

Camilla Wide, Eva Ingman, Katri Lankinen och Veijo
Vaakanainen (red.)

Svenskan i Finland 18



Åbo universitet, Nordiska språk 2020

© 2020 Författarna

Grafisk design och teknisk redigering: Katri Lankinen
Pärmbild: Kirsten Berg

ISBN 978-951-29-8215-8 (digital)
ISSN 2489-4346 (digital)

Denna publikation ingår i konferensserien *Svenskan i Finland*
(<https://blogs.helsinki.fi/svenskan-i-finland/publikationer/>).

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD.....	5
Camilla Wide, Eva Ingman, Katri Lankinen & Veijo Vaakanainen	
ATT INTERAGERA PÅ FINLANDSSVENSKA OCH SVERIGESVENSKA. HUR HÄNGER SPRÅKBRUK, KULTUR OCH NATION IHOP?.....	6
Catrin Norrby	
ATT "PRATA MED GURKOR". NYA TALARE AV SVENSKA I NÄRPES.....	26
Saara Haapamäki & Linda Bäckman	
"DEN DIGITALA VÄRLDEN FÅR INTE ERSÄTTA DEN RIKTIGA VÄRLDEN". BLIVANDE SVENSKLÄRARE OCH DET DIGITALA SPRÅNGET.....	44
Anne Huhtala	
SVENSKA SPRÅKET I JOENSUU UNDER BORGMASTARE NYSTÉNS TID 1871-1901.....	58
Elina Ikonen & Melina Bister	
GRANATÄPPLEN OCH ÄRTER - OM SÄLLSYNTA ORD OCH MISSFÖRSTÅND I JÖNS BUDDÉS VERSION AV <i>MECHTILDS UPPENBARELSER</i>	72
Mikko Kauko	
HUR FÖRHÅLLER SIG EXAMINANDER TILL OLIKA KONTEXTER I EXAMEN FÖR AUKTORISERADE TRANSLATORER?.....	88
Marja Kivilehto	
ÖVERSÄTTNINGSFORSKNINGENS (O)SYNLIGHET INOM NORDISTIKEN I FINLAND UNDER 2010-TALET.....	104
Marja Kivilehto & Ritva Hartama-Heinonen	
JAG SOM SKRIBENT. EN DISKURSANALYTISK FALLSTUDIE OM SKRIVANDE GENOM SPRÅKSTUDERANDES ARTIKULATION I UPPSATSER PRODUCERADE PÅ EN AKADEMISK SKRIVKURS I NORDISKA SPRÅK.....	119
Johanna Koivisto	
VERKTYG, VANA ELLER RITUAL? MÅNGFALDEN AV OCH INOM STUDENTRESPONS OCH DESS BETYDELSE FÖR UTVECKLINGEN AV SVENSKUNDERVISNINGEN PÅ HÖGSKOLENIVÅ.....	133
Johanna Koivisto, Zea Kingelin-Orrenmaa, Tero Tuohimaa & Pasi Metsä	

OM ATT PRESENTERA SITT ÄRANDE. EN JÄMFÖRANDE STUDIE AV SERVICESAMTAL PÅ SVERIGESVENSKA, FINLANDSSVENSKA OCH FINSKA.....	149
Jan Lindström, Camilla Wide, Jenny Nilsson & Catrin Norrby	
INTERROGATIVA BISATSER HOS 12- OCH 15-ÅRIGA SPRÅKBADSELEVER. EN JÄMFÖRELSE MED TRADITIONELL UNDERVISNING.....	164
Eeva-Liisa Nyqvist	

FÖRORD

Artonde sammankomsten för Svenskan i Finland hölls på konferenshotellet Radisson Blu Marina Palace Hotel i Åbo den 11 och 12 oktober 2018. Konferensen samlade drygt 60 deltagare från Finland och Sverige. Värd för konferensen var läroämnet Nordiska språk vid Åbo universitet.

Temat för konferensen var *Svenskan i Finland, i all sin mångfald*. Totalt presenterades 26 föredrag och 3 postrar på konferensen. Första dagen inleddes med ett plenarföredrag av professor Catrin Norrby från Stockholms universitet som talade om temat Att interagera på finlandssvenska och sverigesvenska. Hur hänger språkbruk, kultur och nation ihop? Den andra dagen inleddes med ett plenarföredrag om temat Svenskundervisning i den digitala eran av språkcenterdirektör Taina Juurakko-Paavola från Tammerfors universitet. I de övriga föredragen och postrarna behandlades bl.a. översättning, språkmöten i skönlitteratur, historiska texter, integration på svenska, skrivundervisning, institutionell kommunikation och olika aspekter av svenska som andraspråk. Konferensmiddagen hölls på muséet Aboa Vetus & Ars Nova. Före middagen ordnades en rundvandring med guide i den historiska delen av muséet.

Konferensen ordnades med understöd av Svenska litteratursällskapet i Finland och Turun Yliopistosäätiö. Vi tackar varmt för bidragen.

I denna elektroniska konferensvolym publiceras ett av plenarföredragen och tio av de föredrag som hölls vid konferensen. Samtliga artiklar har genomgått referentgranskning och även granskats av redaktionen. Catrin Norrbys plenarföredrag inleder volymen och de övriga artiklarna står i alfabetisk ordning efter författarnamnet eller första författarens namn vid artiklar med flera författare.

Den vid skrivande stund pågående coronaepidemin har lett till en viss förskjutning både i tidtabellen för denna konferensvolym och följande konferens inom serien. Svenskan i Finland 19 skulle ursprungligen ha ägt rum i juni innevarande år men hålls enligt nuvarande planer i stället 6 och 7 maj 2021 i Vasa. Vi önskar Åbo Akademi i Vasa lycka till med arrangemangen och ser fram emot att delta i konferensen!

Åbo i oktober 2020

Camilla Wide, Eva Ingman, Katri Lankinen och Veijo Vaakanainen

Att interagera på finlandssvenska och sverigesvenska. Hur hänger språkbruk, kultur och nation ihop?¹

Catrin Norrby

1 INLEDNING

Alla svensktalande som besökt sitt grannland – Sverige eller Finland – har säkert noterat vissa skillnader i språkbruket. Sådan variation leder sällan till missförstånd, men aktualiserar frågor om hur språkbruket hänger samman med kulturella och nationella förväntningar i stort, vilket också är temat för denna artikel. Följande citat, från en fokusgrupp där finlandssvenska studenter diskuterar hälsningsbeteende, får illustrera sådana upplevda nationella skillnader (understrykning markerar extra emfas och kursiv pseudocitat):

...inom sverigesvenskan å i Sverige så måste man vara vänlig på ett annat sätt som man inte behöver å vara här som jag uppfattar lite jobbigt också ibland för jag är liksom van vid just det att komma fram till en disk å säga *hej de här är mitt ärende snälla hjälp*, istället för å behöva säga *hej god dag jättefint väder ...* å sen säga mitt ärende. (Finlandssvensk fokusgruppsdeltagare, kvinna, student, 25-årsåldern)

I citatet framför talaren uppfattningen att man i ett servicesamtal i Sverige gör bäst i att prioritera relationellt småprat framför att snabbt komma till ärendet, vilket talaren menar är mer typiskt för motsvarande samtal i hemlandet.

I forskningsprogrammet *Interaktion och variation i pluricentriska språk. Kommunikativa mönster i sverigesvenska och finlandssvenska* (IVIP) jämförs interaktionella och pragmatiska mönster i de två nationella varieteterna av svenska.² Analyserna utgår från institutionella samtal som samlats in från tre domäner: service, lärande och vård. Syftet med föreliggande artikel är att presentera resultat från empiriska delundersökningar av pragmatiska och interaktionella fenomen, främst från servicedomänen, men även i jämförelse med resultat från de andra domänerna. Ytterligare ett syfte är att belysa hur nationell variation i svenska kommer till uttryck i samtalens mikrokontext samt att diskutera hur denna nationella variation kan relateras till övergripande kulturella förväntningar som rör relationerna mellan individer, sociala institutioner och de sociala roller som därmed aktualiseras.

¹ Jag tackar Jan Lindström, Jenny Nilsson och Camilla Wide för värdefulla synpunkter på texten.

² Forskningsprogrammet finansieras av Riksbankens jubileumsfond 2013–2020 (M12-0137:1) och är ett samarbete mellan forskare vid Stockholms universitet, Helsingfors universitet, Åbo universitet och Dialekt-, namn- och folkminnesarkivet i Göteborg (DAG) vid Institutet för språk och folkminnen. Se: <https://www.su.se/svefler/ivip>.

2 BAKGRUND

Forskning om pluricentriska språk, dvs. språk som har ställning som lagstadgat, eller de facto, officiellt språk i mer än en nation (Clyne 1992) har tilldragit sig en hel del språkvetenskapligt intresse. Övergripande språkpolitiska villkor för olika nationella varieteter, inte minst för s.k. icke-dominerande varieteter, har undersökts (t.ex. Muhr 2012, Muhr et al. 2015; Oakes & Peled 2017), och även frågan om gränsen mellan regional och nationell variation har problematiserats (t.ex. Auer 2014). Men framförallt har språkstrukturella aspekter och skillnader mellan olika nationella varieteter av ett och samma språk stått i fokus (se t.ex. bidragen i Soares da Silva 2014). Finlandssvenskan är i det sammanhanget en väl dokumenterad nationell varietet där särskilt skillnader i uttal, ordförråd och syntax gentemot sverigesvenskan kartlagts (t.ex. Reuter 1992, 2014; Wide & Lyngfeldt 2009). Forskning om pragmatiska och interaktionella mönster i olika varieteter av pluricentriska språk har däremot varit mer blygsam. Ett undantag är de kvantitativa, jämförande studier av pragmatiska mönster i pluricentriska språk som gjorts inom ramen för variationspragmatiken (Schneider & Barron 2008). Däremot har pragmatiska och interaktionella mönster knappast alls undersökts kvalitativt (se dock Saari 1995 för en mindre studie). Forskningsprogrammet *Interaktion och variation i pluricentriska språk* (IVIP) syftar därför till att fylla denna forskningslucka genom att dokumentera sådana kommunikativa mönster i de två nationella varieteterna av svenska med utgångspunkt i samtalsinteraktion. Genom att belägga skillnader (och likheter) i kommunikativa mönster i samtals mikrokontext, alltså under samtals progression, syftar programmet ytterst till att komma åt de komplicerade relationer som råder mellan språkbruk, kultur och nation.

2.1 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Teoretiskt och metodologiskt vilar analysarbetet på insikter från interaktionell lingvistik (se t.ex. Couper-Kuhlen & Selting 2001; Lindström 2008) och variationspragmatik (se t.ex. Schneider & Barron 2008). Inom den interaktionella lingvistikens studerar man språkliga enheters form och funktion med utgångspunkt i samtals sekventiella organisation. Av det följer att språkliga strukturer ses som framväxande, emergenta, under samtals gång där den aktuella betydelsen skapas som en produkt av de interagerandes gemensamma ansträngningar. Metodologiskt har den interaktionella lingvistikens mycket gemensamt med Conversation Analysis (CA) och dess starka empiriska intresse för hur deltagarna organiserar sociala handlingar i interaktion, men lägger till en lingvistisk dimension i hur detta uppnås. En grundläggande utgångspunkt för analysarbetet är att den lokala organisationen på samtals mikronivå reflekterar och (åter)skapar den sociala ordning som råder i ett visst institutionellt och samhälleligt sammanhang. Det är med andra ord i den konkreta interaktionen

som kulturella preferenser och normativa uppfattningar om vad som är ett acceptabelt beteende framträder.

Den interaktionella analysen kompletteras av variationspragmatikens mer övergripande perspektiv som betonar språklig variation inom ett och samma språk och framförallt söker förklaringar till variationen i makro-sociala faktorer som region, social klass, ålder, kön och etnicitet (Schneider & Barron 2008).

2.2 Material

Materialet till de tre delprojekten inom service, lärande och vård består av totalt 1300 samtal från 18 orter, lika fördelade mellan Finland och Sverige och med ambitionen att få såväl storleksmässig variation som regional spridning (se figur 1). Totalt har 93 timmars samtal transkriberats. Huvudsakligen rör det sig om videoinspelningar, men en mindre del audioinspelningar har gjorts inom servicestudien. Av de 1300 samtalen kommer de flesta från servicesamtal som spelats in vid teaterkassor, bokningscentraler och informationsdiskar på bibliotek; lärandestudien inbegriper samtal i universitetsmiljö som handledning, studierådgivning, och seminarier; vårdstudien består främst av samtal som spelats in under olika friskvårdsaktiviteter som träningspass, massage och fysioterapeutisk behandling. Därtill har vårdstudien också utnyttjat redan existerande korpusar med läkare- och patientsamtal.³

Inspelningarnas längd varierar mycket, särskilt mellan de olika domänerna. Ett servicesamtal där någon köper en teaterbiljett är ofta avklarat på ett par minuter medan ett handledningssamtal kan pågå i en timme eller mer. Utmärkande för samtalen i friskvården är att andra, fysiska, aktiviteter periodvis tar överhanden. Att samtalen är så olika långa medför att majoriteten utgörs av servicesamtal. Samtalsmaterialet kompletteras av inspelningar i fokusgrupper där totalt femtiotalet deltagare från Finland respektive Sverige har fått diskutera sina upplevelser av kommunikativa likheter och skillnader mellan länderna.

³ IVIP har haft tillgång till två korpusar med läkare- och patientsamtal: Camilla Lindholms finlandssvenska korpus INK och Ulla Melander Marttals sverigesvenska korpus LOP. Vi tackar för möjligheten att använda dessa materialsamlingar.



