ännu blivit syntaktiskt obligatorisk i alla icke-specifika nominalfraskategorier.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det finns belägg på att artikeln användes i nominalfraser med icke-specifik referens i de sydliga delarna av det östskandinaviska språkområdet kring 1300 eller något senare. Detta är intressant av bl.a. följande skäl: för det första antogs *Mariaklagen* och *Christi Opstandelse* tidigare vara skrivna på yngre fornsvenska (Brøndum-Nielsen 1955:4–5), vilket visar att språkformer som tidigare forskare uppfattat som unga existerade strax söder om riksgränsen under äldre fornsvensk tid. För det andra förefaller artikelutvecklingen ha varit långt gången i forndanskan när artikeln introducerades i skriftspråket. Jensen (2016:269) konstaterar att de första beläggen på obestämd artikel i forndanskan är från ca 1300, och från samma tidpunkt är även icke-specifika användningar belagda. Detta åskådliggör den skriftspråkliga konservatism som diskuteras i t.ex. Givón (2001:48). En utveckling i talspråket har skett utan att det syns i skriftspråket. När omständigheterna väl tillåter det, t.ex. för att en ny genre introduceras, kan ett utvecklat system ta plats i språket utan att dess utvecklingshistoria går att spåra i källorna. Förmodligen är det detta som skett både i forndanskan och fornsvenskan.

4 Diskussion

De två undersökningarna i denna artikel utgör (delar av) ett svar på frågan om artikelbruket i EK och FB bör tolkas som autentiskt eller moderniserat. Även om ett slutgiltigt svar på den frågan inte kan ges, kan man reflektera över vilken tolkning som för tillfället är sannolikast. Det finns belägg på att artikeln förekom i icke-specifika nominalfraser i Danmark och i de södra delarna av dagens Sverige kring 1300. Eftersom EK och FB tillkommit ungefär samtidigt i geografisk närhet till Danmark och i en språkligt progressiv social miljö (Jansson 1945:313, 318–319), finns det såvitt jag kan se mer som talar för tolkningen att artikelbruket i EK och FB är autentiskt för sin samtid än mot. Jansson (1945:X) noterar på tal om *Eufemiavisorna* "alla svårigheter, som handskrifternas ungdom medför" men menar likväl (a.a.:313) att "deras språk trots sin ungdomlighet mycket väl [kan] dateras till början av 1300-talet". Samma slutsats drar Pipping om *Erikskrönikan* (1926:771, 736). Att det i de hittills undersökta texterna inte heller kunnat konstateras att artikelbruket moderniserats i samband med kopiering talar även för den tolkningen, även om bilden kan nyanseras i takt med att fler texter undersöks.

I Dahl (2001) presenteras en modell av hur en östskandinavisk varietet utvecklades som en följd av tre vågor av språklig influens söderifrån. I den första vågen i början av vår tideräkning spred sig den på kontinenten utvecklade urgermanskan norrut över Skandinavien, där den kom att existera parallellt med idag okända språk. I den andra vågen på 700-talet spreds en prestigevarietet från södra Jylland norrut till lokala eliter runt om i Skandinavien och från dessa eliter vidare till lokalsamhällena med påföljden att en språklig homogenitet tog form i Skandinavien under vikingatiden. Vid 1000-talets början sköljde en tredje våg av språkligt och politiskt inflytande in över Sverige söderifrån, och en östskandinavisk varietet etablerade sig.²¹ Denna våg är enligt Dahl (2001:230) okontroversiell inom traditionell svensk språkhistoria. Wessén (1958:43) skriver t.ex. att det år 1300 ännu inte fanns någon större skillnad mellan språket i Danmark och Sverige, ”i synnerhet om man bortser från den redan långt avancerade jylländskan”, och konstaterar vidare att förändringarna ”vanligen inträtt något tidigare i Danmark”.²² Om man ser artikelns spridning som en del av denna tredje våg, kunde man tänka sig att en utveckling mot obestämd artikel initierades i de jylländska dialekterna, kanske i slutet av vikingatiden. Därifrån spreds artikeln som en syntaktisk novation norrut mot östra Norge (se Wessén 1969:59) och österut över Sverige. Om så är fallet är det rimligt att artikeln ca 1300 hade uppnått ett avancerat utvecklingsstadium i Skåne och åtminstone i de svenska områdena i Danmarks närhet där EK och FB kom till.²³

Litteratur

- Ahlbäck, Olav. 1982. *Ordbok över Finlands svenska folkmål. Första bandet, A–E*. Helsingfors: Forskningscentralen för de inhemska språken.
- Brandt, Carl Joakim. 1865. *De hellige kvinder: en legende-samling. I: Brandt, Carl Joakim: Dansk klosterlæsning fra middelalderen*. Köbenhavn: Selskabet for Danmarks kirkehistorie hos G. E. C. Gad.

²¹ Dahl (2001:230) sätter denna vågs ankomst i samband med bl.a. Sigtunas grundande, kristendomens ankomst och runstensresandet kring Mälaren.

²² Se även Dahl (2015:17–18, 21), där forskning som indikerar att språket i sydvästra Jylland moderniserades tidigare än man trott, dvs. före den lågtyska invandringen, diskuteras. Inom det forndanska området spred sig innovationerna från Jylland via öarna till Skåne och i vissa fall vidare till Sverige.

²³ En intressant fråga är för övrigt hur man skall tolka det faktum att artikeln i de konservativa finlandssvenska dialekterna är fullt utvecklad (Ahlbäck 1982, uppslagsordet *en*; Ivars 2010:37–47). Kan det tyda på att artikeln var ungefär lika långt utvecklad hos de svenskar som emigrerade till Finland mellan 1150 och 1350 (Tarkiainen 2008:107–152)?

- Brandtler, Johan & Delsing, Lars-Olof. 2010. Framväxten av obestämd artikel i svenska. Definitet, specificitet och polaritet. I: Byrman, Gunilla, Gustafsson, Anna & Rahm, Henrik (red.): *Svensson och svenskan: med sinnen känsliga för språk*. Lund. S. 24–36.
- Brøndum-Nielsen, Johannes & Rohmann, Aage. 1929. *Mariaklagen: efter et rune-skrevet haandskrift-fragment i Stockholms Kgl. bibliotek*. Köpenhamn: Schultz.
- Brøndum-Nielsen, Johannes. 1955. *Et gammeldansk digt om Christi opstandelse efter fragment Stockh. A 115 (c. 1325)*. Köpenhamn: Munksgaard.
http://www.royalacademy.dk/Publications/Low/619_Br%C3%B8ndum-Nielsen,%20Johs.pdf (hämtad 27.10.2019).
- Dahl, Östen. 2001. The origin of the Scandinavian languages. I: Dahl, Östen & Koptjevskaja-Tamm, Maria (red.): *The Circum-Baltic languages: typology and contact. Vol. 1 [Past and present]*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 215–235.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/abo-ebooks/reader.action?docID=622298> (hämtad 27.10.2019).
- Dahl, Östen. 2015. Linguistic mysteries around the North Sea. I: Shaw, Philip, Erman, Britt, Melchers, Gunnel & Sundkvist, Peter (red.): *From clerks to corpora: essays on the English language yesterday and today*. Stockholm: Stockholm University Press. S. 17–34.
<http://dx.doi.org/10.16993/bab.b>. License: CC-BY (hämtad 31.10.2019).
- Givón, Talmy. 2001. *Syntax: an introduction 1*. Amsterdam: John Benjamins.
- Harpestreng, Henrik & Kristensen, Marius. 1908–1920. *Gamle danske urtebøger, stenbøger og kogebøger* (Universitets-jubilæets danske samfunds skriftserie). Köpenhamn: H. H. Thiele.
- Heine, Bernd. 1997. *Cognitive foundations of grammar*. New York: Oxford University Press.
- Holmbäck, Åke & Wessén, Elias. 1943. *Svenska landskapslagar: 4, Skånelagen och Gutalagen*. Stockholm: Geber.
- Ivars, Ann-Marie. 2010. *Sydösterbottnisk syntax*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Jansson, Valter. 1945. *Eufemiavisorna: en filologisk undersökning*. Uppsala: Lundequistska.
- Jensen, Eva Skafte. 2016. Changes in the properties of the noun in Danish – evidence from the indefinite article. I: Vikner, Sten, Jørgensen, Henrik & van Gelderen, Elly (red.): *Let us have articles betwixt us – Papers in historical and comparative linguistics in honour of Johanna L. Wood*. Århus universitet. S. 261–280.
<https://ebooks.au.dk/aul/catalog/download/119/107/471-1?inline=1> (hämtad 28.4.2020).
- Klemming, Gustaf Edvard. 1848. *Svenska medeltidens Bibel-arbeten*. (Band 1.) Stockholm: Norstedt.
- Klemming, Gustaf Edvard. 1883–1886. *Läke- och örte-böcker från Sveriges medeltid*. Stockholm: Norstedt.
- Klemming, Gustaf Edvard. 1887–1889. *Prosadikter från Sveriges medeltid*. Stockholm: Norstedt.
- Kornhall, David. 1957. *Karl Magnus enligt Codex Verelanus och Fru Elins bok*. Lund.
- Kornhall, David. 1959. *Den fornsvenska sagan om Karl Magnus: handskrifter och texthistoria*. Lund: Gleerup.
- Leijström, Gunnar. 1934. *Om obestämda artikeln. Ett bidrag till nordisk språkhistoria*. Stockholm: Geber.

- Lollesgaard, Johannes. 1923. Artiklerne i Olddansk. *Arkiv för nordisk filologi* 39. S. 211–224.
- Olson, Emil. 1921. *Flores och Blanzefflor: kritisk upplaga*. SFSS 46. Lund.
- Pamp, Bengt. 1971. *Svensk språk- och stilhistoria*. Lund: Gleerup.
- Pipping, Rolf. 1926. *Kommentar till Erikskrönikan*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- SAG = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik. 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. (Band 2, 3.) Stockholm: Svenska Akademien.
- Skautrup, Peter. 1936. Eriks sjællandske lov: text 1–2. I: Brøndum-Nielsen, Johannes & Jørgensen, Poul Johannes (red.): *Danmarks gamle landskabslove med kirkelove*. Band V. Köpenhamn: Gyldendal.
- Skrzypek, Dominika. 2012. *Grammaticalization of (in)definiteness in Swedish*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5717/1/grammaticalization_s_1-228.pdf (hämtad 27.10.2019).
- Stendahl, Anders. 2013. *Användningen av 'en' som indefinit artikel i fornsvenskan*. Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Tarkiainen, Kari. 2008. *Sveriges Österland. Från forntiden till Gustav Vasa*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Thorell, Olof. 1959. *Fem Moseböcker på fornsvenska enligt Cod. Holm. A 1*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Thorsen, Peder Goth. 1877. *Det Arnamagnæanske Haandskrift No. 28, 8:o: Codex Runicus*. København: Gyldendal.
- Wessén, Elias. 1958. *Svensk språkhistoria. 1, Ljudlära och ordböjningslära*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wessén, Elias. 1969. *De nordiska språken*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wollin, Lars. 2001. Stjórn och Pentateukparafrasen. Ett samnordiskt dominikanprojekt i högmedeltiden? *Arkiv för nordisk filologi* 116. S. 221–299.

Alpina pikar

Humor och makt i Vinterstudion

Hanna Söderlund

1 Inledning

Genom att använda sig av humor i samtal går det att uttrycka sådant som annars skulle kunna uppfattas som ansiktshotande, men som inlindat i en humordiskurs kan uppfattas som godtagbart. I arbetsrelaterade samtal kan humor därför fylla en viktig funktion. I alla sammanhang kan humor användas för att förhandla fram olika maktpositioner: både genom att försöka arbeta runt olika potentiella problem i samtal och genom att försöka utöva makt över andra. Humor kan vara en ansiktsbevarande strategi eftersom den visar på en gemensam förförståelse (Brown & Levinson 1987:72). Det är således möjligt att vara uppfordrande eller kritisk mot människor med hjälp av humor och ändå bevara andras ansikten samtidigt som makt utövas (Holmes 1998). Humor där en person gör någon annan till föremål för skämtande kan användas som social kontroll över mottagaren, som ett sätt att visa att något är mer eller mindre eftersträvansvärt (Norrick 2003:1348). I den här artikeln presenteras exempel på humor där andra blir föremål för skämtande med en analys runt vilka olika funktioner skämtandet har i interaktionen samt hur makt förhandlas fram. Att göra någon till föremål för skämtande innebär att någon säger något retsamt till någon annan närvarande, på ett humoristiskt sätt, vilket följs av skratt eller humoristiskt bemötande. Förhandlingen av makt ligger både i hur skämtandet sker och hur det mottas. Materialet består av studiosamtal från det SVT-sända magasinprogrammet *Vinterstudion*, från Alpina VM i Åre 2019.

Syftet med studien är att undersöka hur humor som gör skidexperter till föremål för skämtande används i interaktion. Forskningsfrågorna som ställs är: Vilka olika funktioner har humor som gör skidexperterna till föremål för skämtande i samtalen i *Vinterstudion*? På vilka olika sätt förhandlas makt fram och i vilka diskurser?

I svensk kontext har humorns funktion i samtal om idrott på tv inte tidigare undersökts. Samtal av intervjuande karaktär kan ses som institutionella samtal, eftersom en person ställer frågor och någon annan svarar. Maktbalansen i den typen av samtal är därmed delvis ojämn. Humor kan då på olika sätt användas för att jämna ut eller utöka hierarkiska maktförhållanden. Samtal som sänds på tv når också många människor, vilket gör att mediernas ideologiska funktion bli stor.