FIGUR 1 Inspelningsorter i Finland och Sverige

3 RESULTAT: SERVICEDOMÄNEN

Naturligtvis dominerar likheterna i samtalen som spelats in i Svenskfinland och Sverige – vi talar ju samma språk och har därmed samma språkliga resurser – men som det inledande exemplet visar finns bland språkbrukarna ofta en känsla av att språkbruket är ”annorlunda” i den andra varieteten. Detta är också ett mönster som belagts i tidigare studier, där man visat att samma språkliga resurser används i olika varieteter, men på delvis olika sätt, eller att en viss pragmatisk rutin är mer framträdande eller frekvent i en av varieteterna (Schneider, 2008, s. 133). Det är alltså den sortens variation som bildar fokus i den fortsatta framställningen. I avsnitt 3.1 behandlas tilltalsmönster, i 3.2 hälsningsbeteende och i 3.3 positiva värderingar. Resultaten baserar sig på analyser av servicesamtal, men i avsnitt 3.2 kompletteras bilden av fokusgruppsdiskussioner. Samtalen som utspelar sig vid teaterkassor och liknande förs, med få undantag, mellan personer som inte är bekanta med varandra sedan tidigare. Vidare utmärks samtalen av att vara starkt rutinartade och fokuserade på ärendet, dvs köp av biljetter.

3.1 Tilltalsmönster

Sättet som vi tilltalar någon på säger en hel del om interpersonella relationer: hur vi uppfattar den vi tilltalar och hur vi själva vill uppfattas, samt vilka förväntningar vi har på den fortsatta interaktionen. Att tilltalskonventioner

varierar utifrån nationella preferenser, typ av samtalssituation och diverse sociala variabler som ålder, kön och status, har belagts i många studier (för översikt se Norrby & Warren 2012; Norrby & Wide 2015). Nationell variation, bl.a. i svenskan, har undersökts (t.ex. Clyne et al. 2009) och även jämförts med finska tilltalsmönster (Wide et al. 2019). I ett par delundersökningar i IVIP har vi jämfört tilltalsmönster i servicesamtalen från Finland och Sverige och framställningen nedan bygger på dessa resultat (Norrby et al. 2015; Norrby et al. 2018).

Följande tilltal förekommer: tilltal med *du*, tilltal med *ni*, inget tilltal och plural-*ni* (dvs. fall där *ni* används för att tilltala ett kollektiv, som hela teateretablissemangen) samt kombinationer av de olika tilltalsmöjligheterna. Undersökningarna bygger på 318 servicesamtal jämnt fördelade mellan Finland och Sverige där totalt 16 anställda (12 i Sverige och fyra i Finland) betjänar de 318 kunderna. Åldersspridningen bland personalen är liknande i båda länderna: de yngsta i är ca 20 år, de äldsta närmare 65. Även kundernas ålderssammansättning är likartad med de yngsta i tonåren och de äldsta närmare 90 år.

Generellt dominerar tilltal med *du* i materialet vilket speglar förhållandena i respektive samhälle i stort, där *du*-tilltal också har beskrivits som det omarkerade, ett default-tilltal (Clyne et al. 2009). Men när vi ser på hur tilltalsformerna fördelar sig bland kunder respektive personal i Finland och Sverige och i olika åldrar (under eller över 50 år) framkommer en del intressanta skillnader.⁴

Bland kunderna förekommer allra mest *du*-tilltal bland äldre kunder i Sverige (närmare 90 %), följt av äldre (70 %) och yngre (knappt 60 %) finlandssvenska kunder. En delgrupp bryter *du*-mönstret: bland yngre sverigesvenska kunder förekommer *icke*-tilltal i över hälften av samtalen. Det rör sig då typiskt om fall där kunden kommer till saken snabbt och presenterar sina önskemål direkt efter en initial hälsningsfras, se utdrag (1). (Transkriptionsnyckel återges i slutet av artikeln.)

- (1) Inget tilltal, teaterkassa, Sverige, P: 27 år, K: 33 år
P: hej
K: hej ikväll Fanny och och (.) [Alexander] tack
P: [mm]
hur många?
K: eh: två stycken

Över lag är tilltalet mer komplext och varierat hos personalen. *Du*-tilltal, ibland i kombination med plural-*ni*, dominerar dock och förekommer som enda tilltal hos den sverigesvenska personalen i ca 75 % av samtalen och i 63 % av de finlandssvenska samtalen. Den grupp som skiljer ut sig är yngre finlandssvensk personal med bara 23 % *du*-tilltal. I denna grupp dominerar istället *icke*-tilltalet (över 40 %) vilket illustreras i (2) nedan. Uttrycken som diskuteras nedan anges i fetstil.

⁴ Anledningen till sätta 50 år som gräns mellan yngre och äldre motiveras av att de som var under 50 år vid insamlingstillfället var födda efter 1965, vilket utesluter direkt personlig erfarenhet av den s.k. *du*-reformen (se Fremer 2018 för översikt).

- (2) Inget tilltal, bokningscentral, Finland, P: 29 år, K: 40 år
P: hej
(0,3)
K: hej hej
(0,4)
P: **hur kan jag hjälpa?**
(0,6)
K: jag undrar bara om de finns kvar (.) biljetter till Svenska dagen
P: ja (.) **hur många får de vara?**
K: en (0,2) biljett räcker bra

I utdrag (2) inleder personalen ärendehanteringens med *hur kan jag hjälpa?* och efter att kunden angett vad saken gäller ber personalen om närmare information på "klassiskt" servicemanér: *hur många får de vara?* Sådana fall av icke-tilltal, där en lexikaliserad fras utan direkt tilltal används, har ofta beskrivits som undvikande av tilltal i artighetssyfte (se t.ex. Clyne et al 2009; Fremer 2018). Kvalitativt rör det sig alltså om ett mycket annorlunda icke-tilltal än det som är utmärkande för sverigesvenska kunders icke-tilltal (se (1) ovan). Detta visar samtidigt på vikten av att kombinera kvantitativa resultat med en kvalitativ analys.

Tilltal med *ni*, även tillsammans med plural-*ni*, förekommer i viss utsträckning, men bara i Finland och framförallt hos yngre personal, (21 % av samtalen). Hos äldre finlandssvensk personal är *ni*-tilltal högst begränsat (ca 4 %). *Ni*-tilltalet hos yngre personal i de finlandssvenska servicesamtalen är dock vacklande och kombineras ibland med *du* som i utdrag (3).

- (3) Tilltal med både *ni* och *du*, teaterkassa, Finland, P: 25 år, K: 47 år
P: [hej]
K: [he]j
(0,3)
((KUNDEN ÄTER PÅ EN GLASS))
K: FÖRNAMN (0,9) EFTERNAMN (0,5) ja har en biljett på tredje rad[en]
P: [ju]st de de va **ni** som ringde (0,5)
vi ska se (0,3) där
(2,1) ((P. ARBETAR VID DATORN))
P: å de va personalbilje[tt:]
K: [jå+å
((10 RADER UTELÄMNAD))
P: mt (0,4) sådär **varsågod** (.) vill **du** ha kvitto

Kunden i (3) kommer ensam till kassan för att hämta en enda biljett. Det finns alltså inga yttre omständigheter som motiverar plural-*ni*, dvs. tilltal till flera personer direkt eller indirekt, så personalens inledande *ni* måste tolkas som *ni*ande. Lite senare, när kunden betalat och biljetterna räcks över, ackompanjeras den fysiska handlingen av *var så goda*. Denna plurala form är vanligt förekommande tillsammans med *ni*-tilltal till en person bland yngre finlandssvenskar. Men det som följer närmast efter en kort mikropaus är istället att kunden tilltalsas med *du*: *vill du ha kvitto*. Att växla mellan tilltalsformer på

detta sätt i samma samtal är relativt vanligt i Finland, också i finska (Lappalainen 2015). I det aktuella exemplet är det dock möjligt att bytet till *du* motiveras av att det framgår att kunden tillhör personalgruppen när bokningen kommer upp på datorn. I nästa avsnitt vänder vi blicken mot en annan pragmatiskt viktig social handling: hälsningsbeteende.

3.2 Hälsningsbeteende

Hälsningsritualen är universell såtillvida att den förekommer i alla kulturer, men också kulturspecifik och del av den kommunikativa kompetensen om vad som är ett pragmatiskt lämpligt sätt att hälsa på inom en viss gemenskap (Duranti 1997). Inte bara verbala hälsningsfraser, utan även förkroppsligade sätt att hälsa (Kendon 1990), som att nicka eller vinka, förekommer naturligtvis. I det följande begränsas dock analysen av servicesamtalen till lexikalt kodade sätt att hälsa på.

Materialet för delstudien utgörs av 131 servicesamtal från Finland och 129 från Sverige från sju biljettkassor, fyra i Sverige och tre i Finland (se Nilsson et al. 2017; 2018). Utöver serviceinteraktion ingår också fokusgruppsamtal med grupper av studenter vid universitet i respektive land som diskuterar hälsningsbeteende utifrån frågor om sitt eget och andras hälsningsbeteende och om de uppfattar skillnader mellan Finland och Sverige.

Det i särklass vanligaste sättet att hälsa på, både i de finlandssvenska och sverigesvenska servicesamtalen, är med ett *hej* (78 % respektive 73 %). Dessutom är *hej* vanligast oavsett deltagarroll (kund/personal), kön eller ålder. Detta är ett övergripande resultat som bekräftar tidigare forskning om hälsningar i svenskan (t.ex. Andersson 1996; Tykesson-Bergman 2006). Läger vi till förekomsterna av reduplikation, *hej hej*, stiger siffran ytterligare något. Sammanfattningsvis framstår alltså *hej* som det neutrala, omarkerade, sättet att hälsa på i dagens svenska, men ytterligare några hälsningsord förekommer i materialet. Figur 2 visar hälsningsrepertoaren i respektive varietet, från mest till minst vardagligt/informellt:

Finl.sv:	<i>(tjena)</i>	<i>moi/mojn</i>	<i>hejsan</i>	<i>hej/hejhej</i>	<i>god dag</i>
Sv.sv:	<i>tjena</i>	<i>hallå</i>	<i>hejsan</i>	<i>hej/hejhej</i>	--

FIGUR 2 Hälsningsrepertoaren i respektive nationell varietet

Det finns en kvalitativ skillnad mellan delmaterialen: *tjena* och *hallå* framstår som typiskt svenskt (en enda förekomst av *tjena* i det finlandssvenska materialet) och *moi/mojn* och *god dag* som typiskt finlandssvenskt. Däremot verkar inte deltagarroll ha någon avgörande betydelse – både kunder och personal använder *tjena* och *hallå* i Sverige och *moi/mojn* och *god dag* i Finland. Det finns dock en könsskillnad där framförallt *tjena* framstår som en manligt kodad hälsningsfras som mest används av män till andra män. Även om dessa hälsningsfraser totalt

sett kommer till mycket liten användning – *hej* dominerar ju stort – kan de säga en del om olika kulturell orientering i respektive nation, något vi återkommer till.

Att det finns medvetenhet om vad som är typiska eller lämpliga sätt att hälsa på med hänsyn till sociala variabler som nation, ålder och grad av bekantskap, framkommer tydligt utifrån fokusgruppsdiskussionerna. Att studenterna – som ju är relativt unga – orienterar sig på liknande sätt utmed formalitetsskalan framgår av följande utdrag ur diskussionerna:

- (4) Ur fokusgrupp 4, sverigesvenska studenter (A & B: kvinnor ca 25 år):
A: man säger *hej* till mormor
B: a ja skulle inte säga *tjena* till mormor liksom
- (5) Ur fokusgrupp 5, finlandssvenska studenter (A: man, ca 20 år):
I: men säger nån *god dag*
A: vi säger nog ibland (.) speciellt till äldre människor
(.) (x) *pilke silmäkulmassa* (= med glimten i ögat)
goddag

I båda fallen rör diskussionen variabeln ålder och visar att studenterna anpassar sitt hälsningsbeteende till en äldre mottagare, men utifrån olika utgångslägen på formalitetsskalan. De sverigesvenska deltagarna tar den vardagliga hälsningsfrasen *tjena* som exempel på en mindre lämplig hälsningsfras till mormor medan en i den finlandssvenska gruppen menar att den mindre vardagliga formen *god dag* kan passa till äldre. Som framgått tidigare så används *god dag* inte i de sverigesvenska servicesamtalen och *tjena* förekommer med ett undantag inte i de finlandssvenska. Uppfattningarna som redovisas i fokusgrupperna verkar alltså stämma väl överens med faktiskt bruk.

Även icke-verbala sätt att hälsa på någon, som att kramas eller inte, tas upp i fokusgrupperna:

- (6) Ur Fokusgrupp 3, sverigesvenska studenter (A: kvinna, ca 30 år):
A: jag kramar i stort sett alla mina vänner och syskon när vi ses (.) men (.) ja har jättesvårt för dom här som ja känner litegrann (.) som om man ska kramas eller inte (.) för att de e så vanligt att man kramas idag (.) så att nu e de såhär ((FÖRSTÄLLD RÖST)) *jaha ska ja- ska ja ta i hand eller fast vi har ändå träffats några gånger så nu kanske fast ska vi kramas eller inte å så blir de såhär att man står å ((FLÅSAR TILL)) ha okej då antingen får man ge sig hän eller så vinka lite *hej**

Talaren i (6) gör en tydlig skillnad utifrån grad av bekantskap och reserverar kramen för en trängre krets av nära vänner och familjemedlemmar, samtidigt som gränsdragningen mot andra grupper är svår och kan innebära en hel del vanda. I (7) ur en finlandssvensk grupp redogör en av deltagarna för sin syn på kramandet:

- (7) Ur Fokusgrupp 6, finlandssvenska studenter (A: kvinna, ca 20 år):
A: man behöver ju inte kramas int
((SKRATT))

- A: ja ja de e som om ja inte vill krama nån brukar börja med å säga- sätta upp handen *hej* på de här sättet ((SKRATT))
- A: *hej* å sen ett steg bakåt kanske också så då
- B: wow
- A: inga kramar här ((SKRATT))

Talaren i (7) ger också uttryck för uppfattningen att kramen är ett ganska intimt, familjärt sätt att hälsa på, men verkar inte attityden att kramande inte är nödvändigt och redovisar strategier (inte helt olika de som framkommer i (6)) för att undvika denna närkontakt.

De uppfattningar om hälsningsbeteendet som framkommer i fokusgrupperna - som skillnader mellan länderna, i hälsningsorden stilvalör och deras användningsområden - bekräftar det faktiska bruket i servicesamtalen. Därmed är fokusgrupperna ett viktigt redskap för att bättre förstå vilka faktorer som spelar roll för valet av hälsningsfras och vad den indexerar.

3.3 Positiva värderingar

Jämfört med hälsningar och tilltal har positiva värderingar inte samma självklara hemvist i samtalen från teaterkassor och liknande serviceinrättningar, men det generella intrycket vid tidiga genomlysningar var att uttryck som *bra*, *toppen*, *fantastiskt* var ganska vanliga och särskilt frekventa i de sverigesvenska samtalen.

Forskning om värderingar har en stark tradition inom samtalsanalytisk forskning (för en översikt, se Lindström & Mondada 2014). Tidigare studier med utgångspunkt i vardagliga samtal har t.ex. visat att värderingar i andraturer är mer uppgraderade i förhållande till de värderande förstaturer de responderar på (t.ex. Pomerantz 1984). En treledad struktur enligt mönstret initiering-respons-evaluering är utmärkande för klassrumsinteraktion; läraren frågar, eleven svarar och läraren värderar svaret (se Mehan 1979). Även andra institutionella kontexter har stått i fokus, såsom agendabundna intervjuer. Antaki et al. (2000) har undersökt hur samtalsledaren i psykiatriska intervjuer rutinmässigt levererar starkt positiva värderande uttryck, t.ex. *brilliant* och *terrific*, som markerar att något moment på agendan, som en fråga-svar-sekvens, eller hela frågebatteriet fullbordats. Sådana agendabundna värderingar har en del gemensamt med de värderingar som vi undersökt (Norrby et al. 2018 och Lindström et al. 2019). Utdrag (8) från ett finlandssvenskt samtal illustrerar:

- (8) Teaterkassa, Finland, kund gör en värdering, P: 53 år, K: 67 år
- P: nå [ja]
- K: [hördu] 'Kvinna till salu' i kväll
läste ja Husis att den går i dag
- P: den går i dag [jå]
- K: [finns] **de biljetter** *Begäran*
- P: **jå** *Leverans*
(0,5)

K: **bra** Värdering
 (.)
 K: e de på nån liten scen
 P: jä de e på Nickenscenen den e på den
 s[idan uppe i andra våningen]

Kunden begär information om tillgången på biljetter, personalen levererar ett jakande svar och därefter gör kunden en positiv värdering, *bra*. Detta är ett återkommande sekventiellt mönster i servicesamtalen: 1) begäran om något, 2) leverans av det begärda och 3) en positivt värderande kvittering i en tredje tur, som samtidigt accepterar och markerar fullbordan av utbytet. Den värderande handlingen är alltså sekvensavslutande (Schegloff 2007), vilket också är uppenbart utifrån fortsättningen där kunden, efter en mikropaus, introducerar ett nytt ärende på den institutionella agendan. Värderingen fullbordar därmed ett delprojekt under det pågående serviceärendet.

I den direkta fortsättningen (utdrag (9)) levererar kunden ytterligare en positivt värderande respons i tredje position, men denna gång uppgraderad till *utmärkt*:

- (9) Teaterkassa, Finland, kunden gör en värdering, P: 53, K: 67
 K: [jä (.) å de e klo]ckan sju å den tar en dryg timme
 e de [så]
 P: [de] tar en dryg timme å så brukar där vara
 en liten diskussion efter[åt]
 K: ***[ut]märkt**
 *((K FLYTTAR BLICKEN NED,
 BYTER POSITION))
 (0,5) ((K TAR FRAM BETALKORT))

Typiskt för dessa sekvensavslutande värderingar är att de i första hand är just sekvenssegmenterande och inte responderar på innehållet i det som sägs. Detta stöds av att de uppträder ensamma och inte som del av en satsformad värdering,⁵ de sägs snabbt och utan emfas samt åtföljs av en kroppslig orientering bort från samtalspartnern. Det finns också en skillnad i värderingarnas intensitet, från ett mer neutralt *bra* i (8) till det uppgraderade *utmärkt* i (9). Detta är ett genomgående drag, dvs. att när flera värderingar yttras i en serie utbyten är den första lägre i intensitet än de påföljande. Genom den högre intensiteten markeras mer tydligt en definitiv avslutning av en viss fas i samtalet.

Den här sortens kvitterande ettordsvärderingar förekommer även i slutet av samtalet efter att betalningen är avklarad och där man påbörjat avslutningsarbetet, t.ex. genom ömsesidigt tackande. I den föravslutande omgivningen förekommer ibland att samtalet öppnas upp igen med någon ytterligare fråga, t.ex. att kunden undrar om det blir någon paus eller om det finns program. I denna omgivning verkar den positiva värderingen fylla en dubbel funktion: dels att kvittera det lokala utbytet (begäran-leverans), dels att

⁵ Satsformade värderingar används typiskt i servicesamtalen för att uttrycka direkt uppskattning av innehållet i det som andra sagt, t.ex. *Du får ta den. – Det var ju toppen.*

markera att serviceärendet i sin helhet genomförts framgångsrikt (för analys och exempel, se Norrby et al. 2018 och Lindström et al. 2019).

Värderingarnas funktion som beskrivits ovan gäller i lika hög grad för de sverigesvenska servicesamtalen som de finlandssvenska. Studien bygger på 426 samtal inspelade vid åtta serviceinrättningar, fyra i vardera land, där 230 av samtalen kommer från Sverige och de resterande 196 från Finland. Närmare hälften av samtalen (45,5 %) har minst ett belägg på positiva värderingar. Det är något fler finlandssvenska samtal (103 av 195, 53 %) än sverigesvenska (92 av 230, 40 %) som har belägg på typen, vilket tycks motsäga det första intrycket av fler positiva värderingar i de sverigesvenska samtalen. Men eftersom utgångspunkten är *antal* samtal med draget ifråga, inte totalt antal belägg, bör siffrorna tolkas med försiktighet. Dessutom är det stor variation i förekomst mellan de olika biljettluckorna i båda länderna, både utifrån typ av bokningsverksamhet och ort. Det går därför knappast att säga att variationen i förekomst främst har nationell förklaring – även om de kvantitativa siffrorna kan ge det intrycket. Låt oss nu se närmare på *vilka* lexikala uttryck som används.

Det finns en kärna av vanliga värderingsord som förekommer i båda de nationella varieteterna: *bra, fint, jättebra, jättefint, perfekt, toppen, utmärkt*. De två första har lägre positiv grad, är neutralare, medan resten har högre positiv grad, är mer uppgraderade. I det finlandssvenska delmaterialet förekommer ytterligare två värderingsord av lägre positiv grad: *kiva* och *finemang*. *Kiva* (ung. 'trevligt') förekommer inte i sverigesvenskan, medan *finemang* gör det, dock inte i våra data. Den tydligaste skillnaden mellan delmaterialen är dock att ord med högre intensitet är vanligare i de sverigesvenska samtalen och att repertoaren är bredare. Följande uttryck förekommer endast i servicesamtalen från Sverige: *fantastiskt, kanon, lysande, härligt, grymt, strålande, suveränt, underbart*. Dessa används dels i serier enligt mönstret i utdrag (8) och (9), dels på egen hand utan att ett värderingsord av lägre positiv grad föregår det.

Generellt pekar resultaten alltså på att värderingsorden fyller samma pragmatiska funktion i båda varieteterna – att vara vad vi kallat *task-completing assessments* (Lindström et al. 2019) – men att de sverigesvenska deltagarna ofta använder starkare värderingsord i den kontext som undersöks här. Detta pekar i sin tur på delvis olika kulturella preferenser i respektive samhälle för att utföra en viss social handling. Det initiala intrycket av fler positiva värderingar i de sverigesvenska servicesamtalen förklaras alltså utifrån *vilka* lexikala värderingsord som används, dvs. det är snarare en fråga om intensitet i uttrycken än frekvens.

4 JÄMFÖRELSE MED LÄRANDEDOMÄNEN

I detta avsnitt tar jag upp några resultat från lärandestudien vars samtal på många sätt skiljer sig radikalt från de korta serviceinteraktionerna. Avsikten är också att jämföra interaktionella mönster och pragmatiska rutiner i de finlandssvenska och sverigesvenska samtalen, både inom och mellan domäner.

Projektet inom vårddomänen pågår alltså och av utrymmesskäl nämns några analysfynd endast helt kort och i övrigt hänvisas till de publikationer som föreligger (t.ex. Norrby et al. 2015; Grahn 2017, Lindström et al 2018).⁶

4.1 Kommunikativa mönster i handledningssamtal

Lärandeprojektet fokuserar på professionella aktiviteter inom universitet och högskolor, som uppsatshandledning, seminarier och studierådgivning.⁷ Flera av studierna rör samtal där en professionsutövande handledare, en expert, ger en student råd i uppsatsarbetet, antingen om ämnesinnehåll eller språkliga aspekter. Det finns med andra ord en epistemisk asymmetri mellan deltagarna och genom sina handlingar demonstrerar de sina normativa förväntningar på varandra och på handledningssamtalet i stort.

I en delstudie jämförs förekomst och fördelning av uppbackningar, överlappande tal och pauser i några ämnessamtal (Henricson & Nelson 2016). Resultaten visar på fler och längre pauser i de finlandssvenska samtalen samtidigt som uppbackningar och överlappande tal är vanligare i de sverigesvenska samtalen. Tystnad inom och mellan turer verkar alltså inte vara något problem i den finlandssvenska kontexten, men är det möjligen i den sverigesvenska med tanke på mängden uppbackningar och överlappande tal i samtalen. Frågan om hur deltagarna tar emot varandras samtalsbidrag förs vidare i en studie av verbal återkoppling (Nelson et al. 2015). Såväl korta uppbackningar som responsiva turer av varierande längd undersöks. Resultaten visar att det förekommer nästan dubbelt så många återkopplingar i de sverigesvenska handledningssamtalen. Om hänsyn tas till det högre samtalstempot i de sverigesvenska samtalen minskar skillnaden, men försvinner inte. Att ge någon form av verbal återkoppling förekommer alltså med högre frekvens i samtalen från Sverige. I båda delmaterialen är den vanligaste formen för återkoppling korta uppbackningar och studenterna står för merparten. Särskilt studenterna i Sverige har ett ymnigt bruk av korta uppbackningar (främst *mm*, *a*, *ja*). I fråga om mer utbyggda responser är dessa relativt jämnt fördelade mellan studenter och handledare i de finlandssvenska samtalen (studenter: 57 %) medan studenterna står för merparten i Sverige (86 %). En förklaring kan vara att studenterna i Finland tar fler initiativ som därmed bemöts av utbyggda responser från handledaren.

Skillnaderna rör inte bara frekvens och typ av återkoppling utan också innehållet. I det sverigesvenska materialet är uppbackningarna ofta starkt instämmande och uppgraderade: *just det*; *precis*; *absolut* medan neutrala kvitteringar är vanligare i det finlandssvenska materialet, som *okej*. Även de

⁶ Vårdprojektet drivs huvudsakligen av två postdokforskare, Inga-Lill Grahn (Institutet för språk- och folkminnen, Göteborg) och Martina Huhtamäki (Helsingfors universitet).

⁷ Projektet har bedrivits som ett samarbete mellan två postdokforskare 2014–2017, Sofie Henricson (Åbo universitet) och Marie Nelson (Stockholms universitet).

minimala och expanderade responserna är ofta av högre intensitetsgrad i samtalen från Sverige: *men det här är ju guld värt; det är jättebra*. Nelson et al. (s. 161) sammanfattar sina resultat på följande sätt:

[resultaten] visar att de inspelade handledarna och studenterna i Sverige respektive Finland inte till fullo delar samma handledningskultur, utan är effektiva och tillmötesgående på två rätt så olika sätt. De sverigesvenska handledarna skapar en samstämd och avslappnad stämning för handledningen bland annat genom att tona ner kritiken och efterfråga studenternas återkoppling, samtidigt som studenterna bekräftar handledarna och upprätthåller den relationsskapande stämningen genom att i sin återkoppling intyga hur mycket de uppskattar den handledning de erbjuds. I de student- och handledarroller som realiseras i de finlandssvenska samtalen blir återkoppling däremot snarast relevant ur ett resultatorienterat perspektiv, där tydlighet eftersträvas i såväl initiativ som återkoppling.

En annan delstudie handlar om pronomenbruk och hur *jag*, *du*, *vi* och det generiska *man* används i handledningssamtal, tre från Sverige och tre från Finland (se Henricson et al. 2015). I båda delmaterialen använder handledaren betydligt fler pronomen än studenten vilket sannolikt hör samman med den institutionella och asymmetriska ramen där handledaren ansvarar för samtalets utveckling och därför dominerar samtalet.

Det finns kvalitativa skillnader i pronomenbruket: i det sverigesvenska materialet är *jag* det vanligaste pronomenet (42 %, jfr 33 % i fsv.). Oftast använder deltagarna naturligtvis *jag* för att referera till sig själva, men handledarna formulerar ibland råd till studenten utifrån studentens perspektiv: "Du måste säga tydligt att i min studie kan jag inte tillämpa..." (fsv.), även genom pseudocitat där en handling tillskrivs studenten: "tänk så här: hur skulle jag prata på ett föredrag?" (ssv.). I tillägg förekommer fall där handledare i Sverige talar om sina egna, personliga upplevelser som lärare eller student på ett sätt som inte förekommer i samtalen från Finland: "jag har skrivit en uppsats och jag skrev *man* i den".