2 Humor och skratt i samtal

Humor i samtal kan fylla olika funktioner. I samtal mellan vänner kan humor exempelvis användas för att bygga solidaritet, att utöva makt och att psykologiskt hantera olika situationer som uppstår. Jennifer Hay (1995:97–111) utgår från en schematisk uppställning där hon beskriver dessa olika funktioner. I funktionen *solidaritet* ingår att dela med sig av erfarenheter, retas med andra närvarande och att skapa ett vi-och-dom. *Maktutövande* innebär att kontrollera andra, att retas på ett sätt som bidrar till att talaren får mer makt eller att utmana maktordningar. Att *hantera olika situationer psykologiskt* är ett sätt att skämtsamt försvara sig genom att exempelvis förekomma andras kritik och att hantera situationer som uppstår i samtalet. De olika funktionerna visar att människor både kan komma varandra närmare och distansera sig från varandra med hjälp av humor (Davies 2017:482).

Att göra någon till föremål för skämtande kan uppfattas som nedsättande, ett sätt att göra någon låg sett till makt. Men skämtandet kan också vara ett sätt att undvika att göra någon låg. Janet Holmes och Meredith Marra (2002:83) som har undersökt subversiv humor på jobbmöten har sett att skämtandet är ett effektivt sätt att framföra kritik på ett socialt accepterat sätt och på så vis undvika att hota någons sociala status. Med humor kan man visa att man är oenig om något i samtalet, ifrågasätta beslut som gruppen har tagit eller utmana den auktoritet som ledaren för mötet har. Fördelen med att använda humor när kritik framförs i arbetsgrupper är att det blir mindre ansiktshotande än att framföra kritik *utan* humor. Bruket av humor gör att det således går att undvika att skada relationerna i gruppen. Det sociala ansiktet kan bevaras eftersom man med humor kan försöka kontrollera andra i samtal genom att uttrycka sig implicit (Brown & Levinson 1987:72). Holmes (2000b:179) menar också att humor på arbetsplatsen kan bidra till kollegialitet och solidaritetsskapande.

Humor är förknippat med makt också när det gäller vem som kan skämta om eller med vem. I hierarkiska sjukhusmiljöer har Rose Laub Coser (1960:85) visat att de framgångsrika skämten främst går neråt i hierarkin;

seniora medarbetare kan skämta med juniora, som skämtar med patienter. Även i Franca Pizzinis (1991:483–484) undersökning om humor på en gynekologisk avdelning framkommer att det oftare är personer i en högre position som skämtar med dem i en lägre. Det kan bero på att de i högre position är de som har rätt att definiera situationen och tillåta sig att använda en humordiskurs. Att skämten riktas nedåt i hierarkin menar hon även kan bero på att det är för utmanande att skämta om personer i högre ställning eftersom de kan känna sig hotade i sin position. Humoristiska kommentarer kan även fungera som småprat för doktorer gentemot patienter, ibland som tröst och ibland för att tysta dem, enligt Pizzini (1991:477).

När människor gör andra de känner väl till föremål för sitt skämtande måste det inte ses som aggressivt. Istället kan skämtandet vara ett tecken på närhet i relationen menar Helga Kotthoff (1996:320) som undersökt samtal mellan nära vänner. I en summering av sin egen tidigare forskning menar Kotthoff (2006:16) att ansiktshotande skämt kan vara känsligt i början av relationer, medan det i nära relationer ofta kopplas samman med delad kunskap inom en grupp och personers tidigare historia. Neal R. Norrick (1993:34–35) menar att mellan personer som socialt sett är jämbördiga kan aggressiv humor fungera för att skapa solidaritet. Spontant skämtande, menar han, kan ses som ett sätt att hålla ihop gruppen snarare än att utmana den.

Även skrattet kan fylla olika funktioner i samtal. Det fungerar som ett fullvärdigt avslut på ett skämt, något som gör det framgångsrikt (Sacks 1974:347–48). Det gemensamma skrattet kan skapa sociala band och bidra till bra stämning, på samma sätt som avsaknad av skratt kan skapa ett avstånd (Trouvain & Truong 2017:342). Men skrattet kan också användas som ett sätt att hantera en jobbig situation (Norrick 1993:39), fungera för att dämpa ett ansiktshot eller modifiera något som någon har sagt (Adelswärd 1989:129). Skratt kan också utebli efter skämtande, vilket kan ha olika orsaker. I vängrupper kan uteblivet skratt bero på att man skämtar negativt om någon närvarande, eller missbedömer relationen mellan talare och publik (Hay 1995:176).

3 Diskursanalytisk metod

För att ta reda på vilka funktioner humor har i studiosamtalen i *Vinterstudion* analyseras humor där skidexperter blir föremål för skämtande innehållsligt. Även respons som skämtandet får undersöks. Interaktionen tolkas sedan diskursanalytiskt för att möjliggöra en diskussion av hur makt förhandlas fram genom skämtandet. Det diskursanalytiska perspektivet är inspirerat av Judith Baxters (2003) poststrukturalistiska diskursanalys, även om hennes

ingång också är feministisk på ett sätt som inte tillämpas här. I den här studien ses diskurser som att de formar de kunskaper vi har om världen. Olika diskurser kan aktualiseras samtidigt och vara både sammanflätade och konkurrerande, vilket innebär att de bidrar till olika förståelser eller möjligheter till positioner (Baxter 2003:1). En person kan således ha en stark maktposition i en diskurs och en svag i en annan. Makt ses därmed också som något som inte kan förvärfvas eller fråntas någon, utan snarare något som står under ständig förhandling i interaktion (Foucault 1993:26).

I artikeln lyfter jag upp några exempel på humor där makt förhandlas fram när någon av skidexperterna blir föremål för skämtande i studiosamtalen. När någon använder humor menar jag att samtalsdeltagarna för in samtalet i en humordiskurs, det vill säga skapar en humoristisk inramning i samtalet. Syftet med skämtandet är inte nödvändigtvis initialt att underhålla, utan humorn kan ha andra funktioner. I analysen har jag identifierat humor utifrån absurditet/hur saker verkligen förhåller sig, ironi/tonalitet och vad samtalsdeltagarna själva har ramat in i en humordiskurs genom skratt. Att göra någon till föremål för skämtande menar jag innebär att någon säger något retsamt till en närvarande person, på ett humoristiskt sätt, vilket följs av skratt eller annat bemötande som kan uppfattas som humoristiskt.

Samtalen har transkriberats och presenteras utifrån en samtalsanalytisk konvention för att belysa relevanta aspekter (Hutchby & Wooffitt 2008:83). Analysen är innehållslig och samtalen diskuteras utifrån olika diskurser som aktualiseras genom hur man skämtar och vilken respons skämtandet får. Diskurserna aktualiseras på olika sätt i samtalen. En *alpindiskurs* blir aktuell när olika aspekter av alpinsport diskuteras, vilket också innebär att experternas positioner som just alpinexperter står under förhandling. Det är där alpinexperterna fyller sin funktion, och i och med att de vill framstå som kunniga kan det vara svårare att acceptera en försvagad maktposition i den här diskursen. Eftersom programmet bygger på samtal om alpinsport är alpindiskursen den som tv-tittarna också förväntar sig att möta. Diskursen kan därmed ses som överordnad. *Humordiskursen* är övergripande för samtliga exempel i den här studien. Diskursen aktualiseras när någon använder humor enligt min definition ovan – att ett uttalande ramar in på ett humoristiskt sätt. Humordiskursen kan ses som en av urvalsprinciperna för de samtalssekvenser som presenteras i artikeln. En *kollegial* diskurs aktualiseras i och med att samtalsdeltagarna i studion också kan ses som kollegor, med samtalet sinsemellan som primärt fokus. Skämtande i en kollegial diskurs kan både leda till närhet och till distans, dem som skämtar emellan, beroende på hur man skämtar och utfallet av skämtandet. Samtalsdeltagarna befinner sig också i en *tv-diskurs*, vilken skapar olika ramar och förutsättningar för de samtal som förs. Ett exempel på något som skapar ramar är hur mycket sändningstid de har och därmed tid för olika ämnen i

samtalen. Diskursen aktualiseras när dessa ramar för tv-programmet synliggörs genom skämtandet. I tv-diskursen har programledaren en institutionell maktposition i egenskap av att vara den som leder samtalen.

I analysen diskuteras vilken funktion humorn kan sägas ha samt hur makt förhandlas fram i de olika diskurserna i samtalen. Maktförhandlingen diskuteras utifrån hur skidexperternas positioner kan förstärkas eller försvagas genom att någon gör dem till måltavla för skämtande. Maktpositionerna relateras då till vilka diskurser som aktualiseras i skämtandet. Innehållet i skämtandet, sättet det framförs på och personen som är den som skämtar kan vara faktorer som avgör om den som är föremål för skämtandet också är beredd att acceptera det eller inte. Hur skämtandet mottas och om det accepteras i samtalen undersöks genom en analys av den respons som skämtandet får.

4 Vinterstudion

Materialet för studien kommer från SVT:s magasinprogram för vintersport *Vinterstudion*, och avser sändningarna från alpina VM i Åre (2019). Programmet är direktsänt från Åre. Programledare är Yvette Hermundstad (i analysen omnämnd som *programledare* eller *pl*). De ordinarie alpinexperterna är Pernilla Wiberg och Maria Pietilä-Holmner (f.d. alpina skidåkare). Men i studion deltar ibland också en kommentator till tävlingarna, Tobias Hellman (f.d. alpin skidåkare). Dessutom bjuds olika gäster in, bland annat längdskidexperten Johanna Ojala, före detta alpina skidåkare samt andra personer runt omkring VM:et. (Samtliga personer omnämns i analys och diskussion med förnamn.) Oftast är det minst tre och maximalt fyra deltagare i samtalen. Deltagarna varierar under sändningarnas gång, vilket bidrar till att dynamiken i samtalen kan förändras. Den som skapar en konstant är programledaren som också i stor utsträckning bidrar till de humoristiska inslagen. I programmet diskuteras dagens tävlingar, med reportage, intervjuer och analyser.

Genren för samtalen i *Vinterstudion* är specifik eftersom den har två överlappande funktioner. Dels kan samtalen ses som arbetsmöten mellan kollegor och inbjudna personer, vilket är en typ av samtal som har som syfte att vara informativa, kontextbundna och uppgiftsorienterade (Holmes 2000a:37). Dels utgör samtalen tv-sänd underhållning som produceras för en publik – tv-publiken (Mullany 2002:7). Det innebär att humor som används i *Vinterstudion* både kan ses som sätt att hantera samtalen här och nu, och som ett sätt att underhålla tv-publiken.

Totalt är de alpina sändningarna från VM i Åre 14 till antalet och 45–60 minuter långa. Den totala sändningstiden är ca 13 timmar och 40 minuter.

Antalet sekvenser där en person gör någon annan eller sig själv till föremål för skämtande är ungefär 60 stycken i materialet. Övergripande kan man säga att de allra flesta som gästar studion vid något tillfälle skämtar. Urvalet av exempel i den här artikeln är baserat på att humorn som används har olika funktioner för vart och ett av exemplen, att det är skidexperter som blir måltavla för skämtandet, samt att antingen funktionen eller innehållet i skämtandet har varit återkommande i materialet. Jag kommer att presentera tre olika funktioner som skämtandet i materialet har: humor som hanterar missförstånd, humor som samtalskontroll och humor för att markera motstånd.

4.1 Humor som hanterar missförstånd

Ibland uppstår missförstånd i samtalen i Vinterstudion. Humor kan då användas för att hantera dessa. I exempel 1 har de just sett ett förinspelat inslag där guldmedaljören i super-G, den italienska skidåkaren Dominik Paris, har gästat studion. De har diskuterat vilken musik han lyssnar på. Dominik har svarat att han gillar det svenska heavy metal-bandet Amon Amarth, vilket skidexperten Maria har misshört som artisten Bruno Mars. I sekvensen är de åter i direktsändning och programledaren återkommer till händelsen för att reda ut vad det var som hände.

(1) Hantera missförstånd¹

```
01 Pl:          Men det där med favorit [^eh^] artisten Maria
02 Pernilla:          [^mhmhmehe^]
03 Pl:          Va, vad sa han egentligen?
04 Maria:        ^hu hihu^ ((skrattar, ligger framåtvikt över knät))
05 Pl:          ^ehe^
06 Pernilla:     jag tycker Bruno [Ma Mars]
07 Maria:        [^jaha] [jaaaha^]
08 Pernilla:          [är mycket bättre] än
                    nåt heavy metal-band ((klappar om Maria)).
09 Maria:       Ja, [herregud]
10 Pernilla:     [Ja,] jag håller med dig ^ehe^
11 Maria:       Han pratar otydligt Yvette
12 Pernilla:     ^Jahahaha^
```

Lite skrattande undrar programledaren: *men det där med favoritartisten Maria*. Eftersom missförståndet var ett faktum i anslutning till att det uppstod kan programledarens fråga uppfattas som en pik till Maria, som därmed blir

¹ Vinterstudion, alpina VM 6 februari 2019, 00:21:02, SVT.

föremål för skämtandet. Pernilla skrattar (rad 2) och programledaren fortsätter: *va, vad sa han egentligen* (rad 3). Maria skrattar och viker sig dubbelt i en skrattattack som också kan vara ett sätt att hantera skammen som uppstår (rad 4). Pernilla försöker släta över händelsen lite skämtsamt genom att säga: *jag tycker Bruno Ma Mars är mycket bättre än nåt heavy metal-band. Jag håller med dig* (rad 6 och 8). Hon klappar samtidigt om Maria lite. Marias respons till programledaren är: *han pratar otydligt Yvette* (rad 11). Det blir ett sätt för henne att skämtsamt urskulda sin miss. Pernilla skrattar åt det (rad 12). I sekvensen indikeras humordiskursen av tonalitet och skratt.