I de finlandssvenska samtalen dominerar istället *du* (54 %, mot 28 % i Sverige). Handledarna står för merparten av förekomsterna i båda länderna, vilket knappast förvånar med tanke på att samtalens övergripande syfte att ge studenten råd. Det finns dock kvalitativa skillnader i hur handledarna formulerar sig. Handledarna i Finland använder *du* i direkt formulerade instruktioner, som i "du gör det för komplicerat" på ett sätt som inte förekommer hos de svenska handledarna. Det generiska och opersonliga *man* är däremot vanligare i samtalen från Sverige (17 %, mot 11 % i de fsv. samtalen) som i "det där tror jag man måste komma åt, inte att man skriver mer komplicerat." Genom det generiska *man* riktas inte rådet eller kritiken direkt till studenten utan presenteras som något allmänt (och dessutom garderat genom den epistemiska markören *jag tror*).

Pronomenet *vi* förekommer i båda delmaterialen för att hänvisa till praktikaliteter i den pågående handledningen, men sverigesvenska handledare använder även *vi* på ett sätt som betonar skrivprocessen som ett gemensamt projekt där båda parter deltar aktivt i uppsatsarbetet: "ja, vi jobbar med de här

frågeställningarna...så kanske vi hittar en till frågeställning, vi vet inte". Den sortens vi-bruk saknas i de finlandssvenska handledningssamtalen.

Sammantaget tyder analyserna på att handledningssamtal antar delvis olika karaktär i Sverige och i Finland. I Sverige pågår ett påfallande relationsarbete som präglas av närhet och engagemang, med snabba turbyten, många uppbackningar och överlappningar. I Finland antar handledningssamtalet en mer formellt rådgivande form som karaktäriseras av respekt och hänsyn, där långa pauser inte är anmärkningsvärda, uppbackningarna är mer neutrala och överlappningarna färre. I de finlandssvenska handledningssamtalen upprätthålls rollerna som expert och novis tydligare, bl.a. i och med att handledaren framställer råd och kritik på ett mer direkt sätt och motiverar sina råd med hjälp av textbaserade förklaringar (se även Henricson & Nelson 2017). De sverigesvenska studenterna bemöter ofta handledarens råd med positiv och ibland starkt uppgraderad återkoppling medan de finlandssvenska studenterna vanligtvis bidrar med mer neutral återkoppling och ibland med kommentarer om att de tänkt i samma banor som handledaren.

Även de läkare- och patientsamtal som analyserats inom vårdstudien pekar på liknande skillnader mellan de nationella varieteterna. I Norrby et al. (2015) undersöks hur läkare tilltalar sina patienter och resultaten befäster den bild som framkommit av tilltal i servicesamtalen. Läkarna i Sverige använder ett ymnigt duande och även en del förnamnstilltal, särskilt vid förstabesök när läkaren inte är bekant med patienten. Det tyder i sin tur på att de används för att minska den sociala distansen mellan parterna och skapa närhet. Läkarna i Finland, i alla fall en del, håller en tydligare social distans genom opersonliga konstruktioner, passiver och även ni-tilltal, som sätt att visa respekt för den andres integritet. I Grahn (2017) analyseras tacksekvenser i samma läkare- och patientsamtal. Resultaten visar bland annat att man i de svenska samtalen i princip alltid återgäldar ett tack med ett tack, vilket inte alltid sker i Finland där man istället kan besvara ett tack med ett instämmande *ja* och även avsluta tacksekvenser snabbare än i Sverige. Detta pekar på att sverigesvenska läkarkonsultationer, precis som handledarsamtalen från Sverige, är något mer mångordiga och generellt är mer personorienterade och inriktade på att tona ner social distans.

5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

I artikeln har jag berört några centrala pragmatiska rutiner och interaktionella mönster i finlandssvenska och sverigesvenska institutionella samtal. På en övergripande sociopragmatisk nivå dominerar likheterna. Det är exempelvis lika utmärkande för båda nationella varieteterna att hälsa på och tilltala varandra i ett servicesamtal, men sättet som det sker på varierar, dvs. det pragmatolingvistiska utförandet tar sig delvis olika uttryck. I de finlandssvenska samtalen finns i vissa kontexter en tendens att välja formellare uttryckssätt, som hälsningsordet *god dag*, ni-tilltal eller inget direkt tilltal alls, vilket i vissa

sammanhang kan tolkas som undvikande av tilltal. I de sverigesvenska samtalen tenderar deltagarna istället att använda informellare hälsningar, som *tjena* och *hallå*, samtidigt som *god dag* och ni-tilltal saknas helt. Generellt domineras de sverigesvenska servicesamtalen av duande och i de samtal som saknar direkt tilltal är detta snarare en effekt av talarens fokus på effektivitet i ärendehantering än en undvikandestrategi. Även de positiva värderingarna skiljer sig åt och är mer återhållsamma i de finlandssvenska samtalen jämfört med de sverigesvenska där starkt uppgraderade värderingsord som *toppen* eller *lysande* kan förekomma, även som reaktion på en relativt förutsägbar handling som att få den biljett som man just betalat för. Behoven att uttrycka en positiv värdering efter att den begärda tjänsten levererats är densamma i båda varieteterna, men grundtonen är alltså olika.

Det finns därmed i de finlandssvenska samtalen en tendens att använda uttryck som bibehåller en viss social distans och respekt för den andres integritet medan de sverigesvenska samtalen kännetecknas av att deltagarna väljer uttryck som minskar den sociala distansen och betonar likheter. En som tidigt noterade den sortens pragmatiska språkbruksskillnader mellan varieteterna var Mirja Saari (1995). Att det finns en medvetenhet bland språkbrukarna om nationell variation framgår också tydligt av fokusgruppsdiskussioner och enkätsvar⁸ där deltagarna rapporterar erfarenheter om den egna och den andra nationella varieteterna som ligger i linje med det faktiska bruket.

När resultaten från servicestudien jämförs med samtal från de andra domänerna framkommer mönster som pekar i samma riktning. I de finlandssvenska handledningssamtalen förekommer fler och betydligt längre pauser där deltagarna verkar vänta in varandra i lugn och ro, medan det i de sverigesvenska samtalen är högre samtalstempo med färre och kortare pauser samt frekventa uppbackningar och andra responsiva handlingar under den andres tur. I det finlandssvenska materialet betonas ett du-perspektiv, dvs att studenten har vissa uppgifter och att handledaren vägleder studenten att själv sköta arbetet. I de sverigesvenska handledningssamtalen är däremot ett vi-perspektiv vanligare där handledaren ibland framstår som medskapare av uppsatsen. På motsvarande sätt visar läkare- och patientsamtalen på liknande mönster. Ett mer formellt tilltal till patienten upprätthåller en viss distans och bidrar till väldefinierade roller i de finlandssvenska konsultationerna medan ett frekvent duande och även förekomst av förnamnstilltal samt entusiastiska serier av tackande i de sverigesvenska konsultationerna ökar informaliteten och minskar den sociala distansen mellan deltagarna.

De skillnader som framkommer i den interaktionella mikrokontexten kan tolkas som ett utslag av olika normativa förväntningar på de olika institutionella samtalstyperna där samhörighet och likhet mellan deltagarna framstår som viktigt i Sverige medan väldefinierade och separata roller upprätthålls tydligare i Finland.

⁸ Ett tiotal respondenter i Helsingfors respektive Stockholm fick kommentera ett par samtalsutdrag med uppgraderade positiva värderingar. Resultaten visade att de finlandssvenska respondenterna förknippade dem med entusiastisk respons och som typiskt för sverigesvenska (se Norrby et al. 2018).

6 AVSLUTNING: SPRÅKBRUK, KULTUR OCH NATION

Trianguleringen av resultat från tre sinsemellan mycket olika institutionella verksamheter pekar således i samma riktning ifråga om nationell variation och stärker bilden av att samtalsdeltagarna orienterar sig mot delvis skilda föreställningar om vad som är normenligt beteende i den egna kultursfären för en viss typ av institutionell aktivitet. Genom att studera hur sociala handlingar uttrycks och förhandlas i samtalsinteraktion får vi en nyckel till vad som uppfattas som normen i gemenskapen för hur man "gör" en viss sorts samtal. De empiriska resultaten demonstrerar att deltagarna orienterar sig mot delvis olika sociala ordningar i respektive nationell kontext vilket i sin tur kan kopplas till olika socialiseringsprocesser över tid, eller *enculturation* (se Berry 2015), dvs hur vi i konkreta samtal kan se hur deltagarnas beteende reflekterar mönster för socialt (normativt) beteende och hur kultur synliggörs i samtal (Carbaugh 2005).

Det kommunikativa värdet i en viss social handling kan dock bara förstås fullt ut från ett emiskt perspektiv, dvs inom den aktuella gemenskapen. Finländare ingår i en delad nationell gemenskap som utgör en integrerad gruppkultur av finskt och svenskt, samtidigt som två språkgemenskaper existerar sida vid sida med språkkontakt dem emellan vilket realiseras i en del gemensamma pragmatiska rutiner. Den finländska samhällskontexten skiljer sig därmed radikalt från den i Sverige där den dominerande nationella gemenskapen och gruppkulturen sammanfaller med det dominerande språket. För finlandssvenskar blir situationen särskilt komplex eftersom man inte bara orienterar sig mot den egna nationen utan genom språket också mot den sverigesvenska gemenskapen. En jämförande studie av tilltalsbruket i svenska, finlandssvenska och finska servicesamtal demonstrerar tydligt att finlandssvenskan pragmatiskt sett intar en position mellan finskan och sverigesvenskan ifråga om tilltalskonventioner (Wide et al. 2019). Resultaten av den sortens jämförelse är samtidigt ett bevis på att tendenser på samhälls- eller makronivå både reflekteras och (åter)skapas i interaktion där deltagarna demonstrerar sin förståelse av socialt (normativt) beteende där interaktion både förutsätter och aktiverar kulturella villkor och gör dem synliga inte bara för deltagarna själva utan också för betraktaren.

I denna artikel har jag fokuserat på *nationell* variation i svenska pragmatiska och interaktionella mönster med utgångspunkt i ett omfattande material av institutionella samtal inspelade under samma betingelser i Finland och Sverige. Resultaten bekräftar de (stereotypa) uppfattningar som ofta kommer till uttryck bland "vanligt folk" om den egna och den andra nationella varieteterna, och bidrar på en mer generell nivå till att öka vår kunskap om hur kultur gestaltas i konkret interaktion. Samtidigt gäller att sociala variabler som ålder, kön, deltagarroller (personal-kund; expert-icke-expert), typ av aktivitet (biljettköp; handledning; läkare- och patientsamtal) eller geografisk hemvist (storstad-mindre ort) också spelar roll för hur samtalen utvecklas. I artikeln har jag illustrerat detta i korthet med exempelvis ålderns och deltagarrollers betydelse för tilltalsbruket och

hälsningsbeteendet. Detta visar förstås på vikten av att komplettera nationell variation i interaktionella och pragmatiska mönster med fler sociala variabler, som också ligger i linje med ett variationspragmatiskt arbetssätt.

LITTERATUR

- Andersson, Lars-Gunnar 1996. Hej, hej, hemskt mycket hej. I: Thelander, Mats, Elmevik, Lennart, Gunnarsson, Britt-Louise & Melander, Björn (red.) *Samspel & variation. Språkliga studier tillägnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. S. 31–42.
- Antaki, Charles, Houtkoop-Steenstra, Hanneke, & Rapley, Mark 2000. "Brilliant. Next question ..." High-grade assessment sequences in the completion of interactional units. I: *Research on Language and Social Interaction*, nr 33. S. 235–262.
- Auer, Peter 2014. Enregistering Pluricentric German. I: Soares da Silva, Augusto (red.) *Pluricentricity: Language Variation and Sociocognitive Dimensions* (Applications of Cognitive Linguistics 24). Berlin: Mouton de Gruyter. S. 19–48.
- Berry, John, W 2015. Acculturation. I: Grusec, Joan, E. & Hastings, Paul D. (red.) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York: Guilford Press. S. 520–538.
- Carbaugh, Donal 2005. *Cultures in Conversation*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Clyne, Michael (red.) 1992. *Pluricentric languages. Different Norms in Different Nations*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Clyne, Michael, Norrby, Catrin & Warren, Jane 2009. *Language and Human Relations. Address in Contemporary Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Selting, Margaret 2001. Introducing Interactional Linguistics. I: Couper-Kuhlen, Elizabeth & Selting, Margaret (red.) *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam: Benjamins. S. 1–22.
- Duranti, Alessandro 1997. 1997. Universal and culture-specific properties of greetings. I: *Journal of Linguistic Anthropology*, nr 7. S. 63–97.
- Fremer, Maria 2018. *Tilltal i reklamfilm. Du-reformen i ett historiskt perspektiv* (Nordistica Helsingiensa 55). Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Grahn, Inga-Lill, 2017. Initierande tackhandlingar i sverigesvenska och finlandssvenska vårdsamtal – sekvensorganisering och funktion. *Språk och interaktion*, nr 4. S. 89–110.
- Henricson, Sofie, & Nelson, Marie 2016. Att tala var för sig, samtidigt eller inte alls? Uppbackningar, överlappningar och pauser i finlandssvenska och sverigesvenska handledningssamtal. I: Gustafsson, Anna W., Holm, Lisa, Lundin, Katarina, Rahm, Henrik & Tronnier, Mechtil (red.) *Svenskans beskrivning* 34. Lund: Lunds universitet. S. 187–200.

- Henricson, Sofie, & Nelson, Marie 2017. Giving and receiving advice in higher education. Comparing Sweden-Swedish and Finland-Swedish supervision meetings. I: *Journal of Pragmatics*, nr 109. S. 105–120.
- Henricson, Sofie, Nelson, Marie, Wide, Camilla, Norrby, Catrin, Nilsson, Jenny & Lindström, Jan 2015. *You and I* in Sweden-Swedish and Finland-Swedish supervision meetings. I: Muhr, Rudolf & Marley, Dawn (red.) *Pluricentric languages worldwide and pluricentric theory*. Frankfurt/Wien: Peter Lang. S. 11–24.
- Kendon, Adam 1990. *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lappalainen, Hanna 2015. "Sinä vai te vai sekä että? Puhuttelukäytännöt suomen kielessä." I: Isosävi, Johanna & Lappalainen, Hanna (red.) *Saako sinutella vai täytyykö teitillä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 72–104.
- Lindström, Anna & Mondada, Lorenza 2009. Assessments in social interaction. Introduction to the special issue. I: *Research on Language and Social Interaction*, nr 42. S. 299–308.
- Lindström, Jan 2008. *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgramatik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Lindström, Jan, Lindholm, Camilla, Norrby, Catrin, Nilsson, Jenny & Wide, Camilla 2017. Imperatives in Swedish medical consultations. I: Sorjonen, Marja-Leena, Raevaara, Liisa & Couper-Kuhlen, Elizabeth (red.) *Imperative turns at talk: The design of directives in action* (Studies in Language and Social Interaction 30). Amsterdam: Benjamins. S. 299–324.
- Lindström, Jan, Norrby, Catrin, Wide, Camilla & Nilsson, Jenny 2019. Task-completing assessments in service encounters. I: *Research on Language and Social Interaction*, nr 52, nr 2. S. 85–103.
- Mehan, Hugh 1979. *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Muhr, Rudolph (red.) 2012. *Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages: Getting the Picture. In Memory of Michael Clyne*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Muhr, Rudolph & Marley, Dawn in collaboration with Heinz L. Kretzenbacher & Anu Bissoounauth (red.) 2015. *Pluricentric Languages. New Perspectives in Theory and Description*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Nelson, Marie, Henricson, Sofie, Norrby, Catrin, Wide, Camilla, Lindström, Jan & Nilsson, Jenny 2015. Att dela språk men inte samtalsmönster. Återkoppling i sverigesvenska och finlandssvenska handledningssamtal. *Folkmålsstudier*, nr 53. S. 141–166.
- Nilsson, Jenny, Norrby, Catrin, Lindström, Jan & Wide, Camilla 2017. Hälsningsfrasers sociala värde i sverigesvenskt och finlandssvenskt talspråk. I: *Svenska Landsmål och svenskt folkliv. Tidskrift för talspråkforskning, folkloristik och kulturhistoria*, 2016. S. 136–167.
- Nilsson, Jenny, Norrthon, Stefan, Lindström, Jan, & Wide, Camilla 2018. Greetings as social action in Finland Swedish and Sweden Swedish service

- encounters – a pluricentric perspective. I: *Intercultural Pragmatics*, vol. 15, nr 1. S. 57–88.
- Norrby, Catrin & Warren, Jane 2012. Address Practices and Social Relationships in Europe. I: *Language and Linguistics Compass*, nr 6/4. S. 225–235.
- Norrby, Catrin, Wide, Camilla, Nilsson, Jenny & Lindström, Jan 2015. Interpersonal relationships in medical consultations. Comparing Sweden Swedish and Finland Swedish Address Practices. I: *Journal of Pragmatics*, nr 84. S. 121–138.
- Norrby, Catrin & Wide, Camilla 2015 (red.). *Address Practice as Social Action*. Basingstoke: Palgrave.
- Norrby, Catrin, Wide, Camilla, Nilsson, Jenny & Lindström, Jan 2015. Address and interpersonal relationships in Finland-Swedish and Sweden-Swedish service encounters. I: Norrby, Catrin & Wide, Camilla (red.), *Address Practice as Social Action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 75–96.
- Norrby, Catrin, Lindström, Jan, Wide, Camilla & Nilsson, Jenny 2018. Kivasvenska och kanonsvenska. Sekvensavslutande värderingar i servicesamtal. I: Silén, Beatrice, Huhtala, Anne, Lehti-Eklund, Hanna, Stenberg-Sirén, Jenny & Syrjälä, Väinö (red.) *Svenskan i Finland 17* (Nordistica Helsingiensia 53). Helsingfors: Helsingfors universitet. S. 107–117.
- Norrby, Catrin, Wide, Camilla, Nilsson, Jenny & Lindström, Jan 2018. Positioning through address practice in Finland-Swedish and Sweden-Swedish service encounters. I: Beeching, Kate, Ghezzi, Chiara & Molinelli, Piera (red.) *Positioning the self and others: social indexicality and identity construction* (Pragmatics & Beyond New Series vol. 292). Amsterdam: Benjamins. S. 19–49.
- Oakes, Leigh & Peled, Yael 2017. *Normative Language Policy. Ethics, Politics, Principles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 57–101.
- Reuter, Mikael 1992. Swedish as a pluricentric language. I: Clyne, Michael (red.), *Pluricentric Languages. Different Norms in Different Nations*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 111–116.
- Reuter, Mikael 2014. *Så här ska det låta. Om finlandssvenska och språkriktighet*. Vasa: Scriptum.
- Saari, Mirja 1995. "Jo, nu kunde vi festa nog". Synpunkter på svenskt språkbruk i Sverige och Finland. I: *Folkmålsstudier*, nr 36. S. 75–108.
- Schegloff, Emanuel A. 2007. *Sequence organization. A primer in conversation analysis*. Vol 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, Klaus & Barron, Anne 2008 (red.). *Variational Pragmatics: A Focus on Regional Varieties in Pluricentric Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tykesson-Bergman, Ingela 2006. *Samtal i butik: Språklig interaktion mellan biträden och kunder* (Stockholm studies in Scandinavian philology 41). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Wide, Camilla & Lyngfelt Benjamin (red.) 2009. *Konstruktioner i finlandssvensk syntax. Skriftspråk, samtal och dialekter*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Wide, Camilla, Lappalainen, Hanna, Rouhikoski, Anu, Norrby, Catrin, Lindholm, Camilla, Lindström, Jan & Nilsson, Jenny 2019. Variation in address practices across languages and nations: A comparative study of doctors' use of address forms in medical consultations in Sweden and Finland. I: *Pragmatics, vol. 29, nr 4*. S. 595–626.

Bilaga. Transkriptionsnyckel

(.)	mikropaus
(0,3)	paus uppmätt i tiondels sekunder
[ord]	överlappande tal inom hakparentes
ord:	kolon anger förlängt ljud
ord	uttryck som är föremål för analys
<u>ord</u>	emfas
<i>ord</i>	kursiv anger förställd röst
((ORD))	metakommentarer
*ord	asterisk anger samtidighet med icke-verbalt beteende
(x)	ohörbart ord
jä+å	plustecken anger legatouttal

Att "prata med gurkor". Nya talare av svenska i Närpes

Saara Haapamäki & Linda Bäckman

1 INLEDNING, FORSKNINGSBAKGRUND OCH SYFTE

Den här artikeln handlar om integration på svenska i Finland, närmare bestämt i den österbottniska kommunen Närpes som i flera sammanhang har lyfts fram som en förebild för lyckad integration.¹ Närpes har en för finländska förhållanden relativt lång tradition av att ta emot migranter, och det var också den första kommunen utanför storstadsregionerna som tog emot flyktingar i Finland år 1988. Från och med millennieskiftet har antalet migranter ökat på grund av att Närpes sedan dess aktivt har rekryterat utländsk arbetskraft. Orsaken till detta är det stora behovet av arbetskraft för yrken som framstår som mindre attraktiva för den inhemska befolkningen. Det är ofta fråga om primärnäringar, och många av migranterna arbetar i växthus. (Mattila & Björklund 2013, 26, 41f.)

År 2016 hade 14,4 % av befolkningen i Närpes s.k. utländsk bakgrund (personer vars båda föräldrar är födda utomlands) och 13,2 % annat modersmål än svenska eller finska. Andelen personer med ett utländskt språk som modersmål är de facto större än andelen finskspråkiga (5,4 %) i Närpes. De största språkgrupperna är bosniska, serbokroatiska, vietnamesiska och ryska. (Statistikcentralen.)

Integration på svenska i Finland – som i detta sammanhang enbart syftar på det faktum att migranterna har lärt sig svenska som det första av landets officiella språk – har beskrivits som en ödesfråga för Svenskfinland. Enligt t.ex. Jan Sundberg (2015) och Jens Berg (2018) borde Svenskfinland inta en mer aktiv roll i integrationspolitiken. De svenskspråkiga och tvåspråkiga kommunerna borde enligt dem alltså ta emot fler migranter så att antalet individer som integreras på svenska skulle öka. (Se Palviainen & Sopanen 2017 för en analys av debatten om integrationen som en ödesfråga för Svenskfinland.)

Integrationen på ett språk som talas av en minoritet i ett land har undersökts i flera språkgemenskaper. Inom forskningen brukar man tala om "nya talare av ett minoritetsspråk", d.v.s. talare som inte har vuxit upp med språket eller varieteten i fråga utan lärt sig det/den senare och valt det till sitt

¹ Linda Bäckmans forskning inom ramen för denna artikel finansierades av Svenska litteratursällskapet i Finland.

(andra eller t.o.m. primära) kommunikationsspråk. Begreppet innefattar bl.a. talare av ett majoritetsspråk som har övergått till att (också) tala ett minoritetsspråk (t.ex. spansktalande i Katalonien) och migranter som har blivit integrerade på ett minoritetsspråk. Det är alltså fråga om flerspråkiga individer som använder olika språk i olika situationer, och även om etiketten är ny, är själva fenomenet inte det. I grunden handlar det om samma som nya talare av ett majoritetsspråk, d.v.s. individer som lär sig ett andraspråk i målspråksmiljön, men det finns en speciell problematik kring det faktum att det inlärd språket är ett minoritetsspråk. De nya talarna anses innebära särskilda utmaningar för de språkliga minoriteterna och deras sociala strukturer, språkliga ideologier och identitetskonstruktioner. Vad gäller hotade minoritetsspråk kan de nya talarna dock också bidra till revitalisering av språket. (Se t.ex. O'Rourke et al. 2015, Ó Murchadha et al. 2018.)

De så kallade nya talarna har undersökts i fråga om flera olika minoritetsspråk, men finlandssvenskan har än så länge inte studerats ur detta perspektiv. Den tidigare forskning som är relevant för oss i detta sammanhang gäller givetvis migranter som nya talare. Vi kommer att diskutera konceptet nya talare mer utförligt nedan men nämner några relevanta studier här. Forskningen om migranter som nya talare har i många fall handlat om individer som lär sig både ett majoritetsspråk och ett minoritetsspråk. Den utmaning som detta innebär har studerats t.ex. av Verena Tunger et al. (2010) i Storbritannien, Spanien och Schweiz, Joan Pujolar (2010) i Katalonien, Nicola Bermingham (2018) i Galicien, Nicola Bermingham och Gwennan Higham (2018) i Galicien och Wales, Tulay Caglitutuncigil (2018) i Spanien och Katalonien samt Anna Augustyniak och Gwennan Higham (2019) i Baskien och Wales. I många av dessa studier framgår att kunskaper i majoritetsspråket ses som en förutsättning för integration och därmed har ett praktiskt värde, medan kunskaper i minoritetsspråket förknippas med lokala identiteter och anses ha ett ideologiskt värde (t.ex. Pujolar 2010, Tunger et al. 2010). Ofta förväntas det av de mottagande samhällena att migranterna integreras på både majoritets- och minoritetsspråket, men i vissa fall önskar även migranterna själva få tillgång till båda språken, och detta särskilt av instrumentella snarare än ideologiska skäl (t.ex. Augustyniak & Higham 2019). Exempelvis Caglitutuncigil (2018), som har undersökt marockanska kvinnor som lär sig spanska respektive katalanska i Spanien, påpekar dock att det språkliga kapitalet är orättvist fördelat på grund av kön och klass och att den alltför anspråkslösa integrationsutbildningen inte tillåter alla migranter att bli nya talare, även om de själva önskar det. Vissa forskare har också relaterat nya talarprofiler till språkliga ideologier hos den mottagande minoriteten, t.ex. Nicola Bermingham (2018) som visar hur migranter från Kap Verde lär sig både spanska och galiciska i Galicien men föredrar att tala spanska på grund av att de utgår från att det omgivande samhället betraktar deras

galiciska som mindre autentisk och legitim än den hos både "infödda" talare och s.k. *neofalantes*, d.v.s. nya talare av galiciskan med spanska som förstaspråk.

Medan de studier som hittills gjorts om migranter som nya talare av (europeiska) minoritetsspråk fokuserar på språkmiljöer där minoritetsspråket ses som ett tillägg till det nationella majoritetsspråket och därmed som ett språk som lärs in efter majoritetsspråket, handlar det i vår studie om ett minoritetsspråk som har status som nationalspråk och som i den aktuella regionala kontexten utgör ett majoritetsspråk. För de migranter som vi studerar här är svenskan alltså inte ett tillägg till finskan utan det första och ofta också det enda av landets språk som de tillägnar sig. Svenskan i Finland är givetvis inte heller på samma sätt hotad eller i behov av revitalisering som många av de minoritetsspråk som stått i fokus för tidigare studier av nya talare (t.ex. baskiska eller galiciska). Dessa skillnader till tidigare undersökta minoritetsspråk gör enligt vår åsikt de nya talarna av svenskan i Finland till ett intressant forskningsobjekt.

Det som gör integrationen på svenska i Närpes särskilt speciell ur språklig synvinkel är det faktum att det på orten talas en dialekt som är svårbegriplig även för en del finlandssvenskar. Att behärska den lokala dialekten kan naturligtvis ses som väsentligt för att kunna bli integrerad i lokalsamhället. Marie Sjölin (2016) som intervjuat forskarna Lena Ekberg och Jan-Ola Östman konstaterar att migranterna inte har sett det som ett problem att lära sig Närpesdialekt, vilket enligt de intervjuade forskarna beror på att migranterna är vana vid dialekter på grund av att sådana finns även i deras egna modersmål. Ekberg och Östman har i en rad studier undersökt hur bosniska migranter i Österbotten, bl.a. i Närpes, konstruerar (etniska) identiteter i gruppdiskussioner (Östman & Ekberg 2016, Ekberg & Östman 2017a, Ekberg & Östman 2017b). Även Hanna Järvi har undersökt Närpesmigranternas språkbruk. I Järvi (2011a) studeras en rysk migrants attityder till svenska utgående från en temaintervju och dagbokstexter, medan Järvi (2011b) undersöker tolv vuxna migranternas rapportering av sina språkliga aktiviteter i form av dagbokstexter. Hon kommer fram till att migranterna använder svenska i mycket varierande utsträckning.