Utifrån en tv-diskurs kan det finnas anledning att återkomma till misstaget eftersom det inte har gått vare sig tv-tittarna eller personerna i studion förbi. Programledaren är den som överordnat styr samtalen i tv-diskursen, och därför kan det ses som hennes uppgift att återkomma till sådant som händer. Skämtandet är ett sätt att lyfta upp missen för att hantera den skam som den verkar vara förknippad med. En dråplig situation görs humoristisk. Funktionen för skämtandet kan därför ses som psykologisk, ett sätt att hantera ett misstag.

Maktförhandlingen ligger i att programledaren väljer att lyfta upp misstaget. Men genom att hon gör det humoristiskt behöver inte sociala ansikten hotas. Av reaktionerna att döma verkar Maria redan känna en skam över sitt misstag, och därmed kan den psykologiska funktionen vara viktig i den direktsända situationen. Marias maktposition skulle kunna försvagas genom att programledaren påvisar misstaget. Men eftersom misstaget inte har med alpinsport att göra, utan musik och att höra fel, försvagas inte nödvändigtvis Marias position i alpdiskursen. Maria använder också humor i sin respons som ett sätt att visa att hon erkänner sitt misstag, samtidigt som hon ger en förklaring till hur det kunde uppstå.

4.2 Humor som samtalskontroll

Ibland kan humor användas för att kontrollera andra i samtal på ett implicit sätt, vilket bidrar till att bevara deras sociala ansikte (Brown & Levinson 1987:72). I exempel (2) har programledaren försökt runda av samtalet när experten Pernilla tar på sig rollen som intervjuare genom att fortsätta ställa frågor till experten Maria. Programledaren har menande tittat in i kameran med ett leende när experterna fortsätter sitt samtal i slutet av programtiden.

(2) Samtalskontroll²

- 01 P1: Det är så härligt att ni vill prata, vi kommer sitta här ett tag i morgon också
- 02 [((Pernilla och Maria skrattar))]
- 03 P1: [Men nu ska vi snart avsluta.]

Programledaren gör ett nytt försök att avrunda samtalet med kommentaren: *det är så härligt att ni vill prata, vi kommer sitta här ett tag i morgon också* (rad 1), vilket kan vara ett skämtsamt sätt att säga *det är dags att sluta*. Båda experterna Pernilla och Maria skrattar åt yttrandet (rad 2), vilket kan indikera att de uppfattar piken och det humoristiska i kommentaren. Programledaren förtydligar återigen: *men nu ska vi snart avsluta* (rad 3).

Programledaren kan sägas använda en humordiskurs för att kontrollera de andra samtalsdeltagarna på ett sätt som inte blir ansiktshotande, i syfte att avbryta samtalet och visa att det är dags att gå vidare. Funktionen för skämtande är således samtalskontroll. Humordiskursen indikeras av tonalitet och av menande blickar in i kameran. I tv-diskursen är det programledarens ansvar att se till att samtalen håller sig inom de ramar som finns. Sändningstiden styr hur mycket utrymme samtalen kan ta. Genom att använda humordiskursen kan programledaren undvika att hota skidexperternas sociala ansikte. Experterna skrattar åt piken, vilket kan vara ett sätt att hantera både glädje och skam. Deras maktposition inom tv-diskursen försvagas eftersom de inte har hållit sig inom de ramar som finns, utan måste kontrolleras. Deras maktposition i alpindiskursen blir dock inte nödvändigtvis försvagad eftersom programledaren inte indikerar att innehållet i samtalet är anledningen till att de måste sluta prata.

4.3 Humor för att markera motstånd

Humor används i materialet också för att markera motstånd mot en svag maktposition. Under hela VM har de i tv-sändningarna en daglig tävling som de kallar *I spåret*, vilket är en travestering på SVT:s frågesportprogram *På spåret*. Både tv-tittarna och gästerna i soffan kan utifrån ett antal ledtrådar gissa vart de geografiskt är på väg. Målet är alltid en alpin skidort. I sista programmet är rätt svar Åre, där de också befinner sig. Det har tidigare under sändningen framkommit att den alpina skidexperten Tobias inte har kunnat rätt svar. I exempel (3) finns i studion längdskidsexpert Johanna Ojala, som bjudits in som gäst. Johanna gör Tobias till föremål för skämtande i och med att det står klart att han inte haft någon aning om rätt svar, vilket Tobias besvarar med att skämta tillbaka.

² Vinterstudion, alpina VM 5 februari 2019, 00:57:14, SVT.

Johanna förtydligar ledtråden: *vi inledde ju med "hej påååre"* (rad 1). Programledaren konstaterar: *ja, du hörde det* (rad 2). Tobias repeterar den frasen men med betoning på *du* för att indikera att Johanna hörde något som han själv inte hörde (rad 4). Johanna bekräftar detta: *jaaa* (rad 5). Med leende röst konstaterar Tobias, kanske lite spydigt: *jättebra där Johanna* (rad 6). Därefter skrattar Pernilla och Johanna. Humordiskursen indikeras här av tonalitet samt skratt som uppstår efter Tobias kommentar.

(3) Markera motstånd³

01 Johanna: Vi inledde ju med "hej påååre"
 02 Pl: Ja, du hörde det
 03 Johanna: Ja
 04 Tobias: Ja, du hörde det, [jätte]
 05 Johanna: [Jaaa]
 06 Tobias: jättebra där Johanna ((leende röst))
 07 Pernilla: ^ehehaha^
 08 Johanna: ^hnhn^

När Johanna retsamt gör Tobias till föremål för skämtande, får det funktionen av att reta Tobias i en kollegial diskurs som möjligen överlappar med en alpindiskurs, med tanke på innehållet i skämtet. Istället för att acceptera skämtandet med skratt, vänder Tobias tillbaka och gör Johanna till föremål för skämtande genom att berömma henne med en spydig ton. Anledningen till skämtandet skulle kunna vara att Tobias vill göra motstånd mot en svag maktposition. Hans maktposition kan upplevas som att den försvagas i alpindiskursen i och med att det framstår som att han som skidexpert inom alpina sporter har sämre kunskap om alpina skidorter än skidexperten Johanna som har sin expertis inom längdskidor. Det faktum att Johanna dessutom är gäst i programmet och därför inte en del av det kollegiala gäng som brukar skämta, kan göra att det blir svårare för Tobias att acceptera den svaga maktposition han får. Kanske uppfattar Tobias det inte som välvilligt i den kollegiala diskursen när Johanna påpekar missen genom att visa på sin egen kunskap. I exemplet synliggörs möjligen en gräns för vad som är okej att acceptera när det gäller att bli föremål för skämtande. Kanske har skämtandet drivits för långt och i fel diskurser eller också har relationen mellan personerna missbedömts.

³ Vinterstudion, alpina VM 17 februari 2019, 00:54:19, SVT.

5 Sammanfattande diskussion

I den här artikeln har tre funktioner för humor som gör skidexperter till föremål för skämtande presenterats. Nedan sammanfattas de olika funktionerna skämtandet har. Därefter diskuteras på vilket sätt makt förhandlas fram diskursivt.

En funktion skämtandet har är att hantera ett misstag som någon har gjort, som i exemplet med Bruno Mars (exempel 1). Det blir ett sätt att *psykologiskt hantera något som har gått fel* (Hay 1995:97–98). Att skämta om det som gått fel kan både vara ett sätt att förlöjliga någon och ett sätt att faktiskt hantera den skam som eventuellt uppstår under misstaget. Min tolkning är att skämtandet inte försvagar skidexpertens maktposition i alpindiskursen eftersom misstaget handlar om musik. Även i skämtandet där längdskidexperten poängterar att den alpina skidexperten missat Åre som rätt svar i tävlingen *I spåret* är funktionen att lyfta upp ett misstag, även om utfallet i det exemplet blir ett annat (exempel 3).

Den andra funktionen som skämtandet i Vinterstudion har är *samtalskontroll*, vilken programledaren använder när hon vill få experterna att tystna (exempel 2). Skämtandet kan då vara ett sätt att tillrättvisa någon utan att förstöra solidariteten i gruppen på exempelvis en arbetsplats (jfr Holmes och Marra 2002:83). Det är en strategi som också vårdpersonal har setts använda mot patienter (Pizzini 1991:477).

Den tredje funktionen som presenteras i den här artikeln är skämtande som används för att *göra motstånd* mot att få en svag maktposition. En alpin skidexpert använder humor för att göra motstånd mot skämtande där en längdskidexpert tillika gäst gjort honom till måltavla (exempel 3). Motståndet skulle kunna indikera att en gräns har nåtts för vilken typ av skämtande som kan uppfattas som acceptabelt. Att gränsen nås kan bero på att skämtandet uppfattas negativt eller att talaren missbedömer relationen till den person som utsätts för skämtandet (Hay 1995:176).

I *Vinterstudion* kan humor vara ett effektivt sätt att navigera i interaktionen utan att hota skidexperternas sociala ansikte, samtidigt som samtalen blir underhållande att titta på för tv-publiken. I humor finns dock alltid en balansgång för vad som är godtagbart och inte, eftersom humor innebär att maktpositioner förhandlas fram och maktordningar utmanas (Hay (1995:107). Analysen av skämtandet i olika och överlappande diskurser kan synliggöra att förhandlingarna av makt får olika implikationer beroende på diskurs. När programledaren använder de båda funktionerna att *hantera något psykologiskt* och *samtalskontroll* utmanas inte skidexperternas position i alpindiskursen. Utfallet av skämtandet blir då också att experterna skrattar med, vilket kan ses som en acceptans av humorn. När längdskidexperten skämtar med den alpina experten blir utfallet istället att skämtandet vänds

tillbaka med funktionen att *göra motstånd*. En möjlig anledning är att den alpina skidexpertens position uppfattas som utmanad av en längdskidexpert i alpindiskursen. Vilken typ av skämtande som är acceptabelt att bli föremål för kan bero på i vilken diskurs skämtandet sker. Att uppfatta den egna expertpositionen som försvagad inom alpindiskursen kan möjligen ses som svårare att acceptera. En möjlig konsekvens är att skämtande i alpindiskursen i större utsträckning misslyckas.

6 Avslutning

I de exempel som har lyfts fram här accepteras programledarens skämtande av skidexperterna i samtliga fall. När skämtandet däremot inte accepteras, kan det vara en indikation om hur relationen, inklusive maktrelationen, ser ut dem som skämtar emellan. Vem som skämtar med vem och i vilka diskurser kan påverka hur makt förhandlas fram på olika sätt, och det kan bli avgörande för hur skämtandet mottas. I den här artikeln undersöks inte humor som innebär att programledaren blir måltavla för skämtande. Den typen av skämtande skulle kunna säga något vidare om hur hierarkierna ser ut i samtalen i alpina Vinterstudion.

Makt förhandlas hela tiden fram i samtal på olika sätt (Foucault 1993:26). Förhandlingen innebär alltid en balansgång mellan vad som uppfattas som acceptabelt och inte. Att använda humor kan underlätta den balansgången. Inte minst är det en viktig konst för en samtalsledare att behärska utan att de som blir skämtande med känner att deras maktposition blir utmanad på ett sätt som uppfattas som ansiktshotande.

Transkriptionsnyckel

B: sådär [tack]	samtidigt tal
K: [tack]	
((ler))	beskrivning av aktivitet
"neej"	citrat eller förställd röst
^jaha^	skrattande röst

Notering

Stöd till projektet har erhållits från Centrum för idrottsforskning.

Litteratur

- Adelswärd, Viveka. 1989. Laughter and dialogue: The social significance of laughter in institutional discourse. *Nordic Journal of Linguistics* 12(2). S. 107–136.
- Baxter, Judith. 2003. *Positioning gender in discourse: a feminist methodology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Coser, Rose Laub. 1960. Laughter among colleagues. *Psychiatry* 23(1). S. 81–95.
- Davies, Catherine E. 2017. Sociolinguistic Approaches to Humor. I: Attardo, Salvatore (red.): *The Routledge handbook of language and humor*. New York, NY: Routledge. S. 472–488.
- Foucault, Michel. 1993. *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: Symposion.
- Hay, Jennifer. 1995. *Gender and humour: Beyond a joke*. Wellington: Victoria University of Wellington.
- Holmes, Janet. 1998. No joking matter! The functions of humour in the workplace. I: *Proceedings of the Australian Linguistics Society Conference*. Brisbane University of Queensland. S. 1–17.
- Holmes, Janet. 2000a. Doing collegiality and keeping control at work: small talk in government departments. I: Coupland, Justine (red.): *Small talk*. Harlow: Longman. S. 32–61.
- Holmes, Janet. 2000b. Politeness, power and provocation: how humour functions in the workplace. *Discourse studies* 2(2). S. 159–185.
- Holmes, Janet & Marra, Meredith. 2002. Over the Edge? Subversive Humor between Colleagues and Friends. *Humor – International Journal of Humor Research* 15(1). S. 65–87.
- Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin. 2008. *Conversation analysis. 2: a upplagan*. Cambridge: Polity.
- Kotthoff, Helga. 1996. Impoliteness and conversational joking: On relational politics. *Folia Linguistica* 30. S. 299–325.
- Kotthoff, Helga. 2006. Gender and Humor: The State of the Art. *Journal of Pragmatics* 38(1). S. 4–25.
- Mullany, Louise. 2002. "I don't think you want me to get a word in edgeways do you John?" Re-assessing (im)politeness, language and gender in political broadcast interviews. *English Studies: Working Papers on the Web* 3. <https://extra.shu.ac.uk/wpw/politeness/mullany.htm> (hämtad 1.1.2019).
- Norrick, Neal R. 1993. *Conversational joking: humor in everyday talk*. Bloomington: Indiana Univ. Press.
- Norrick, Neal R. 2003. Issues in Conversational Joking. *Journal of Pragmatics* 35(9). S. 1333–1359.
- Pizzini, Franca. 1991. Communication Hierarchies in Humour: Gender Differences in the Obstetrical/Gynaecological Setting. *Discourse & Society* 2(4). S. 477–488.
- Sacks, Harvey. 1974. An analysis of the course of a joke's telling. I: Richard Bauman & Joel Sherzer (red.): *Explorations in the ethnography of speaking*. London: Cambridge University Press. S. 337–353.
- Trouvain, Jürgen & Truong, Khiet P. 2017. Laughter. I: Attardo, Salvatore (red.): *The Routledge Handbook of Language and Humor*. New York, NY: Routledge. S. 340–355.

Gränsen mellan citatord och lånord – inte enbart en akademisk fråga

Bo-A. Wendt

1 En konstruerad gräns?

I *Ordbok över svenska språket* utgiven av Svenska Akademien (SAOB) är gränsen mellan användning som lånord och användning enbart som citatord avgörande för om ett belägg skall medtas i ordboksbeskrivningen eller inte. Ord som stannat på citatordsstadiet kommer inte alls med, medan citat-användningar av ord som sedermera blivit etablerade lånord inte ingår i den egentliga beskrivningen av dessa ord, om än de ofta nämns i en inledande anmärkning för att peka på ordets förhistoria i svenskt språkbruk. Citat-användningen bedöms helt enkelt vara kodväxling till ett annat språk och därför inte tillhöra en svensk ordboks egentliga beskrivningsobjekt. Detta gör också att flerordsuttryck av citatkaraktär endast får rum i SAOB, om en sådan anmärkning kan knytas till ett medtaget lånord. På så vis är SAOB njuggare till sådana uttryck än *Svensk ordbok* (SO, numera också utgiven av Svenska Akademien), både i sitt urval och i sin behandling av de flerordsuttryck som ändå nämns. T.ex. förtecknar SO *nom de guerre* och *post festum* (såsom adverb) som ord bland alla andra, medan SAOB helt saknar det förra (inget annat ord att hänga upp det på) och endast nämner det senare i en anmärkning i artikeln *post-* med sammansättningar med denna förled: "Den lat. prep. *post* förekommer i det icke ovanliga uttr. *post festum* [...]" (sp. P 1591).

För SAOB blir därmed gränsdragningen mellan citatord och lånord viktig men skulle samtidigt kunna ses som en rent akademisk eller till och med enbart praktisk fråga – där lexikografer utifrån sin specifika ordboks praktik får skapa sina egna kriterier med relevans enbart inom just denna praktik. Sålunda har SAOB en sådan, SO en litet annan, och det är inte mer med det. När det blir tal om det faktiska språkbruket i all sin brokighet kan en sådan gränsdragning däremot tyckas onödig och konstlad. Det gäller särskilt om man bekänner sig till teorier kring tvärspråkande (litet bättre på en svensk tunga än *transspråkande*, urspr. walesiska *trawsieithu*, eng. *translanguaging*

[t.ex. Mazzaferro 2018:1ff.] där man ”utgår från antagandet att tvåspråkiga personers språkliga praktiker istället bör ses som en gemensam språklig repertoar med drag som socialt har konstruerats som tillhörande två separata språk” (García & Wei 2018:19; jfr med Kosunen i denna volym). Vad som hämtar sig från det ena eller andra språket blir då av underordnad betydelse och en uppdelning i citat och lån meningslös eller till och med missvisande.

Mot en sådan hållning vill jag hävda att de insikter som vunnits både inom lexikografi och lexikologi med avseende på vad som kännetecknar citatord respektive lånord och inom forskning och teoretisering kring kodväxling ändå säger något väsentligt om hur just det faktiska bruket ser ut, till och med om man vill se detta i första hand som idiolektiskt. Kriterierna för att skilja citatord/kodväxling från lånord utgör också utsagor om strukturella och semantiska skillnader i själva bruket, låt vara inte sällan mer eller mindre glidande. Så vidhåller Shana Poplack och David Sankoff (1984:99f.) att ”code-switch [...] is a phenomenon quite distinct from borrowing”, fastän deras huvudtes annars är att ifrågasätta en ”all-or-nothing viewpoint of the borrowing process, focusing specifically on the mechanisms by which an item is gradually converted from a foreign element to a nativized one”.

I denna artikel skall jag utreda de speciella omständigheter som tillkommer citerade och sedermera eventuellt lånade flerordsuttryck, i första hand för lexikografiska syften och alltså försöka finna kriterier för var gränsen mellan citat och lån bör dras. Samtidigt hoppas jag därvid också bidra till en språkstrukturell förståelse av denna gräns. I båda hänseendena gäller alltså frågan huruvida det går att finna generaliserbara mönster i bruket som kan klargöra var en verklig (och inte bara akademisk) gräns i så fall återfinns. Som utgångspunkt för detta skall jag likväl börja med de enkla orden: i avsnitt 2 avhandlas vilka kriterier (eller med andra ord: drag i bruket) som kännetecknar etablerade lånord och sedan i avsnitt 3 hur vi kan känna igen mer eller mindre uppenbara lånord (gentemot citatord) fastän de inte företer dessa kriterier/drag. Först i avsnitt 4 kommer jag så till flerordsuttryck hämtade från ett annat språk än det inhemska och frågan om hur dessa kan etablera sig som en integrerad del av den inhemska språkgemenskapens ordförråd – bli till lånord. I ett avslutande avsnitt 5 försöker jag skriva in gjorda iakttagelser i en kodväxlingsteoretisk modell. Terminologiskt skall till detta sägas att jag på SAOB-vis använder termen *citat(ord/-uttryck)* för all inbäddad kodväxling, allt från helt konventionaliserad till individuellt kreativ.

2 Välintegrerade lånord

Vilka entydiga strukturella eller semantiska kriterier förankrade i bruket hittar vi då för den ände av skalan som utgörs av de etablerade lånorden?

Uppvisar ett från början främmandespråkligt ord ett eller flera särinhemska drag, är förstås saken klar (varvid *särinhemskt* här skall förstås som annat än i det långgivande språket). Det kan då handla om

- särinhemsk böjning
- särinhemsk grundform
- särinhemsk stavning
- särinhemsk ordklassificering
- särinhemsk betydelse/användning.

Exempel på särinhemsk böjning är redan inhemskt bestämdhetsuffix: *deal-en*, men än tydligare pluralsuffix: *deal-ar*, eller en bestämd pluralform som i plurale tantum-ordet *haricot vertsen*. Däremot hör inte självklart ett *hjemmefronten* hit, eftersom det kan ha fått sin bestämdhetsform från det citerade språket, som här råkar sammanfalla med motsvarande svensk böjning. Vidare: när det latinska *dispositio* (gen. *dispositionis*) blivit *disposition* med särinhemsk grundform eller när orden *aladåb*, *mejl* och *najs* uppträder med exemplifierad särinhemsk stavning, kan vi vara vissa om att de etablerat sig som lånord. Också särinhemsk ordklassificering är entydig nog, som när *promemoria* gått från latinsk prepositionsfras till svenskt substantiv (låt vara att den övergången ägt rum redan i ett till svenska förmedlande språk, liksom förstås för grundformen *disposition*). Till sist kan vi ibland iaktta en särinhemsk betydelse eller användning hos det lånade, som när golf termen *tee* i svenska betyder 'utslagsplats' men i engelska avser det redskap som man använder där (OED 17:710) och som på svenska, med ett annat engelskt lånord, kallas *peg*.

Dessa kriterier är var för sig tillräckliga, men ingalunda nödvändiga. Att ett lånord behållit sin utländska betydelse är givetvis normalfallet, liksom sin ordklass och inte sällan stavning. Det enda negativt användbara kriteriet är utländsk böjning. När *dimittend* (eller snarare *dimittendus*) kausböjs på latin efter sin syntaktiska ställning som i ex. (1) är det rimligen ännu bara ett citatord, och först när *vogul* fått en svensk pluralböjning *voguler* istället för den sannolikt oanalyzerat återgivna ryska pluralen *wogulitzi* (ex. [2]) har ordet etablerat sig som lån i svenskan.

(1) Den mogenhet, som fordras af en Dimittendo. (*Skolordn.* 1724:6)¹

(2) Folcket som ther boor, kallas Wogulitzi. (*Petreiuss Beskr.* 1:67 [1614])

¹ Källor ur SAOB återges med den där använda förkortningen utan ytterligare bibliografiska uppgifter.

Som citatord får man t.ex. också se ett *conquistadores* med spansk pluralform (än tydligare om med tillagd artikel *los*) eller en komplett engelsk nominalfras som *the real McCoy*. Däremot kan pluralen *strokes* passera som lånord, eftersom svenskan numera har ett etablerat pluralsuffix *-s* (SAG 2:79ff.). Hit får tillika räknas den latinska genitivböjning som numera, liksom viss äldre inhemska sådan, "föreligger stelnad" hos egennamn, företrädesvis i vissa givna uttryck (som *Pauli brev*, SAG 2:148).

Negativt användbart är också det grafiska draget kursiv eller citattecken. I följande fall understryker (!) kursiven citatkaraktären hos flerordsuttrycket *in extenso*:

- (3) Senast uppläst *in extenso* av förre hovrättspresidenten [...] (*EskilstKurir*. 20/5 2016:2)

Som redan sagts kommer flerordsuttrycken att avhandlas närmare i avsnitt 4.

3 Oanpassade lånord(skandidater)

Böjning är alltså ett viktigt, för att inte säga avgörande, kriterium för lånordsstatusen. Det innebär bl.a. att ord ur den ordklass som nästan ofrånkomligen kräver svensk böjning för att kunna fungera i en svensk sats, nämligen verb, torde göra snabbast karriär från citat till lån. Många mer eller mindre uppenbara lånord är emellertid och förblir oböjliga i det låntagande språket, och därmed blir också gränsen suddigare. Det gäller sålunda ett ord som det tyska *weltschmerz*, som ännu känns så pass ägnat att konnotera de stämningar som hör samman med det ursprungliga tyska kultursammanhanget att det snarast bör uppfattas som ett citatord:

- (4) gymnasister, övertygade om det exklusiva i just deras *weltschmerz* (*SvD* 18/11 2018:4)

Den engelska interjektionen *yes* har använts i svensk text åtminstone sedan 1800-talet, men i det längsta var en liknande typ av konnotationer tydlig nog – den användes för att låta framskymta att något egentligen sagts (eller tänkts) på engelska, t.ex.:

- (5) – Patterson är djupt religiös? – Well, yes – han är katolik. (*DN* 27/12 1963:21)

Först på 1980-talet hittar man belägg som hänför sig till helsvenska sammanhang, och idag får ordet ses som en väletablerad svensk interjektion, om än för alla användare uppenbart lånad:

- (6) Jag tänkte bara: Yes, äntligen får vi betalt för vårt hårda jobb. (*BoråsTidn.* 20/4 2018:9)

Inte så sällan uppträder detta *yes* med just den triumfatoriska bibetydelse det har här, och det är nog inte orimligt att se detta som ett särinhemskt drag. Den användningen finns visserligen också på engelska, men den bör ju vara frekvensmätigt mindre framträdande (eftersom ordet ju där också måste fylla samma helt vanliga, högfrekventa svarsfunktion som vårt *ja* gör åt oss).

Ett annat lånord med lång förhistoria som citatord är *vintage*, som länge hänförde sig till sin förekomst på portvinsflaskor (ex. [7]) men från och med 1960-talet fick en allmännare användning (ex. [8]) – förvisso också den kommen från engelskan men av en karaktär, ibland närmast adjektivisk (ex. [9]), som gör det rimligt att nu se ordet som ett lånord:

- (7) Framför allt PORTVIN EMPEROR, vintage 1873. (*GbgAB* 16/12 1891:1)
- (8) [Repliken] hör utan tvivel till humorns vintage. (*SvD* 30/6 1968:4)
- (9) Jag bryr mig inte om det är vintage eller nytillverkat, 50-tal eller retro. (*BlekLT* 26/2 2016:8)

Lånordsstatusen bekräftas av att det så småningom också dykt upp enstaka belägg med svensk bestämdhetsböjning: *vintagen* (åtminstone sedan 2008).

4 Citerade och lånade flerordsuttryck

Med denna allmänna bakgrund tecknad om övergången från citatord till lånord skall vi nu gå över till artikelns huvudfokus: flerordsuttryck av utländsk härkomst. Om det alltså handlar om ett uttryck omfattande flera ord borde väl saken vara klar: rimligen är det då ett citatuttryck. Nu är det emellertid uppenbart så att ordmellanrum i sig inte är något avgörande kriterium för om något skall uppfattas som en enhet i ett lexikon. Jag avser därmed det mentala lexikonet, utan att för den skull nödvändigtvis öppna för något slags konstruktikon i konstruktionsgrammatisk anda (jfr med t.ex. Lyngfelt m.fl. 2014). Vi vet att ursprungligen rent analytiska uttryck blivit till ord, som den finita sats som – i svenska visserligen såsom ett översättningslån – blivit till blombenämningen *förgätmigej*.