Syftet med vår studie är att på grundval av ett intervjumaterial med 23 migranter i Närpes analysera vad det ur migranternas eget perspektiv innebär att vara en ny talare av svenskan i Finland (eller av den lokala dialekten), hur, när och varför de har lärt sig svenska, hur och var de använder svenska samt hur de förhåller sig till sin nya talgemenskap. Vi försöker besvara dessa frågor genom en domänanalys som syftar till att kartlägga informanternas språkbruk och val av språk. Analysen av domänerna kompletteras med reflektioner över informanternas självuppskattade färdigheter i svenska och Närpesdialekt samt deras språkliga attityder och identifikation.

2 MATERIAL

Det material som vi analyserar i vår studie är insamlat på ett av Svenska litteratursällskapet i Finland och Åbo Akademi arrangerat fältarbete i Närpes år 2014. Sammanlagt gjordes 20 inspelade intervjuer på svenska med 23 informanter, varav åtta kommer från Bosnien, tre från Vietnam, tre från Ecuador, två från Litauen, två från Vitryssland, två från Burma, en från Ukraina, en från Makedonien och en från Thailand. Inspelningslängden varierar mellan 11 och 66 minuter. Intervjuerna innehöll bl.a. frågor om informanternas migrationsprocess, arbete och boende, inläring av svenska, språkanvändning i vardagen, förståelse av den lokala dialekten, kontakt med hemlandet, matvanor, fritidsaktiviteter, sociala kontakter, traditioner och högtider, upplevda kulturella skillnader, barnuppfostran och framtidsplaner. Materialet kompletteras med inspelningar med tre lärare för språkkurserna.

Informantgruppen är ytterst heterogen, inte bara vad gäller ursprungsland. Bland informanterna finns 13 kvinnor och 10 män, och åldern varierar mellan 17 och 57 år. Vistelsetiden i Närpes varierar mellan 1 år och 26 år. Orsakerna till att de befinner sig på orten är mångahanda - flyktingskap, arbete, äktenskap, familjeband m.m.

Det finns en rad begränsningar och problem med materialet. För det första har vi inte kunnat påverka valet av informanter, utan det har skett helt och hållet på initiativ av våra värdar i Närpes. Således finns det ingen jämn representation hos informanterna för olika etniciteter, kön, ålder eller vistelsetid i Finland. Vi ser emellertid inte detta som ett problem utan menar att det avspeglar den heterogenitet som finns bland migranterna på orten. För det andra har vi inte heller kunnat påverka själva intervjuerna. Intervjufrågorna kretsade endast i begränsad utsträckningen kring språket och ger således ingen systematisk eller djup insyn i informanternas språkbruk, vilket innebär att vi inte har så utförlig information om informanternas språkanvändning som t.ex. en systematisk domänanalys skulle förutsätta. Merparten av intervjuerna har dessutom gjorts av studenter som var relativt oerfarna intervjuare, särskilt vad gäller att intervjua personer som har begränsade kunskaper i ett språk. Detta innebär bl.a. att några av dem ibland ställer (språkligt) för svåra frågor som informanterna inte förmår svara på. Detta leder bl.a. till att vi har tillgång till olika mycket information om olika informanter, vilket naturligtvis bör beaktas i tolkningen av materialet.

3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH ANALYTISKT RAMVERK

Då integration av migranter diskuteras i politik och i medierna, tillskrivs kunskap i landets officiella språk ofta en central betydelse. Språkkunskaperna anses vara nyckeln till samhället, och avsaknaden av tillräckliga språkkunskaper porträtteras som en allvarlig brist eller rentav som ett hot mot samhällets stabilitet (se t.ex. Blackledge 2005). De språkideologier som uppstod i samband med att nationalstater skapades och som bygger på en tanke om ett enhetligt folk som förenas av ett gemensamt språk, lever fortfarande kvar i dessa diskurser. Konceptet nya talare introducerades delvis just för att problematisera sådana nationalistiska och kolonialistiska synsätt, och man kan säga att det utmanar dominerande språkideologier som kopplar ihop språk, kultur och territorium med upplevelsen av en nationell identitet. Begreppet har skapats ur ett behov av att erbjuda ett alternativt sätt att förstå språkliga praktiker och komplexa talarprofiler i globaliserade flerspråkiga samhällen där regionala minoriteter, migrantgrupper, transnationella studie- och arbetsgemenskaper samt virtuella gemenskaper samverkar. (Se t.ex. Puigdevall 2014, O'Rourke & Pujolar 2015, O'Rourke & Ramallo 2018.) Mycket av forskningen kring nya talare av ett minoritetsspråk har gått ut på att ifrågasätta autenticitets-, korrekthets- och äkthetsanspråk av det slag som präglar t.ex. begrepp som infödd talare (*native speaker*). Den vänder sig mot binära kategoriseringar av första- och andraspråkstalare och särskilt benämningar som *inlärare*, *L2-talare*, *icke-infödd talare*, *semitalare* m.m., som alla bygger på tanken att talarens språkliga repertoar på något sätt är bristfällig. (Ó Murchadha et al. 2018.)

En annan central bakgrund för forskningen om nya talare är erfarenheter av revitalisering av minoritetsspråk och särskilt av sådana revitaliseringsprocesser som har karakteriserats av en konserverande och puristisk hållning till språket i fråga. Många av forskarna har avvisat en sådan syn och i stället fört fram att revitaliseringen inte behöver återuppliva det traditionella språkbruket utan kan innebära nya och innovativa användningar och praktiker. (O'Rourke & Pujolar 2015, O'Rourke & Walsh 2018.)

Begreppet nya talare flyttar också fokus till de aktuella talarna själva och deras upplevelser och erfarenheter (O'Rourke & Ramallo 2018, 92). Bernadette O'Rourke et al. (2015, 9) föreslår att man borde betrakta nya talare som en kategori som är socialt förhandlingsbar och diskutera hur och i vilken utsträckning de nya talarna ser sig själva eller ses av andra som medlemmar av de föreställda talgemenskaperna. Vi vill understryka att vi i denna artikel använder begreppet nya talare som ett analytiskt koncept, inte som ett verktyg för att kategorisera olika talare i nya och gamla. Liksom för O'Rourke & Walsh (2018,

377) utgör begreppet ny talare för oss teoretiska glasögon genom vilka vi tittar på dynamiken hos flerspråkiga samhällen och individer.

Forskningen om nya talare hör till den sociolingvistiska disciplinen och karakteriseras, liksom disciplinen i stort, av att de tillämpade perspektiven och de undersökta variablerna är mångfasetterade. Dock kan man säga att forskningen om nya talare oftare fokuserar på språkliga uppfattningar, attityder och ideologier än på specifika språkdrag. Eftersom det inom detta forskningsfält saknas konkreta och vedertagna metoder för att studera nya talare, har vi skapat vår analysmetod utifrån delvis andra teoretisk-metodiska ramar, närmare bestämt Joshua Fishmans domänanalys. Vi utgår här framför allt från Fishman (1965), men påpekas kan att han resonerat kring domänbegreppet även i flera andra skrifter från 1960- och 70-talen. Fishmans (1965) domänanalytiska modell syftar till att undersöka språkvalsmönster i flerspråkiga miljöer, med ambitionen att kunna dra slutsatser om potentiellt språkbyte och språkbevarande. Enligt Fishman (1965) finns det flera olika faktorer som kan påverka valet av språk, t.ex. de grupper man identifierar sig med i olika sammanhang, situationella faktorer (såsom deltagare, plats, formalitetsgrad) och samtalsämne. Domänerna ser han som sociokulturella konstruktioner som är abstraherade ur dessa. De syftar alltså på verksamhetsområden som är eller kan vara förknippade med ett visst språkbruk. Domänbegreppet relaterar därmed språkbruket till sociala strukturer och institutioner.

I sin egen analys av växlingen mellan engelska och jiddisch urskiljer Fishman (1965) domänerna familj, vänner, bekantskapskrets, judiska organisationer och sysselsättning. Han föreslår att man inom domänerna dessutom borde uppmärksamma rollrelationer, produktion kontra reception/förståelse och medium (tal, skrivning, läsning). De domäner som vi kan analysera i vårt material är beroende av de frågor som ställdes i intervjuerna. Vi analyserar således följande domäner: hemmet/familjen, arbetsplatsen, utbildningen, vänkretsen, lokalsamhället och massmedier. Vårt material medför vissa begränsningar också vad gäller möjligheten att analysera rollrelationer, frågan om produktion och reception samt om tal och skrift, men vi kommenterar dessa i mån av möjlighet. Enligt Fishman (1965) kan egenrapportering användas som grund för en domänanalys, vilket gör vårt material någotsånär lämpligt för ändamålet, även om det är självklart att t.ex. ett etnografiskt material hade kunnat ge en djupare inblick i språkbruket inom olika domäner. Inspelningarna i vårt material innehåller vidare inga explicita frågor om huruvida informanterna uppfattar sig själva som nya talare av svenskan i Finland. Deras relation till svenskan kommer i många fall fram endast implicit, vilket gör att vi inte kan erbjuda någon systematisk analys av språklig identifikation eller synen på ägandeskap av språket. Dock kan vi utgående från materialet peka på ett antal punkter som är relevanta när det gäller talarnas upplevelser av

språkinlärningsprocesser, deras självuppskattade språkfärdigheter, språkliga attityder och självidentifikation.

Mot bakgrunden av det ovan sagda förefaller det klart att materialet är både för litet och för ojämnt för att tillåta generaliserbara kvantitativa resultat. Trots att vi emellanåt använder vissa kvantifierande uttryck (såsom *några*, *många*, *de flesta*), är studien alltigenom kvalitativ och kan endast generalisera de idéer som framträder i analysen.

4 DOMÄNANALYS

4.1 Hemmet/familjen

Så gott som alla informanter uppger att de hemma främst talar det/de språk de talade innan de flyttade till Närpes, det vill säga det språk de kallar sitt modersmål. Dessutom verkar största delen av dem umgås främst med sina familjer. De flesta bor tillsammans med sin familj, eller med åtminstone några familjemedlemmar, och uppger att de har regelbunden kontakt med familj och släktingar i andra länder via telefon och internet. I många fall finns släktingarna i flera länder, och hemmet är således så gott som hela tiden kopplat till fler länder än ursprungslandet. I några fall är hemmet också flerspråkigt. En informant beskriver språkanvändningen i sin familj:

EXEMPEL 1

i min hem eller i min släkt så vi prata nog flera olika språke (.)
min mamma prata med andra språket och min pappa med andra språket
fru pratar med andra språket och barne ibland blandar med svenska
och våra språke så flera (.) tre fyra olika språke så vi använde
hemma

Några informanter har också bott i andra länder innan de kom till Finland. En informant som bott i Tyskland tidigare uppger att hen vid sidan av sitt förstaspråk talar lite tyska hemma för att barnen skulle lära sig det. De två informanter som talar delvis svenska hemma har gift sig eller har en förälder som har gift sig med en finlandssvensk.

Några av de informanter som har barn säger att barnen ibland talar svenska i hemmet, men alla understryker också att det är viktigt att förmedla det egna modersmålet och den egna kulturella värdegrunden till barnen.

4.2 Arbetsplatsen

Då intervjuerna spelades in rapporterade största delen av informanterna (13 av 23) att de hade ett jobb. De som arbetade inom primärnäringen och industrin – d.v.s. majoriteten av de sysselsatta informanterna – rapporterade att de inte hade möjlighet att kommunicera på svenska inom ramen för sitt arbete. De som arbetar i växthus säger att de antingen inte har några arbetskamrater och att de därför inte kan tala med någon, eller att arbetskamraterna också kommer från andra länder eller från samma ursprungsland som de själva. Detta framgår i följande två exempel.

EXEMPEL 2

i växthus mycket lite (.) du prata med gurkor du talar inte

EXEMPEL 3

han (=maken)) jobbar i växthuset och alla kolleger bara som utländska från vietnam från estland från bosnia så dom pratar jätteminimalt vet du

Det är uppenbart att många upplever arbetet som ensamt och saknar sociala kontakter som man kunde ha i en arbetsgemenskap. Sysselsättningen nämns ofta som en grundförutsättning för integration och anses vara en väg in i samhället. Men då arbetet främst utförs ensamt och i tystnad kan man fråga sig om det fyller samma funktion.

Förutom växthusbranschen är social- och hälsovårdsbranschen ett område där en del av informanterna antingen arbetar, har arbetat tidigare eller planerar att arbeta. De som arbetar inom till exempel åldringsvården kommer naturligtvis mer i kontakt med svenskan och i vissa fall även med finskan. Vad gäller svenskan är det dock inte standardsvenska som talas, såsom flera informanter konstaterar. I följande exempel beskriver en informant hur hen efter sin svenskkurs inledde sin språkpraktik inom åldringsvården:

EXEMPEL 4

när jag kom in och presenterade mig det var som hej jag heter [namn] [...] och allt och så blir det sådär problem det är närpesdialekt runt mig (.) så man förstår nästan ingenting så jag känns herregud vilket språk här och så bara lyssnar och jag tänkt nå jag aldrig i livet klarar inte jag lär inte som nästan ingenting (.) om du lär dig svenska språk och du kommer in till jobbet och pratar och vad är dessa för språk så det är int så lätt [...]