Ofta åtföljs övergången av en tendens att börja skriva samman, fullbordad i sistnämnda exempel men ännu vacklande i t.ex. *till freds/tillfreds*. Också särskrivet är detta snarast ett ord i nusvenskan, ett adverb till skillnad från t.ex. *till nytta*, aldrig sammanskrivet och ännu uppfattat som en regelrätt prepositionsfras. Sammanskrivning korrelerar alltså gärna med en avsyn-taktisering – eller grammatikalisering, om man hellre vill kalla det för det,

närmare bestämt väl univervation (se t.ex. Norde 2009:77ff.). Så har det numera interjektionslika *varsågod* visserligen ännu en pluralvariant *varså-goda*, men det är inte syntaktiskt alls lika flexibelt längre som {*var (nu)/vill ni (nu) vara*} (*så*) *vänlig(a)*. Därmed fungerar sammanskrivning som ett lånordskriterium för sådant som (från början) var fraser eller till och med satser i det långivande språket: *apropå*, *malapropå* (< fr. *mal à propos*), *promille*, *rock'n'roll*, *savoir-faire*, förr också: *summasummarum*. Samtidigt förblir det ett tvetydigt kriterium, eftersom sär- och sammanskrivning företer ett sådant mått av variation (jfr med *tillfreds*) och det förra kan vara huvudalternativ hos något som ändå får uppfattas som ett lånord, inte längre en citerad fras, som *summa summarum*.

Ett däremot nödvändigt, om än inte tillräckligt lånordskriterium är övergång till funktion som ett och endast ett satsled, tydligast om det handlar om ett substantiviskt eller adjektiviskt satsled. Det här är naturligtvis i själva verket ett alldeles nödvändigt steg i varje ordblivande (univervation eller rotmorfemisering) där enheten från början varit flerledad, också för en inhemsk sådan. Dithän har rimligen *laissez-faire* kommit; det är numera nästan lika litet en sats som *förgätmigej*, och därför kan det syntaktiskt fungera som ett substantiv med sina egna attribut, t.ex.:

- (10) de ömma fäder och mödrar som är övertygade om att *laissez faire* i ny skrud är vägen till ett harmoniskt barn (SvD 17/2 2017:21)

Däremot har knappast det semantiskt snarlika *anything goes* kommit dithän; man kan visserligen hitta belägg som i ex. (11) nedan som möjligen, men ingalunda otvetydigt, kan ses som substantiviskt, men ex. (12) visar att det lika gärna kan ha fullt bevarad satsstruktur – man citerar helt enkelt en hel engelsk satskärna:

- (11) I ruset av att tro sig ha funnit en mördande vinkel är det *anything goes*. (AB 6/8 2018:4)
- (12) Experimentlustan och känslan av att "anything goes" är stark [...] (AlltMat 14/2 2019:93)

Dess flerordigare citatsatser det handlar om, dess längre är steget förstås till att bli ett enda satsled och i förlängningen ett ord i låntagspråket. Det är sålunda alldeles för mycket satssemantik kvar hos det citerade uttrycket *if it ain't broken don't fix it* för en ordkarriär. Samma satssemantiska argument blockerar rimligen också övergången till lånord för följande i språkbruket gamla latinska trotjänare: *tertium non datur, et altera pars audiatur, de mortuis nil nisi bene*.

Ett argument mot att sådana uttryck som *otium cum dignitate* eller *sine qua non* skulle ha övergått från citat till lån kan sålunda hämtas från detta

satsledskriterium. Annars skulle *cum dignitate* få ses som ett adverbialt lånord i egen rätt, fastän det knappast förekommer annat än samman med *otium*. Och *sine qua non* skulle väl som lånord få analyseras som adjektiv i uttrycket *villkor sine qua non*, men i så fall med en eljest okänd placering av adjektivattribut efter sitt huvudord. Allt talar alltså för att båda dessa uttryck förblivit citerade latinska prepositionsfraser, inbäddade i större svenska strukturer. Litet annorlunda förhåller det sig med uttryck från mycket närstående språk, t.ex. det från danskan hämtade *til syvende og sidst*.² Stavet så (eller övertygande uttalat på danska) är det rimligtvis ett citatuttryck och inget annat, men (såsom numera väl oftast) skrivet *till syvende och sist* (eller uttalat därefter) är det rimligaste att istället se det som att det enkla ordet *syvende* lånats in i svenskan – med enda bruk i detta i övrigt lexikalt helt försvenskade uttryck. Så uppfattar också både SAOB och SO saken: den förra ser ordet – litet väl etymologiserande, kan man tycka – som ett räkneord, den senare det – mer övertygande – som ett oböjligt substantiv.

Att uttryck kan fungera som förled i sammansättningar är inget användbart lånordskriterium, fastän det kan synas stödja en analys som enkelt led. Vi kan skapa inte bara *laissez faire-attityd* utan också *if it ain't broken don't fix it-attityd*, *et altera pars audiatur-attityd*, men detsamma kan göras med svenska satser som har bevarat syntaktisk flexibilitet: inte bara *vad var det jag sa-attityd* utan också *jag hade faktiskt nästan tänkt hälsa på dig-attityd*. Någon vikt får väl tilläggas högre frekvens hos sådana sammansättningar, men däremot är funktion som efterled i sammansättning principiellt avsevärt mer övertygande som ordkriterium: fullt tänkbart är ett *vardags-laissez-faire* men mindre sannolikt ett *vardags-anything-goes*.

En avgörande faktor för om det alls skall vara tal om ett lånord är vidare att bruket är oberoende av kunskaper i det citerade/långivande språket. För väletablerade, gamla lånord är detta uppenbart. Min moster bjöd på hönsaladåb utan att kunna och än mindre av sina mottagare förvänta sig kunskap om franska, men inte heller de som faktiskt kan franska aldrig så väl torde se *aladåb* som en fransk prepositionsfras (*à la daube*) utan som ett svenskt substantiv. Därmed ligger det – omvänt – nära till hands att hävda att vi med avtagande kunskap i latin men också i franska och tyska skulle finna ett antal citatuttryck som snarast tappar mark som sådana än hunnit etablera sig som lånord oberoende av källspråkskunskapen. Det är därvid som vanligt i språkets värld att det inte finns någon logik eller systematik i utvecklingen för ursprungligen (på ett eller annat sätt) samhöriga uttryck. För latinets del skulle det t.ex. kunna hävdas att *de facto* lyckats bita sig fast som lånord, medan *de jure* (160 gånger ovanligare i modern tidningstext, enligt sökning i *Mediearkivet*) snarare för en alltmer tynande citatuttryckstillvaro, liksom på

² Tack till Mats Thelander som gjort mig uppmärksam på detta fall.

motsvarande sätt *primus motor* blivit lånord i motsats till *primus inter pares*, *pro forma* i motsats till *in {amplissima/optima} forma* och *pro primo*, *summa summarum* i motsats till *in summa* eller *status quo* i motsats till *status quo ante*. Snarast lånord är vidare *a priori*, snarast citatuttryck i bruk bara bland med latinet bekanta (eller med en given latinsk fras bekantgjorda) språkbrukare *terminus {ante/post} quem*, *pro gradu* (specifikt i finlandssvenska likväl snarast lånord), *pro exercitio* och avgjort *{in/ad} usum delphini*. Bland dem med ursprung i franskan har uttryck som *à jour* och det redan nämnda *laissez faire* rimligen övergått till lånordsstatus, medan *à la mode*, *en face*, *charade en action*, *sens commun* (fastän sammanskrivning förekommit) och *point d'honneur* förblivit citatuttryck och väsentligen lever (om alls längre) bland fransktalande svenskar. På samma sätt för tyska uttryck: *von oben* snarast lånord, *gefundenes Fressen* och *jenseits von Gut und Böse* endast citatuttryck med avtagande frekvens i en tid när tyskkunskaperna avtar.

Detta resonemang gör att engelska flerordsuttryck i gemen blir svårbedömda i en tid när nästan alla kan (och förväntas kunna) engelska – och därmed genomskådar uttryckens syntax, likaväl som i mer kreativt använda engelska formuleringar. Många sådana uttryck är idag uppenbart lexikaliserade för väldigt många svenska språkbrukare, men det finns skäl att tro att de som sådana snarast tillhör dessa språkbrukares engelska lexikon, inte det svenska. Kanske förändrar detta förhållande på sikt i grunden förutsättningarna för delar av det lexikala området. Om den dagen kommer då undantagslöst alla språkbrukare med svenska som modersmål är tillräckligt goda på engelska för att lånordskriteriet ”också av enspråkiga” blir irrelevant, vore läget för ordlån grundväsentligt annorlunda. Så här har det ju på långa vägar när aldrig varit förut i språkhistorien: oböjliga lågtyska, latinska, högtyska och franska ord kunde urskiljas som lån och inget annat, först när det stora flertal i hela språkgemenskapen som inte kunde respektive språk (och gentemot vilket citatorden fungerade som lärhdetsmarkering hos det mindretal som använde dem) hade upptagit orden i sitt enspråkiga lexikon. Förr fanns den stadigvarande tvåspråkighet som gör gränsen mellan kodväxling och lån svårdragen (jfr med Poplack & Sankoff 1984:131) i vår del av världen dels hos en liten elit (för de stora kulturspråken), dels i lokala flerspråkiga miljöer (såsom större köpstäder) – numera istället bland folk flest (i yngre generationer).

5 Kodväxling och lån

För att sammanfatta de iakttagelser och tankegångar som redovisats i denna artikel skall jag till sist sätta dem i förhållande till en modell för kodväxling. Kodväxling har varit föremål för mycken teoretisering och inte så få

kontroverser under de senaste årtiondena. En mycket förtjänstfull och gedigen genomgång av litteraturen kring denna företeelse återfinns i Blomqvist 2017 (kap. 2). Själv stannar Oliver Blomqvist i denna sin avhandling om finsk-svensk kodväxling i medeltida brev för en modell som föreslagits av Pieter Muysken (2000:72) i form av en fyrfältare som i Blomqvists svensk-språkiga variant korsar supralexikalt och sublexikalt med etablerat och icke-etablerat³ på det sätt som framgår av figur 1.

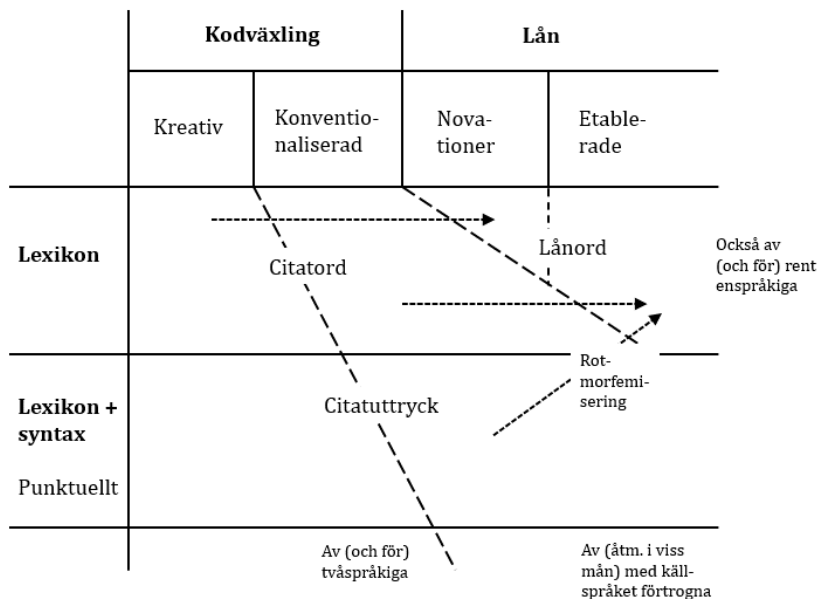
Nivå	Etablerat	Icke-etablerat
Supralexikal	Konventionell kodväxling	Kreativ kodväxling
Sublexikal	Etablerat lån	Tillfälligt lån

Figur 1. Kodväxling och lån i Blomqvists modell (2017:37) efter Muysken (2000:72).

Sublexikalt får, såvitt jag förstår, här ses som inte bara inom ordet utan som ordnivån överhuvudtaget (där det alltså endast är tal om olika slags lån) – motsatt den supralexikala fras- och satsnivån (där det är tal om olika slags kodväxling). Därmed skulle modellen inte lämna något utrymme för mitt begrepp citatord. Med nivåerna utskiftade mot de i mitt tycke lättfattligare lexikon och lexikon + syntax och med kodväxling motsatt lån som den andra överordnade dikotomin (istället för etableringsgraden), skulle citatord, citatuttryck och lålord, såsom jag beskrivit dem ovan, kunna skrivas in i ett mer uppstyckat men ändå aningen snarlikt system enligt figur 2.

Kategorin lexikon + syntax omfattar här bara punktuell – entydigt inbäddad (i Myers-Scottons [1993:3, 66ff.] terminologi) – kodväxling, det vill säga det Muysken (2000:60) för sin del kallar inskott (eng. *insertion*; jfr med Blomqvist 2017:36). I motsats till modellen i figur 1 täcker min alltså inte den om inte vanligaste så kanske mest prototypiska kreativa kodväxlingen, den där det mer varaktigt växlas till annan kod och där vad som är inbäddat i vad blir mindre uppenbart. I det fallet kan det ju inte bli tal om några avgränsade citatuttryck.

³ *Etablerat* heter hos Muysken *listed* (motsatt *not-listed*) med bestickande lexikografiska konnotationer.



Figur 2. Citatord, citatuttryck och lånord i en kodväxlingsmodell, omfattande endast lexikal och punktuell (tydligt inbäddad) lexikalt syntaktisk kodväxling.

Viktiga inslag i modellen – som gör lodgränsen till mer än en akademisk (eller bara praktisk) fråga (i ordbokssammanhang) – är skillnaderna med avseende på vilka språkbrukare som använder respektive kategori. Kreativ kodväxling kräver visst mått av tvåspråkighet, konventionaliserad sådan åtminstone någon förtrogenhet med det citerade språket (och nog inte så sällan en viss förtjusning över att skylta med denna) samt fullbordat lån att det lånade fungerar också hos enspråkiga. Jämför med det ännu strängare – av Poplack & Sankoff (1984:99f.) med rätta ifrågasatta – kravet på lånord hos Fries & Pike (1949:31) att sådana synkront inte kan skiljas från språkets arvord. Snarare är den traditionella uppdelningen i främmande ord och anpassade lånord tillämplig inom lånordskategorin (jfr med Haugen 1950:229f.).

Viktigt att lägga märke till är också att citatord/citatuttryck finns på ömse sidor om gränsen mellan kreativt och konventionaliserat: man kan naturligtvis citera kreativt, både på ordnivå och på fras- och satsnivå. Det är ju här det första fröet till konventionaliserat bruk av citatord och -uttryck sås. Det må vara att sådan punktuell kreativ kodväxling för det mesta säkerligen tar i bruk uttryck som är konventionaliserade (mer eller mindre lexikaliserade) i källspråket, men detta är i och för sig inte nödvändigt och modellens synvinkel är hursomhelst helt och hållet målspråkets – där kodväxlingen blir konventionaliserad först när citatuttrycken fått allmännare spridning. Första

gången någon tog till ett redan på engelska mer eller mindre konventionaliserat *anything goes* inbäddat i svenska var det en rent kreativ kodväxling, sedermera har det blivit mer konventionaliserat som citatuttryck i svenskt språkbruk. Man kan också på grundval av sin källspråkskunskap kreativt skapa ett citatuttryck som sedermera konventionaliseras på målspråket, fastän inte lexikaliserat i källspråkets egentliga språkgemenskap – såsom fallet lär vara med det franska *chambre séparée*.

En väsentlig skillnad mot figur 1 är alltså att dennas kategori tillfälligt lån fördelar sig på kreativ användning av citatord och tidig introduktion av lånord; också det senare kännetecknas av kreativt språkbruk. Uppdelningen svarar mot följande två (konstruerade) sätt att ta i bruk det engelska verbet *outwit* på:

(13) Det vore lätt för mig att *outwit* dem båda två.

(14) Det vore lätt för mig att *outwitta* dem båda två.

I exemplen understryks skillnaden av kursiv respektive försvenskad stavning, men också utan dessa drag är gränsen solklar – som den nästan alltid är för just verb. Sant är att kreativa lån av detta slag ofrånkomligt utmanar enspråkighetskriteriet för lån, men man kan åtminstone hävda att den som använder ett sålunda morfologiskt försvenskat ord gör det som om det vore en självklar del av det egna språket. Också kreativa sammansättningar och avledningar kan vara svårtolkade, säg ett översättningslån som *utsmarta* (som utnyttjar båda ordbildningssätten) istället för det exemplifierade engelska ordet.

En annan skillnad i förhållande till modellen i figur 1 utgör möjligheten att omvänt ha etablerade citatord. Ett exempel är det isländska *fornaldarsögur* som används som etablerad genrebeteckning (för specifikt isländska förhållanden), varvid alternativa syntaktiska lösningar får tillgripas när bristen på genitiv- och bestämdhetsformer gör sig påmind. Ett mycket viktigt inslag i fig. 2 är den rotmorfemisering som också den lägger till något till modellen i fig. 1, själva förutsättningen för en övergång från citatuttryck (då alltid konventionaliserade) till lånord, från lexikon + syntax till bara lexikon (eller från supralexikalt till sublexikalt i fig. 1). Ordet *aladåb* är ett rotmorfem i svenskan, inte längre en fransk prepositionsfras med inre syntax. Frågan är hur många av de latinska, franska och tyska uttryck som exemplifierades i slutet av avsnitt 4 som har kommit så långt – och än mer huruvida de många engelska uttrycken i nutida svang alls kan göra det, så länge gränsen mellan mer konventionaliserad och en minst lika vanlig mer kreativ kodväxling till engelska är så flytande som den är för så många svensktalande idag.

Min genomgång har visat att det förvisso går att hitta kriteriefähiga särdrag i bruket som stöder tanken på en faktisk gräns mellan lånord och det slags kodväxling som här kallats citatord/-uttryck – och förhoppningsvis i någon mån ökat insikterna om denna gräns. Likväl är det många olika omständigheter som må beaktas i det enskilda fallet, så jag är rädd att ordboksredaktören *til syvende og sidst* allt framgent får lita till sin egen fingertoppskänsla i bedömningen av dessa enskilda fall.⁴

Litteratur

- Blomqvist, Carl Oliver. 2017. *Flerspråkighet eller språkförbistring? Finska segment i svenska medeltidsbrev 1350–1526*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Fries, Charles C. & Pike, Kenneth L. 1949. Coexistent Phonemic Systems. *Language* 25. S. 29–50.
- García, Ofelia & Wei, Li. 2018. *Translanguaging. Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Sv. övers.: Christian Nilsson (eng. original 2014). Stockholm: Natur & Kultur.
- Haugen, Einar. 1950. The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language* 26. S. 210–231.
- Lyngfelt, Benjamin m.fl. 2014. Ett svenskt konstruktikon. Grammatik möter lexikon. I: Lindström, Jan m.fl. (red.): *Svenskans beskrivning 33. Förhandlingar vid Trettio-tredje sammankomsten för svenskans beskrivning, Helsingfors 15–17 maj 2013*. Helsingfors: Helsingfors universitet. S. 268–279.
- Mazzaferro, Gerardo. 2018. Translanguaging as Everyday Practice. An introduction. I: Mazzaferro, Gerardo (red.): *Translanguaging as Everyday Practice*. Cham: Springer. S. 1–12.
- Mediearkivet, www.retriever.se (hämtad oktober 2019).
- Muysken, Pieter. 2000. *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, Carol. 1993. *Duelling Languages. Grammatical Structure in Code-switching*. Oxford: Clarendon Press.
- Norde, Muriel. 2009. *Degrammaticalization*. Oxford: Oxford University Press.
- OED = *The Oxford English Dictionary*. Second edition. Oxford: Oxford University Press 1989.
- Poplack, Shana & Sankoff, David. 1984. Borrowing: the synchrony of integration. *Linguistics* 22. S. 99–135.
- SAG 2 = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik. 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. Bd 2. Stockholm: Svenska Akademien.
- SAOB = *Ordbok över svenska språket*, utg. av Svenska Akademien. Lund 1893–.
- SO = *Svensk ordbok*, utg. av Svenska Akademien. Stockholm 2009.

⁴ Tack till de två anonyma granskarna som bidragit till att skärpa framställningen.

All makt åt folket!

Om populism som affektiv stil

Gustav Westberg

1 Inledning

Denna artikel handlar om samtida politiskt språkbruk och utforskar populism som kommunikativ stil. Artikeln balanserar mellan ett empiriskt och ett teoretiskt syfte: empiriskt strävar artikeln efter att begripliggöra och problematisera samtida svenskt politiskt språkbruk som *affektiv* diskursiv praktik (Ahmed 2004, Wetherell 2012). Teoretiskt bidrar artikeln till att diskutera affekt som ingång till kritisk diskursanalys (jfr Seiler Brylla m.fl. 2018, Mouffe 2019). Konkret presenteras en komparativ analys av delar av det multimodala språkbruk som *Sverigedemokraterna* (SD) och *Moderaterna* använde under 2018 års valrörelse. Utifrån ett *socialsemiotiskt perspektiv* (van Leeuwen 2005) kartlägger artikeln hur de två partierna realiserar en populistisk repertoar och den affektiva potential som en sådan aktualiserar. Innan denna analys presenteras ger nästa avsnitt en bakgrund till samtida politisk diskurs, populism och affekt, varpå undersökningens material och metodiska angreppssätt presenteras. Därefter redovisas studiens resultat, som avslutningsvis diskuteras i termer av affektiv praktik.

2 Bakgrund och problemställning

Runt om i världen och i Sverige firar populistiska partier parlamentariska framgångar (Breeze 2019, Wodak 2015, Wodak m.fl. 2013). Denna politiska trend har begripliggjorts i termer av *interregnum* (Bauman 2013), med vilket menas att nationalstaten, däribland Sverige, befinner sig i politisk identitets-kris mellan två stabila regeringsperioder (Gramsci 1971:556). Till följd av bl.a. klimatförändringar och globala flöden av människor på flykt undan krig och naturkatastrofer har det uppstått en konfliktlinje mellan global solidaritet å ena sidan och högerpopulism och nationalism å andra sidan (Mouffe 2019).

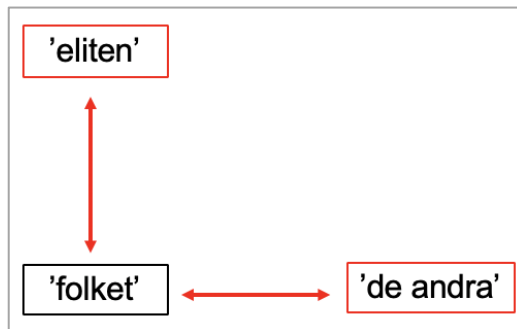
I samband med detta har nationell politik kommit att uppfattas som och anklagas för att vara oförmögen att lösa globala problem. I så skilda länder som USA, Tyskland, Sverige och Ungern profiterar högerpopulistiska partier på denna kris och omvandlar den till sin kärna genom att ifrågasätta 'etablerade' partier och 'eliten' för sin oförmåga att hantera rådande samhälleliga utmaningar (Wodak & Krzyżanowski 2017). I Sverige är det primärt högerpopulistiska *Sverigedemokraterna* (SD) som gjort detta till sitt politiska signum (jfr Boréus 2013). I takt med SD:s parlamentariska framgångar – de ökade från ca 13 % till drygt 17 % mellan 2014 och 2018 års riksdagsval – har ett populistiskt *språkbruk* spridit sig i det politiska landskapet. Så visar exempelvis Fryklund och Saveljeff (2019) hur etablerade partier sedan början av 2000-talet har anpassat sina egna ideologiska strävanden för att tillmötesgå en populistisk opinion och för att vinna röster, vilket i synnerhet märks i M:s konvergens gentemot SD:s retorik (Fryklund & Saveljeff 2019:59–60). Mot bakgrund av denna iakttagelse, och som ett exempel på hur populism sprider sig, kontrasteras SD:s och M:s valspråk här med varandra.

Samtida populism har studerats från olika perspektiv (t.ex. sociologiska, filosofiska, medie- och kommunikationsvetenskapliga, språkvetenskapliga, retoriska) och populism definieras på olika sätt inom olika discipliner. Exempelvis menar framträdande populismforskare som Ernesto Laclau (t.ex. 2005) och Chantal Mouffe (t.ex. 2019) att populism är en politisk logik och demokratisk grundförutsättning; all politik går tillbaka på populism som ett uttryck för folkets vilja och direkta närvaro, vilket innebär att politik är och måste vara populism. Andra forskare anlägger mer metaspråkliga perspektiv genom att angripa populism utifrån det språkbruk som kretsar kring *begreppet* 'populism' (De Cleen m.fl. 2018). Ruth Wodak, som mer eller mindre har ägnat hela sin forskargärning åt att blottlägga högernationalistiskt och populistiskt språkbruk, definierar i sin tur populism som en "tunn" ideologi. Med detta menas en ideologi som utifrån en indelning av samhället i två homogena och antagonistiska grupper förutsätter att politiken bör vara ett uttryck för 'det rena folkets' generella åsikt snarare än att gå den korrupta elitens ärenden (Wodak, 2015:7–9). Denna artikel inspireras särskilt av detta synsätt, och väljer att specifikt uppmärksamma hur populism artikuleras som kommunikativ stil och som resurs för affektivt betydelseskapande. Denna utgångspunkt utvecklas i nästa avsnitt.

3 Populism som affektiv stil

Populism förstås här som en tunn ideologi som realiseras diskursivt och genom användning av en strategisk kommunikativ stil (jfr Reisig 2014). Moffitt och Tormey (2014) definierar politisk stil som de performativa och

kommunikativa repertoarer som används för att skapa politiska relationer. Ur detta perspektiv antas olika stilar följa olika performativa repertoarer och semantiska troper; populistisk stil skiljer sig således från exempelvis totalitär stil (jfr Seiler Brylla 2011, Westberg & Årman 2019). Detta angreppssätt gör det alltså möjligt att angripa populism som en kommunikativ – och ideologisk – resurs som kan mobiliseras för olika partipolitiska syften. Utifrån tidigare forskning vet vi att populistisk stil är centrerat kring ett antagonistiskt folkbegrepp (se figur 1) som är semantiskt strukturerat längs en vertikal och en horisontell axel (Reinemann m.fl. 2017, Block & Negrine 2017, Mudde & Kaltwasser 2012, Reisigl 2014, Wodak 2015, 2017).



Figur 1. Ett antagonistiskt folkbegrepp.

Figur 1 illustrerar hur ett populistiskt folkbegrepp urskiljer 'folket' i antagonistisk relation till 'eliten' där uppe' såväl som i horisontell relation till 'de andra'. I tillägg konstituerar populistisk stil ytterligare två centrala troper: den vertikala dimensionen är bunden till en idé om en överhängande 'kris' och 'kollaps', som typiskt relateras till 'elitens' oförmåga att lösa 'folkets' problem. Den horisontella dimensionen är i sin tur knuten till en trop om 'hot' och 'fara', som typiskt artikuleras genom att 'de andra' och 'det nationellt/kulturellt främmande' conceptualiseras som ett hot mot 'vårt folk' (Moffitt & Tormey 2014, Taggart 2002). Som påpekats antas politiska stilar kunna mobilisera olika politiska relationer, och Mouffe (2019) betonar att *affekt* är centralt för allt politiskt handlande och för populism i synnerhet. Detta förutsätter alltså att partier med olika politiska agendor kan använda sig av populistisk stil för att bygga känslomässiga relationer med potentiella väljare. Beträffande relationen mellan högerpopulism och affekt skriver Wodak (2015:4) att det är viktigt att vi strävar efter att förstå och förklara

how right-wing populist parties continuously *construct fear* in order to address the collective common-ground as well as their reasons and (rhetorical and communicative) means. This is necessary in order to understand *why and how* right-wing populist parties are achieving ever more success across Europe and beyond, especially in recent national and European elections.