Likt denna informant påpekar även andra att den lokala dialekten är något helt annat än den svenska de lärt sig. Mötet med den lokala dialekten beskrivs oftast som en chock, och så gott som alla säger att den är helt obegriplig för dem.

Förutom att de som arbetar inom social- och hälsovård kommer i kontakt med både högsvenska och dialekt, är det också några av dem som nämner att de

skulle ha nytta av att kunna finska, särskilt då närliggande kommuner och städer har en större andel finstalande. Vissa nämner att patienter kan vara finskspråkiga, och i synnerhet nämns finskan då informanterna talar om att utbilda sig vidare eller söka arbete utanför Närpes.

4.3 Utbildningen

För många informanter är språkkurserna den enda domän där de kommer i kontakt med svenskan. Det är emellertid ingen självklarhet att informanterna börjat studera svenska omedelbart efter att de har flyttat till Närpes. De som kommit som flyktingar har erbjudits intensivkurser i svenska, men integrationsutbildningen gäller endast arbetssökande, vilket betyder att de som har börjat arbeta strax efter sin flytt i flera fall inte börjat studera svenska förrän efter att de hade vistats i Närpes rätt länge (i vissa fall t.o.m. 6-7 år). Detta gäller också de kvinnor som varit hemma med små barn. Trots att det även erbjuds kvällskurser i svenska, verkar alla inte känna till möjligheten. En informant som bott i Närpes i ungefär åtta år och som går på kurs då intervjun görs konstaterar:

EXEMPEL 5

jag visste ingenting om integrationplan jag visste ingenting om studera om skolan så jag visste ingenting som jag kan gå i skola och studera språket eller nånting sånt där

Slutligen hörde informanten via en vän om möjligheten att delta i språkkurs. Vissa av informanterna, som informanten i exemplet ovan, kunde engelska och ansåg att de klarar sig på engelska, men det finns även bland de icke-engelskkunniga arbetskraftsmigranterna sådana som har börjat lära sig svenska först efter att de bott i Närpes i några år.

Det är i huvudsak bara på lektionerna på språkkursen som det talas svenska, medan de flesta umgås med sina landsmän utanför lektionerna. Exempelvis en informant konstaterar att "alla" i skolan talar bosniska på pauserna. De informanter som flyttat som barn och går/gått i grundskola kommer naturligtvis i kontakt med svenskan i högre grad än de som flyttat som vuxna. De är också de enda som i någon mån förstår den lokala dialekten.

De intervjuade språklärarna bekräftar det som informanterna säger om svenskans begränsade användning utanför lektionstid och om skillnaden mellan den svenska som lärs ut och den som hörs utanför kursen, vilket framgår i följande exempel.

EXEMPEL 6

kursen går absolut på standardsvenska (.) absolut (.) sen så berättar elever för mig dagligen att dom har svårt för att deras arbetsgivare till exempel pratar dialekt och ibland förstås så

uppstår det ett litet glapp mellan hur man lär sig på kursen och hur människor pratar i verkligheten

Läraren menar ändå att hen inte tror att dialekten skapar några större problem för migranterna i det dagliga livet. En annan lärare förklarar att dialektala uttryck också tas upp i undervisningen, eftersom alla lärare själva har dialekt som förstaspråk. Ytterligare en varietet som tas upp av lärarna är sverigesvenskan ("rikssvenskan"), som undervisningsmaterialet är på. Engelska används också enligt lärarna som hjälpspråk, även om inte alla studenter kan engelska från tidigare.

4.4 Vänkretsen

Förutom med den egna familjen umgås informanterna främst med personer som kommer från samma land som de själva och som talar samma förstaspråk. Några har vänner från andra ursprungsländer, och i de flesta fall uppger de att de talar engelska eller ett annat gemensamt språk (t.ex. ryska) med dessa. En informant berättar också att hen fortfarande talar engelska med sina närmaste vänner, även om hen numera kunde tala svenska med dem. De som går i skola eller har fotboll som hobby är de som mest umgås med finländska Närpesbor och personer från andra ursprungsländer, men det är knappt någon som säger sig ha infödda Närpesbor som vänner. Några säger uttryckligen att det har varit svårt att få vänner eftersom finländare är reserverade.

Trots att de flesta huvudsakligen umgås med människor från samma ursprungsland, är det inte alla som trivs med detta. En informant berättar att hen känner sig annorlunda än de andra som flyttat från samma land, eftersom landsmännen eller -kvinnorna i Närpes är äldre än hen själv. En annan informant betonar att det finns stora skillnader mellan individer från samma ursprungsland, till exempel beroende på utbildningsbakgrund.

4.5 Lokalsamhället

I intervjuerna frågas informanterna om sin språkanvändning under en vanlig dag. Förutom hemmet, arbetsplatsen och skolan nämner några sina grannar och lokalsamhället över lag. Vad gäller fritidssysselsättningar säger många att de inte har tid för något annat än att arbeta och ta hand om familjen.

Flera informanter tar upp skillnaderna mellan det sociala livet i Närpes och i sina ursprungsländer. De beskriver hur tomma gatorna är i Närpes och hur finländare sällan umgås spontant. De flesta säger sig inte umgås nämnvärt med sina grannar. Åtminstone några informanter verkar trivas med att bo glest, t.ex.

en informant som säger: "nu vi har inga grannar så det är jätteskönt". Att grannarna talar dialekt, medan standardsvenska är det som lärs ut på språkkursen är också något som explicit tas upp av en informant: "jag har granne de pratar bara dialekt och det är lite svårt". Även de informanter som beskriver sin inlärningsprocess av svenskan som lätt och snabb konstaterar att de inte förstår den lokala dialekten. Endast tre informanter anger att de förstår mer än några ord Närpesdialekt. Alla dessa tre är personer som har flyttat till Närpes som barn eller ungdomar och gått i skola där. De vuxna migranterna säger sig däremot inte förstå Närpesdialekt överhuvudtaget, och detta gäller även informanter som har bott närmare tjugo år i Närpes. En informant beskriver vidare hur hen påverkats av att inte förstå vad människor omkring hen säger:

EXEMPEL 7

därför här i närpes dom talar dialekt inte högsvenska så om jag åker till mataffären dom talar dialekt och jag förstår inte ibland jag känner dom är inte bra att någon inte är snäll

Att inte förstå dialekten skapar därmed åtminstone i vissa fall ett utanförskap som leder till osäkerhet.

Vad gäller språk i samhället i allmänhet menar flera informanter som börjat studera svenska först efter flera års vistelse i Närpes att de klarade sig bra med engelska utanför hemmet och arbetet. En informant berättar om hur det var att leva i Närpes under de dryga sex åren innan hen började studera svenska (A är intervjuare, B informant):

EXEMPEL 8

A: hur gick det att leva här när du inte talade svenska hur klarade du dig i vardagen?

B: perfekt

A: alla kan engelska här?

B: alla kan engelska (.) perfekt (.) i sjukhus i banken engelska går hela tiden

Då intervjun spelades in var informanten arbetslös, vilket var orsaken till att hen inledde språkstudierna. En annan informant, som arbetat i växthus i sju år, säger att hen inte haft kontakt med "svenska folk" och därför inte kan så mycket svenska. Ytterligare en informant som också talade engelska till en början och som uppger att hen fortfarande talar engelska med sina närmaste vänner berättar om sin motivation att börja lära sig svenska:

EXEMPEL 9

men det var en dag jag sade okej det räcker med den här engelskan man kan inte bo hela livet här på engelska

Det finns dock även sådana informanter som fortfarande föredrar att tala engelska, och några av dem gör det även i intervjun.

4.6 Massmedier

Ungefär hälften av informanterna uppger att de läser tidningar på svenska och/eller ser på svensk tv och syftar på att de ser på Sveriges kanaler, liksom lokalbefolkningen i Närpes generellt gör. Av dem som säger att de ser på svensk tv är det fem informanter som specificerar att deras barn ser på svenska barnprogram. Några av dem säger också att de läser svenska böcker för sina barn. Några andra informanter berättar om hur de med hjälp av ordböcker och andra böcker eller dataspel försökt förbättra sin svenska hemma. Ungefär hälften uppger att de följer med nyheterna i sitt ursprungsland, antingen via tv eller på Internet, och några menar att de följer ursprungslandets nyheter mer än Finlands. Några säger att de läser i de lokala dagstidningarna på kaffepauserna på arbetsplatsen, medan andra menar att det är svårt att läsa eftersom de inte kan svenska tillräckligt bra.

4.7 Sammanfattning av domänerna och reflektioner kring informanternas språkliga attityder

I analysen ovan har det kommit fram att de dominerande språken inom hemdomänen utgörs av migranternas förstaspråk (som kan vara flera i ett hem och hos en och samma individ). Dessa förekommer i både produktion och reception. Även vissa inslag av svenska finns i hemdomänen men i rätt begränsad omfattning. Inom domänen arbetsplats är svenskan och den lokala dialekten dominerande språk men för informanternas del främst i form av reception. Även andra språk, såsom engelska och migranternas olika modersmål förekommer inom arbetsplatsdomänen. De flesta av informanterna rapporterar dock att de saknar kommunikationsmöjligheter på arbetsplatsen. Inom utbildningsdomänen dominerar (standard)svenskan gällande både reception och produktion men är inte det enda språket där, eftersom även migranternas förstaspråk och engelska används i kommunikationen. Inom vänkretsen dominerar informanternas förstaspråk, men även t.ex. engelska används där. I kontakten med lokalsamhället hör informanterna standardsvenska, lokal dialekt (som de inte förstår) och engelska, medan de själva talar standardsvenska och engelska. Inom domänen massmedier förekommer svenska till en viss grad, och även informanternas förstaspråk.

Man kan sammanfattningsvis säga att många olika språk och varieteter förekommer i informanternas vardag. Det är åtminstone fråga om standard(finlands)svenska, Närpesdialekt, sverigesvenska och i begränsad utsträckning även finska. Därtill innefattar deras kommunikation språk som

fungerar som lingua franca, exempelvis engelska, tyska och ryska. Slutligen förekommer alla de språk som informanterna talar som förstaspråk och potentiellt även alla de språk som talas som förstaspråk av andra migranter på orten.

Som vi nämnde utfördes merparten av intervjuerna på svenska, vilket innebär att informanterna har åtminstone grundläggande kunskaper i språket (förutom tre informanter som talar engelska i sina intervjuer). Kunskaperna varierar dock mycket, vilket inte nödvändigtvis kan förklaras genom hur länge informanterna bott i Närpes eller hur länge de studerat svenska. Det är också vanligt att informanterna uttrycker osäkerhet över sin svenska, vilket naturligtvis kan bero på att intervjusituationen uppfattas som främmande och formell. En del informanter visste vid flytten till Finland om att svenskan är majoritetsspråk i Närpes, medan andra inte hade någon förhandsinformation. I allmänhet uppfattar de som flyttat från europeiska länder sin språkinlärningsprocess som lättare än de som flyttat från olika delar av Asien. En önskan om att kunna bättre svenska (och finska) kan dock noteras hos flera informanter.

Vår analys illustrerar hur situationen för nya talare av svenska i Närpes i viss mån skiljer sig från tidigare studier av nya talare. En skillnad ligger i att svenskan i Närpes de facto är det dominerande majoritetsspråket och ett gångbart språk i alla sammanhang där informanterna rör sig. Att de i vissa fall inte använder svenska (till exempel på arbetsplatsen) beror inte på att de i stället använder finska, utan på att kommunikationsmöjligheterna över lag är knappa. Studierna från Wales, Baskien, Galicien och Katalonien pekar däremot på att majoritetsspråket i de undersökta kontexterna, dvs. engelska respektive spanska, anses vara både nyttigare och lättare för migranter att lära sig. Pujolar (2010, 240) konstaterar också att det finns etablerade vanor, det han kallar "interposition", som gör att katalanskan av katalaner ses som ett språk som bara ska användas inom den "egna gruppen", som migranterna inte ses som en del av. Bermingham (2018, 125) lyfter fram samma tendens i Galicien, där nya talare från Kap Verde känner sig mer bekväma med att använda spanska av rädsla för att inte anses tala tillräckligt bra galiciska, trots att deras modersmål är besläktat med galiciskan. Att informanterna i vårt material inte i nämnvärd utsträckning diskuterar svenskans roll har troligtvis att göra med svenskans ställning i lokalsamhället. De roller som tillskrivs språken i Närpes skiljer sig alltså från de andra minoritetsspråkskontexterna på så sätt att det i stället blir majoritetsspråket finskan som blir ett tillägg till svenskan.

Ingen av våra informanter säger sig kunna finska bra, även om flera anser att det vore bra att kunna finska. Det finns dock endast två informanter som explicit säger att det hade varit bättre att ha finska i stället för svenska som integrationsspråk. Orsaken till detta är en önskan om att kunna fortsätta med studierna eller få bättre arbete någon annanstans i Finland. Detta påminner om resultaten i Berminghams och Highams (2018) samt Augustyniaks och Highams

(2019) studier, där informanterna kände till det socioekonomiska värdet i bägge språken och strävade efter att lära sig båda för att få tillgång till viss sysselsättning och således en högre social ställning.

Vad gäller informanternas förhållningssätt till sin nya språkgemenskap är det få som överhuvudtaget uttrycker någon explicit attityd till svenska som integrationspråk – eller till språk generellt. De enda som gör det är sådana som är högre utbildade och som hellre hade fått sin integrationsutbildning på finska. För de flesta förefaller språket ha en rätt marginell betydelse. I de få fall informanterna uttrycker språkliga attityder tillmäter de kunskaperna i svenska (eller finska) snarare ett instrumentellt än ett symboliskt värde, och ingen förefaller ha någon känslomässig relation till språket eller språkgemenskapen i fråga. Det är i stället informanternas modersmål som ges ett symboliskt värde. Modersmålet hör alltså starkare ihop med hemmet, traditioner och kulturellt arv, vilket i sig inte är förvånande. Mer förvånande är kanske att uppfattningen om tillhörighet och om att känna sig hemma i Finland och i Närpes inte är beroende av kunskaper i eller användning av den nya hemortens språk och varieteter. Två tredjedelar av informanterna anger nämligen att de planerar att stanna i Finland, och en tredjedel vill uttryckligen stanna i Närpes. Som orsaker nämner de bland annat tryggheten och särskilt den ekonomiska stabiliteten, d.v.s. att de har ett jobb och en fast lön. Dessa individer och deras barn kommer således att vara en del av den lokala talgemenskapen, oavsett om de identifierar sig med den.