Wodak menar alltså att högerpopulistisk retorik anspelar på rädsla. Denna iakttagelse aktualiserar dock frågan om vad det innebär att 'skapa känsla' och på vilket sätt det som diskursanalytiker är möjligt och motiverat att ta sig an populism som resurs för affektivt betydelseskapande. För detta ändamål hämtar denna artikel inspiration från Wetherells arbeten om *affekt som diskursiv praktik* (2012, Wetherell m.fl. 2015). Huvudargumentet hos Wetherell är att affekt inte (bara) ska förstås som prekognitiva och somatiska reaktioner som s.a.s. utspelar sig "innan" och "bortom" diskursiva och meningsskapande processer. Snarare bör affekt angripas som integrerat i sociala praktiker, som realiserat i och genom olika former av multimodal kommunikation och som resurs för att göra "emotional sense" av olika sociala och politiska frågor (Wetherell m.fl. 2015:152; jfr Franzén m.fl. 2020, Westberg 2020, Årman 2020).

Inspirerad av detta synsätt tar denna artikel sikte på hur SD och M använder populistisk stil för att göra "emotional sense" av olika politiska frågor och problem. Analysen har alltså inte som ambition att fånga hur multimodalt språk triggar affektiva upplevelser, utan utforskar vilka affektiva betydelsepotential som en populistisk stil aktualiserar. Ett sådant textanalytiskt angreppssätt stöds av Ahmed (2004), som menar att texter bjuder in läsare till att identifiera sig med olika slags känslomässiga 'jag'. Studien har emellertid inga etnografiska anspråk på att studera hur väljare förhåller sig till sådana känslomässiga 'jag'. Kunskapsintresset är i stället semiotiskt och centrerat kring "the emotionality of texts" (Ahmed 2004:12). Således ger artikeln sig i kast med att besvara följande analysfrågor:

- Med vilka semiotiska resurser åberopas 'folket' i relation till 'eliten' såväl som till 'de andra' på SD:s och M:s Facebookkonton under valrörelsen 2018?
- Hur använder M och SD folkbegreppet för att göra "emotional sense" av olika politiska frågor?
- Hur förhåller sig SD:s och M:s kommunikation till varandra som affektiv praktik?

4 Material och metod

För att besvara forskningsfrågorna undersöks inlägg som SD och M publicerade på sina Facebookkonton under maj, juni och augusti innan riksdagsvalet 2018. Under dessa månader postades ofta flera inlägg om dagen, och för att avgränsa materialet inkluderar analysen endast s.k. valaffischliknande inlägg där folkbegreppet på ett tydligt sätt artikuleras. Således har inlägg som t.ex. redogör för opinionsmätningar, rapporterar om partiaktiviteter eller som länkar till debattinlägg och intervjuer utelämnats. Flera av de inlägg som analyseras förekom också som fysiska valaffischer under valrörelsen och totalt har ca 40 inlägg från respektive parti analyserats. Analysen uppmärksammar endast de texter som partierna själva publicerat, och kommentarfälten har utelämnats av etiska skäl.¹ De exempel som återges i nästa avsnitt har valts ut för att illustrera det större materialets allmänna tendenser beträffande kopplingen mellan populistisk stil och affekt.

Det insamlade materialet är tydligt *multimodalt* (jfr Ledin m.fl. 2019). Metodiskt tar artikeln därför hänsyn till hur populistisk stil realiseras med olika *semiotiska resurser* (van Leeuwen 2005). Semiotiska resurser förstås här som de betydelseskapande material som används för att kommunicera, exempelvis skriftspråk, fotografier, form och ljussättning (jfr van Leeuwen 2005). För att på bästa sätt fånga hur 'folket' relateras till 'eliten' och 'de andra' ägnas särskild uppmärksamhet åt *inferenser* och *presuppositioner* (Fairclough 1992, Lind Palicki 2005) och representerat ansvar så som det uttrycks med *verbprocesser* och *processdeltagare* (jfr Holmberg & Karlsson 2006). Visuellt ägnas uppmärksamhet åt *kodningsorientering* (Kress & van Leeuwen 2006) och *visuell metonymi* och *konnotationer* hos avbildade objekt (van Leeuwen 2005).

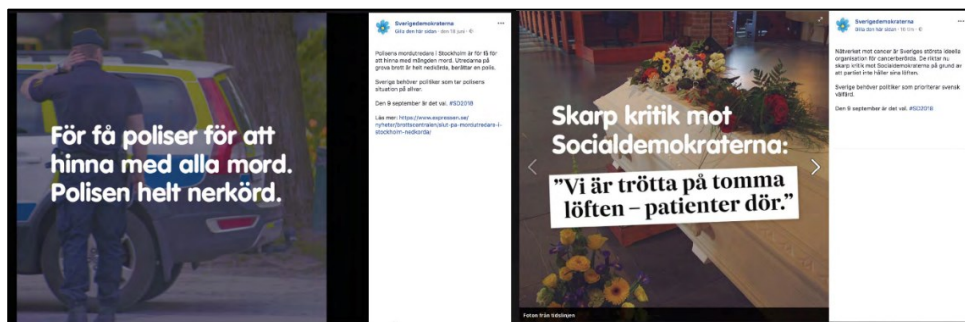
5 Resultat: folket och känslorna

Detta avsnitt presenterar analysens huvudsakliga resultat. Först redovisas analysen av SD:s kommunikation, därefter analysen av M:s kommunikation. Avsnittet är disponerat så att det vertikala folkbegreppet analyseras innan det horisontella, och iakttagelserna diskuteras löpande i termer av affekt.

¹ Kommentarfälten utgör annars en fruktbar ingång för andra forskare som vill undersöka hur praktikdeltagare agerar affektivt i relation till populistisk stil.

5.1 SD och folket

I SD:s inlägg används folkbegreppet för att koppla ihop 'etablerad politik' med en överhängande systemkollaps. Med språkliga och visuella resurser positioneras etablerad och regerande politik som vertikal antagonist. Den sittande socialdemokratiska regeringen representeras som ytterst ansvarig för att 'folket' dör och mördas. Detta illustreras med två inlägg i figur 2, som tematiserar brottslighet och sjukvård. Det vertikala folkbegreppet och tropen om kris och kollaps realiseras här primärt med presuppositioner i skrift och visuell kodningsorientering.



Figur 2. SD:s vertikala folk.

I skrift används presuppositioner – språkliga förgivettaganden som förutsätts som bakgrund till det framförda – för att representera etablerad politik som ansvarig för den kris som drabbar folket (*Sverige*). I de ackompanjerade bildtexterna som hör till respektive bild återfinns propositionerna *Sverige behöver politiker som tar polisens situation på allvar* och *Sverige behöver politiker som prioriterar svensk välfärd*. Dessa påståenden presupponerar att 'etablerade politiker *inte* tar polisens situation på allvar, alternativt prioriterar svensk välfärd'. Det finns således en infererad – underförstådd och ej explicit – kausalitet mellan det påstådda oansvaret hos etablerad politik och de framskjutna utsagorna i bildernas vänstra del: ansvariga politiker infereras som orsaken till att *polisen är helt nerkörd* och att *patienter dör*. Representationen av en havererad politik förstärks också visuellt: fotografierna är återgivna med markant dämpande färger och är underexponerade. I termer av visuell kodningsorientering, som avser den verklig-hetsuppfattning som en bild är orienterad mot (Kress & van Leeuwen 2006, kap. 5), bidrar den mörka ljussättningen och underexponeringen till att orientera bilderna mot en sinnlig läsning som bjuder in till en förståelse av samtiden som 'mörk', kanske 'sorglig' och eventuellt 'läskig'. Multimodalt representeras etablerad politik på så vis som ansvarig för samtidens mörka hopplöshet. Som affektiv praktik går det att förstå realiseringen av det

vertikala folkbegreppet i termer av 'ilska' och 'besvikelse': ilska över att etablerade politiker sviker folket. Ahmed (2004:220f.) betonar att 'besvikelse' och 'ilska' är tätt förbundna genom att "rage might be directed to the object that fails to deliver its promise". På detta sätt gör SD "emotional sense" av brottslighet och välfärd med 'svek' och 'ilska' enligt logiken 'etablerad politik prioriterar inte det Sverige och det svenska folket behöver'. SD:s strategiska användning av folkbegreppet blir ännu tydligare i ljuset av deras representationer av 'folket' och sig själva, se figur 3.



Figur 3. SD som folket.

Texterna i figur 3 exemplifierar hur SD representerar sig själva som delar av ett 'svenskt vi och folk'. I termer av visuell färg- och ljussättning är kontrasten gentemot figur 2 påtaglig: färgerna är klara och starka, nästan överdrivna och öppnar upp för en sinnlig orientering mot 'optimism'. Kontrasten gentemot bilderna i figur 2 öppnar även upp för 'hopp', förutsatt att 'hopp' "is what allows us to feel that what angers us is not inevitable" (Ahmed 2004:184). I texterna används dessutom enstaka visuella element som *metonymier* (van Leeuwen 2005:34) för 'folket'. Rödmålade trähus med vita knutar, svenska flaggor som blåser i vinden, sommargrönka och blå himmel – en idealiserad bild av svensk landsbygdssommar – används för att symbolisera ett slags abstrakt 'svensk folkgemenskap', som genom det visuella representationsättet alltså konnoteras med optimism. I kontrast representeras dessutom *socialliberalismen* som aktör och ansvarig (*har skapat*) för gängskjutningar och dagens otrygga samhälle, dvs. för de politiska frågor som delvis tematiseras i figur 2. *Socialliberalism* indexerar här etablerad politik, dvs. såväl socialdemokrati som de senaste decenniernas borgerliga allianspolitik. Denna politik representeras alltså som ansvarig för det som påstås hota folket. Hur ett 'svenskt vi' representeras som hotat av 'de andra' illustreras vidare med figur 4.

De affektivt 'hoppfulla' och 'optimistiska' självrepresentationerna i figur 3 kontrasteras här med skriftspråkliga meddelanden i rött mot vit bakgrund; rent visuellt konnoterar färgsättningen 'varningsmeddelande'. Ett återkommande mönster är hur den 'hotfulla horisontella antagonisten' realiseras med nominal i bestämd form: *Islamiseringen, hotbilden, terrorismen*. Ahmed (2004) beskriver 'rädsla' som en känslomässig reaktion mot ett definierat hot om vad som komma skall. Genom att återvända till figur 3 går det att konstatera att de 'hoppfulla' och 'optimistiska' potential som knyts till det svenska samhället representeras som hotade av islam och terrorism, samtidigt som nominalens bestämda form presupponerar hotet som rådande och ofrånkomligt. Detta gör det motiverat att läsa in 'rädsla' och 'oro' som potential som knyts till den horisontella axeln: rädsla och oro för att gå miste om den svenska folkgemenskapens 'optimism' och 'hopp'. På ett rekursivt sätt förstärker 'rädsla' och 'optimism' alltså varandra. Som analysen av figur 2 dessutom visar representeras 'folkets' antagonister som semantiskt sammankopplade genom att den vertikala antagonisten tillskrivs ansvar för den horisontella antagonists hot. På så vis förstärker 'rädsla' och 'oro' känslor av 'svek' och 'ilska'; ilska över att etablerad politik ansvarar för hotet mot vårt folk.



Figur 4. SD:s horisontella folk.

5 M och folket

Vänder vi så blicken mot hur M artikulerar ett populistiskt folkbegrepp så finns det både likheter och skillnader i jämförelse med SD:s kommunikation. Vad gäller den vertikala dimensionen artikulerar M begreppet 'folk' mer explicit än SD. Samtidigt går inte M lika långt som att anklaga etablerad politik

för att orsaka död, mord och brottslighet. Snarare utnyttjar de folkbegreppets vertikala dimension för att inta en oppositionspolitisk position. I termer av affekt är arbetet dock liknande: *vanligt folk* representeras som sviket av 'etablerad politik' (se figur 5).

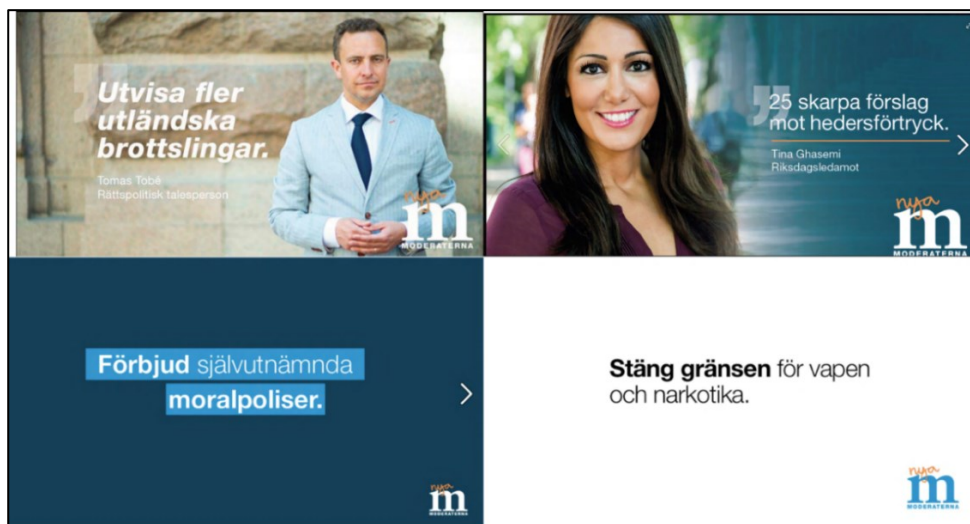


Figur 5. M:s vertikala folk.

Bilden i figur 5 följer ett tydligt mönster i M:s valspråk: sittande regering, och särskilt Socialdemokraterna (S) och statsminister Löfven, avbildas i mörka och svartvita fotografier. I den ackompanjerande skriften till höger positioneras S explicit i relation till *vanligt folk*. I tre punkter listar M olika sätt på vilka S har brutit sina vallöften; i likhet med SD:s valspråk ser vi alltså hur en antagonism mellan 'folk' och 'etablerad politik' iscensätts med 'besvikelse' som affektivt potential. I skriften som överlappar fotografiet finns dessutom en infererad koncessiv relation mellan den första och den andra grafiska meningen: 'trots' höjda skatter påstås poliserna blivit färre, brotten fler och vårdköerna längre. Detta implicita led förstärker 'besvikelse' och 'ilska' som potential; i likhet med SD mobiliserar M 'ilska' och 'besvikelse' över att etablerad politik inte levererar vad den lovar. Antagonismen mellan etablerad politik och folk förstärks dessutom visuellt: svartvita fotografier uttrycker låg grad av naturalistisk kodningsorientering (Kress & van Leeuwen 2006:165), vilket bidrar till att etablerad politik representeras som mindre 'verklighetsnära'. Formuleringen *vanligt folk* återkommer i andra liknande texter, liksom nominalfrasen *hederligt folk*. Bägge skrivningarna formuleras i motsättning till regerande politik, vilket presupponerar att etablerad politik *inte* sammanfaller med kategorierna 'vanlig' och 'hederlig', utan snarare 'ovanlig' och 'ohederlig'. Detta förstärker ytterligare hur M "makes emotional sense" av regerande politik i termer av 'besvikelse' och 'ilska': besvikelse över

att politiken inte gör det som är bäst för folket och ilska över politikens ohederlighet.

Avslutningsvis vänds blicken mot M:s strategiska artikulering av ett horisontellt folkbegrepp. Som figur 6 illustrerar utnyttjar M den horisontella axeln för att tematisera brottslighet som samhällsligt problem och som hot mot föreställningar om 'svenskhet'.



Figur 6. M:s horisontella folk.

En slående skillnad mellan figur 5 och de två övre bilderna i figur 6 är färganvändningen. I kontrast till de svartvita avbildningarna av S representeras M:s politiker i färg, vilket i termer av kodningsorientering bidrar till att de representeras som 'mer verkliga'. Till skillnad från SD utnyttjar inte M presuppositioner för att artikulera ett horisontellt hot. I stället använder M lexikala enheter och fraser som på ett mer vagt sätt indexerar 'de andra': *hedersförtryck* [*har ingen plats i Sverige*], *värderingar som inte hör hemma i Sverige*, *utländska brottslingar* och *gränsen*. Dessa enheter och fraser bygger upp en diffus föreställning om 'det nationellt främmande' som ett hot mot Sverige och det 'svenska', samtidigt som det representerade behovet av förbud presupponerar att moralpoliser och hedersförtryck finns. Som påpekats ovan är hot tätt knutet till 'rädsla' och 'oro' som affektiva potential. I jämförelse med SD:s kommunikation är dock hotet inte lika explicit definierat som islam och terrorism, samtidigt som ett kluster av uttryck som *hedersförtryck*, *moralpoliser*, *hederskultur*, *hedersrelaterad brottslighet* konnoterar kulturella levnadssätt från 'Mellanöstern'. I tillägg fyller imperativen en presupponerande funktion: *Förbjud*, *stäng* och *utvisa* tar för givet att den sittande regeringen *inte* utvisar tillräckligt många utländska utbrottslingar,

inte förbjuder moralpoliser och *inte* stänger gränsen för narkotika och vapen. Folkets vertikala antagonist presupponeras på så vis som ansvarig för ett utländskt hot, dvs. på ett liknande sätt som hos SD, samtidigt som M associeras med handlingskraft. Den sittande regeringen hålls på så vis ansvarig för en påbjuden 'rädsla', vilket i sin tur förstärker 'ilska' och 'besvikelse' över att etablerad politik inte vidtar åtgärder för att säkra trygghet för Sverige och 'svenskar'.

6 Avslutande diskussion

Denna artikel har visat hur SD och M artikulerar ett antagonistiskt folkbegrepp under valrörelsen 2018 med visuella och skriftspråkliga resurser. Beträffande SD:s kommunikation har det framgått hur ett horisontellt folkbegrepp artikuleras för att förgivetta islam som hot mot ett 'svenskt folk', medan det vertikala folkbegreppet artikuleras för att stigmatisera och delegitimera regerande politik. På ett liknande vis utnyttjar M ett populistiskt folkbegrepp för att representera 'ickesvensk brottslighet och kultur' som ett hot mot 'vårt folk', medan folkbegreppets vertikala dimension används för att kritisera (snarare än att stigmatisera) regerande politik. Vidare har analysen visat hur både M och SD representerar den vertikala antagonisten som ansvarig för det hot som den horisontella antagonisten utgör. Folkbegreppets två semantiska axlar och tropen om kris och tropen om hot är alltså kausalt förbundna med varandra.

Artikeln har genomgående diskuterat det analyserade valspråket som affektiv praktik och strävat efter att bringa reda i hur folkbegreppet "makes emotional sense" av olika politiska frågor. I detta arbete har artikeln på ett prövande sätt försökt blottlägga de känslomässiga positioner som texterna bjuder in till, och hur olika språkliga och visuella resurser realiserar vad Ahmed (2004) kallar "the emotionality of texts". Detta har i hög utsträckning inneburit ett tolkande arbete, men som analysen förhoppningsvis klargjort är affekt något som åstadkoms diskursivt och som präglar samtida politiskt språkbruk. Studiens resultat bekräftar delvis Wodaks (2015) slutsats om populism som en rädlans retorik. Samtidigt förtydligar analysen att 'rädsla' och 'oro' är potential som primärt knyts till folkbegreppets horisontella dimension och till tropen om 'hot'. Genom den detaljerade semiotiska analysen kompletterar studien dessutom Wodaks iakttagelser genom att identifiera 'ilska' och 'besvikelse' som centrala för ett populistiskt folkbegrepp. Som framkommit kretsar dessa potential huvudsakligen kring folkbegreppets vertikala dimension. Distinktionen av hur olika affekter knyts till folkbegreppets olika dimensioner är främst analytisk, och det finns flera fall av empiriska överlapp. Dessa överlapp är dock viktiga att bejaka, eftersom

olika affektiva potential bidrar till att förstärka varandra. Detta blir extra tydligt när 'ilska' och 'besvikelse' förstärks genom att den vertikala antagonisten representeras som ansvarig för den påbjudna 'rädslan' för 'de andra'.

Vad säger då dessa iakttagelser om samtida svensk politisk diskurs? Ur ett "klassiskt" kritiskt diskursanalytiskt perspektiv vore det möjligt det att kritisera användningen av populistisk affektiv stil för att försvåra ett rationellt utbyte av politiska idéer och argument (Reisigl & Wodak 2000, Seiler Brylla m.fl. 2018). Ett annat sätt vore att som Mouffe (2019) föreslår bejaka populism som strategi för att kunna utforma politiska alternativ till högerpopulism och nationalism. Snarare än att följa denna uppmaning, bör uppmaningen tillsammans med den analys som presenterats ovan ses som ett tecken på en affektiv vändning (jfr Breeze 2019) i svensk politik. För att skapa en bredare förståelse för känslornas roll inom samtida politisk diskurs behövs fler studier av andra partiers affektiva väljarkommunikation.

Litteratur

- Ahmed, Sara. 2004. *The cultural politics of emotion*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Bauman, Zygmunt. 2013. *Living in Times of Interregnum. Transcript of the Lecture delivered by Bauman at the University of Trento, Italy*.
- Block, Elena & Negrine, Ralph. 2017. The Populist Communication Style: Toward a Critical Framework. *International Journal of Communication* 11. S. 178–197.
- Boréus, Kristina. 2013. Nationalism and Discursive Discrimination against Immigrants in Austria, Denmark and Sweden. I: Wodak, Ruth, Mral, Brigitte & Khosravinik, Majid (red.): *Right-Wing Populism in Europe: Politics and Discourse*. London: Bloomsbury. S. 293–307.
- Breeze, R. 2019. Emotion in politics: Affective-discursive practices in UKIP and Labour. *Discourse & Society* 30(1). S. 24–43.
- De Cleen, Benjamin, Glynos, Jason & Mondon, Aurelien. 2018. Critical research on populism: Nine rules of engagement. *Organization* 25(5). S. 649–661.
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Franzén, Anna Gradin, Jonsson, Rickard & Sjöblom, Björn. 2020. Fear, anger and desire: Affect and the interactional intricacies of rape humor on a live podcast. *Language in Society*.
- Fryklund, Björn & Saveljeff, Sigrid. 2019. Det politiska etablissemangets strategier gentemot högerpopulistiska partier. *Arkiv. Tidskrift för samhällsanalys* 10. S. 33–70.
- Gramsci, Antonio. 1971. *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. London: Lawrence & Wishart.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin. 2006. *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo. 2006. *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Laclau, Ernesto. 2005. *On populist reason*. London: Verso.
- Ledin, Per, Nyström Höög, Catharina, Tønnesson, Johan & Westberg, Gustav. 2019. *Den multimodala sakprosan* 11(4). S. 1–50.

- van Leeuwen, Theo. 2005. *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Lind Palicki, Lena. 2005. Hur man än vänder sig har man rumpan bak – om hur man konstruerar kön i en progressiv lärobok. *Språk och stil* NF 2005(15). S. 161–192.
- Moffitt, Benjamin & Tormey, Simon. 2014. Rethinking Populism: Politics, Mediation and Political Style. *Political Studies* 62(2). S. 381–397.
- Mouffe, Chantal. 2019. *Till vänsterpopulismens försvar*. Hägersten: Tankekraft.
- Mudde, Cas & Rovira Kaltwasser, Cristóbal (red.). 2012. *Populism in Europe and the Americas: Threat or corrective for democracy?* Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Reinemann, Carsten, Aalberg, Toril, Esser, Frank, Strömbäck, Jesper & de Vreese, Claes H. 2017. Populist Political Communication: Towards a Model of Its Causes, Forms, and Effects. I: Aalberg, Toril, Esser, Frank, Reinemann, Carsten, Strömbäck, Jesper & de Vreese, Claes H. (red.): *Populist political communication in Europe*. New York, NY: Routledge. S. 12–25.
- Reisigl, Martin. 2014. Österreichischer Rechtspopulismus im Zeitalter von Mediendemokratie und medialer Erlebnisgesellschaft. I: Januschek, Franz & Reisigl, Martin (red.): *Populismus in der digitalen Mediendemokratie*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. S. 71–99.
- Reisigl, Martin & Wodak, Ruth. 2000. *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism*. London: Routledge.
- Seiler Brylla, Charlotta. 2011. "Ord kan vara som små arsenikdoser": Om språk och makt i Tredje riket, under kalla kriget och i dagens populistiska retorik. I: Müssener, Helmut & Jegebäck, Per (red.): *Språket, makten och härligheten: Fem föreläsningar*. Uppsala: Uppsala universitet. S. 71–96.
- Seiler Brylla, Charlotta, Westberg, Gustav & Wojahn, Daniel. 2018. C som i kritik: Kritiska perspektiv inom text- och diskursstudier. I: Wojahn, Daniel, Seiler Brylla, Charlotta & Westberg, Gustav (red.): *Kritiska text- och diskursstudier*. Huddinge: Södertörns högskola. S. 9–36.
- Taggart, Paul. 2002. Populism and the Pathology of Representative Politics. I: Mény, Yves & Surel, Yves (red.): *Democracies and the populist challenge*. Basingstoke, Hampshire New York: Palgrave. S. 62–80.
- Westberg, Gustav & Årman, Henning. 2019. Common sense as extremism: The multi-semiotics of contemporary national socialism. *Critical Discourse Studies* 16(5). S. 549–568.
- Westberg, Gustav. 2020. Affective Rebirth: Discursive gateways to contemporary national socialism. *Discourse & Society*. S. 1–17.
- Wetherell, Margaret. 2012. *Affect and emotion: A new social science understanding*. Los Angeles; London: SAGE.
- Wetherell, Margaret, McCreanor, Tim, McConville, Alex, Moewaka Barnes, Helen & le Grice, Jade. 2015. Settling space and covering the nation: Some conceptual considerations in analysing affect and discourse. *Emotion, Space and Society* 16. S. 56–64.
- Wodak, Ruth. 2015. *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean*. Los Angeles, CA: Sage.
- Wodak, Ruth. 2017. The "Establishment", the "Élites", and the "People": Who's who? *Journal of Language and Politics* 16(4). S. 551–565.

- Wodak, Ruth & Krzyzanowski, Michal. 2017. Right-Wing Populism in Europe & USA: Contesting Politics & Discourse beyond 'Orbanism' and 'Trumpism'. *Journal of Language and Politics* 2017 16(4). S. 471–484.
- Wodak, Ruth, Mral, Brigitte & Khosravinik, Majid (red.). 2013. *Right-Wing Populism in Europe: Politics and Discourse*. London: Bloomsbury.
- Årman, Henning. 2020. Affects of verbal hygiene. *Language Policy*.