5 DISKUSSION

I denna artikel har vi använt begreppet ny talare som ett analytiskt koncept och således utgått från att våra informanter är nya talare av svenskan i Finland. I vissa sammanhang kan det dock vara motiverat att reflektera över när en individ kan anses bli en ny talare av ett minoritetsspråk. Som Julia Sallabank & Yan Marquis (2018, 71) konstaterar krävs det givetvis sådana färdigheter i språket att det kan användas i varierande sociala sammanhang, men därutöver måste det också finnas tillräckliga möjligheter och en vilja att använda språket. Ett visst mått av kontakt med och engagemang för talgemenskapen kan också ses som ett krav. Som vår analys har visat uppfylls dessa kriterier kanske inte genomgående i vårt material. Det finns många sociala sammanhang där informanterna föredrar att använda sitt förstaspråk eller engelska, och det finns också sammanhang (särskilt arbetsplatsen) där möjligheterna till interaktion är mycket begränsade. Kontakten med den nya talgemenskapen är ringa och försvåras av att den skulle förutsätta kunskaper i den lokala dialekten.

Av central betydelse för att t.ex. migranter kan ses som nya talare av ett språk eller av en varietet är förstås även attityderna hos den språkgemenskap som de är på väg att bli nya talare i. Om språkgemenskapen hyser starka

konserverande attityder till sitt språk eller har en rigid uppfattning om vem som är en "autentisk" talare eller vem som "äger" språket i fråga, är det förstås svårt eller rentav omöjligt att bli accepterad som ny talare. Dylika tendenser har noterats t.ex. i Baskien (Lantto 2018), Galicien (Birmingham 2018, O'Rourke & Ramallo 2018), Guernsey (Sallabank & Marquis 2018) och Skottland (McLeod & O'Rourke 2015). Inom ramen för denna studie har vi inte haft möjlighet att undersöka den mottagande språkgemenskapens attityder, men det vore naturligtvis nödvändigt för en nyanserad diskussion kring nya talare av svenskan i Finland. I det här specifika fallet vore det också intressant att analysera vad Närpesborna själva ser som sin talgemenskap, d.v.s. om de anser sig vara en del av en allmänfinlandssvensk eller allmänsvensk talgemenskap eller om de ser sig som en egen talgemenskap. Detta har konsekvenser för diskussionen kring vilket språk eller vilken varietet migranterna förväntas eller kan bli nya talare av.

Frågan är då om det vore önskvärt att migranterna i Närpes och andra migranter skulle vara mer aktiva nya talare av svenskan i Finland. Ur integrationssynvinkel är det utan tvekan i många avseenden värdefullt att förstå och kunna använda de(t) språk som används i omgivningen. Något som dock inte ska underskattas är vikten av att migranter ska ha möjlighet att behålla och utveckla sitt förstaspråk. Som Hanna Lantto (2018, 165) påpekar är de nya talarna inte bara talare av det nya språket utan fortfarande också av sitt gamla språk. Det är viktigt att man inte framhäver det så kallade arvsspråkets betydelse och vikten av att bevara det enbart när nordbor (t.ex. finlandssvenskar) emigrerar och bosätter sig i något annat land, utan engagerar sig i samma mån i frågan när det gäller migranter som bosätter sig i Finland och i andra nordiska länder.

Slutligen vill vi poängtera att man knappast kan vänta sig att något av landets språk kan ha samma symboliska och identitetsskapande betydelse för en individ med migrantbakgrund som de har för andra invånare i landet, särskilt för språkliga minoriteter. Exempelvis Patricia Lamarre (2013), som har undersökt flerspråkiga individer med mångkulturell bakgrund i Kanada, konstaterar att dessa inte upplever samma slags språklig kategorisering och gränsdragning mellan det engelska och det franska som man traditionellt har gjort i det kanadensiska samhället. Följaktligen upplever de heller inget behov av att välja "sida" eller att överhuvudtaget välja något språk som identitetsmarkör. Våra resultat tyder på att så är fallet även med migranterna i Närpes.

Vi borde överlag vara försiktiga med att diskutera frågan om nya talare primärt utifrån en språkgrupps egna intressen och vad som förefaller nyttigt för den, vilket sker exempelvis när man diskuterar i vilken mån migranter kan bidra till ett minoritetsspråks revitalisering och livskraft. I sådana diskussioner blir migranterna pjäser i ett minoritetspolitiskt spel, och man glömmer lätt bort att ägna uppmärksamhet åt tanken vad som är bäst för dem själva. I stället för att diskutera integrationsspråket som en ödesfråga för Svenskfinland, kunde man

således hellre diskutera på vilket sätt integrationsspråket (oavsett vilket eller vilka det är) kan bli en ödesfråga för de inflyttade individerna.

LITTERATUR

- Augustyniak, Anna & Higham, Gwennan 2019. Contesting sub-state integration policies: migrant new speakers as stakeholders in language regimes. I: *Language Policy*, nr 18 . S. 513–533.
- Berg, Jens 2018. Integration på svenska är en ödesfråga för Svenskfinland. www.svenska.yle.fi, hämtad 20/9 2018.
- Bermingham, Nicola 2018. Double New Speakers? Language Ideologies of Migrant Students in Galicia. I: O'Murchadha, Noel P. et al. (red.) *New Speakers of Minority Languages: Linguistic Ideologies and Practices*. London: Macmillan. S. 111–130.
- Bermingham, Nicola & Higham, Gwennan 2018. Migrants as new speakers in Galicia and Wales: issues of integration, belonging and legitimacy. I: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 39, nr 5. S. 394–406.
- Blackledge, Adrian 2005. *Discourse and Power in a Multilingual World*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Caglitutuncigil, Tulay 2018. Between myth and reality: language classrooms in Spanish and Catalan social integration programs. I: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 39, nr. 5. S. 431–444.
- Ekberg, Lena & Östman, Jan-Ola 2017a. Medlare – eller dubbelt marginaliserad? Identitetskonstruktion hos migranter i Österbotten. I: Sköldbberg, Emma et al. (red.) *Svenskans beskrivning 35*. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 81–91.
- Ekberg, Lena & Östman, Jan-Ola 2017b. Språk och integration på landsbygden i svenska Österbotten. I: Breivik, Torbjørg (red.) *Sprog i Norden*. S. 17–29.
- Fishman, Joshua 1965. Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, vol. 1, nr 2. S. 67–88.
- Järvi, Hanna 2011a. En gång i veckan så hjälper int så mycke: en fallstudie av attityder till svenska språket hos en invandrare i Närpes. I: Niemi, Sinikka & Söderholm, Pirjo (red.) *Svenskan i Finland 12*. Joensuu: University of Eastern Finland. S. 175–184.
- Järvi, Hanna 2011b. Vuxna invandrare och deras användning av svenska språket i Närpes. I: Edlund, Ann-Catrine & Mellenius, Ingmarie (red.) *Svenskans beskrivning 31*. Umeå: Umeå universitet. S. 152–160.
- Lamarre, Patricia 2013. Catching "Montréal on the move" and challenging the discourse of unilingualism in Québec. I: *Anthropologica*, nr 55. S. 1–16.
- Lantto, Hanna 2018. New Basques and Code-Switching. Purist Tendencies, Social Pressures. I: Smith-Christmas, Cassie et al. (red.) *New speakers of minority languages. Linguistic ideologies and practices*. London: Palgrave Macmillan. S. 165–187.

- Mattila, Markku & Björklund, Krister 2013. *Tomaatteja, teollisuutta ja monikulttuurisuutta. Närpiön malli maahanmuuttajien kotouttamisessa*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- McLeod, Wilson & O'Rourke, Bernadette 2015. "New Speakers" of Gaelic: perceptions of linguistic authenticity and appropriateness. I: *Applied Linguistics Review*, vol. 6, nr 2. S. 151–172.
- O'Murchadha, Noel P., Hornsby, Michael, Smith-Christmas, Cassie & Moriarty, Máiréad 2018. New speakers, familiar concepts? I: O'Murchadha, Noel P. et al. (red.) *New Speakers of Minority Languages: Linguistic Ideologies and Practices*. London: Palgrave Macmillan. S. 1–22.
- O'Rourke, Bernadette & Pujolar, Joan 2013. From native speakers to "new speakers". Problematizing nativeness in language revitalization contexts. I: *Histoire Epistémologie Langage*, nr 35(2). S. 47–67.
- O'Rourke, Bernadette, Pujolar, Joan & Ramallo, Fernando 2015. New speakers of minority languages: the challenging opportunity. *International Journal of the Sociology of Language*, nr 231. S. 1–20.
- O'Rourke, Bernadette & Pujolar, Joan 2015. New speakers and Processes of New Speakerness across Time and Space. I: *Applied Linguistics Review*, vol. 6, nr. 2. S. 145–150.
- O'Rourke, Bernadette & Ramallo, Fernando 2018. Identities and New Speakers of Minority Languages: A Focus on Galician. I: Smith-Christmas, Cassie et al. (red.) *New Speakers of Minority Languages: Linguistic Ideologies and Practices*. London: Palgrave Macmillan. S. 91–110.
- O'Rourke, Bernadette & Walsh, John 2018. Introduction. I: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 39, nr 5. S. 377–381.
- Ortega, Ane, Amorrortu, Estibaliz, Goirigolzarri, Jone, Urla, Jacqueline & Uranga, Belen 2014. New Basque Speakers: linguistic identity and legitimacy. I: *Digithum*, nr 16. S. 47–56.
- Ortega, Ane, Urla, Jacqueline, Amorrortu, Estibaliz, Goirigolzarri, Jone & Uranga, Belen 2015. Linguistic Identity among New Speakers of Basque. I: *International Journal of the Sociology of Language*, nr 231. S. 85–105.
- Palviainen, Åsa & Sopenan, Pauliina 2017. Ödesfrågor för Svenskfinland? Två tidningsdebatter från hösten 2015. I: Sköldberg, Emma et al. (red.) *Svenskans beskrivning* 35. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 271–285.
- Puigdevall, Maite 2014. Introduction. I: New speakers of minority languages. Belonging and legitimacy. *Digithum*, nr 16. S. 44–46.
- Pujolar, Joan 2010. Immigration and Language Education in Catalonia: Between National and Social Agendas. I: *Linguistics and Education*, nr 21. S. 229–243.
- Sallabank, Julia & Marquis, Yan 2018. 'We don't say it like that': Language Ownership and (De)Legitimising the New Speaker. I: Smith-Christmas, Cassie et al. (red.) *New Speakers of Minority Languages: Linguistic Ideologies and Practices*. London: Palgrave Macmillan. S. 67–90.
- Sjölin, Marie 2016. Många invandrare lär sig dialekt. www.svenskayle.fi, hämtad 24/3 2019.
- Statistikcentralen. www.stat.fi.

- Sundberg, Jan 2015. Flyktingarnas språkval en ödesfråga för Svenskfinland. Hufvudstadsbladet 2/10 2015.
- Tunger, Verena et al. 2010. Language policies and 'new' migration in officially bilingual areas. I: *Current Issues in Language Planning*, vol 11, nr 2. S. 190–205.
- Östman, Jan-Ola & Ekberg, Lena 2016. Invandring och ambivalent grupptillhörighet på landsbygden i Svenskfinland. I: Kolu, Jaana et al. (red.) *Svenskan i Finland* 16. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. S. 167–184.

Bilaga. Transkriptionsnyckel

- (.) paus
- ? frågeintonation
- (()) transkriberarens kommentarer

”Den digitala världen får inte ersätta den riktiga världen”. Blivande svensklärare och det digitala språnget

Anne Huhtala

1 INLEDNING

Under de senaste åren har olika typer av digitala resurser fått en allt större roll på alla livsområden, också inom undervisning och inläring. Digitaliseringen har beskrivits som *ubik* (ubikvitär), något som är tillgängligt överallt (IT-ord 2018; se också Mutta, Lintunen & Pelttari 2017, 183). Den har setts som en av vår tids megatrender (SITRA 2016) och betonas i de nya läroplanerna (Utbildningsstyrelsen 2014, 2015). Man kan till och med tala om en digital vändning (*digital turn*) inom språkundervisning och -inläring (Kergel m.fl. 2018; Lehti m.fl. 2018). Det har blivit svårt att fungera i vardagen utan (minst grundläggande) digitala färdigheter.

Som en del av sin ämneslärarutbildning måste också blivande svensklärare fundera på sin digitala kompetens och inställning till den ökande användningen av ny teknologi inom undervisningen. För det mesta tycks blivande språklärare vara positivt inställda till ”digisprånget”, men de är också medvetna om dess risker (t.ex. Huhtala 2014b, 2018).

I den här artikeln presenterar jag resultat från en undersökning där jag har utrett hur blivande svensklärare förhåller sig till det digitala i undervisningen och hur de positionerar sig själva i relation till ny teknologi. Undersökningen ingår i ett större projekt, *University language students and digitalisation*, där jag utforskar hur språkstudierande ser på och använder digitala verktyg. I min förra studie kring temat (Huhtala 2018) analyserade jag blivande språklärares reflektioner kring digitalisering och sin egen digitala kompetens. Därtill undersökte jag vilka för- och nackdelar de ser i den allt mer utbredda användningen av digital teknologi inom undervisning och inläring. I den här artikeln fortsätter jag att undersöka delvis samma material med hjälp av en tematisk och språklig analys. Syftet är att komplettera resultaten från den tidigare studien och gå djupare in på tematiken genom att fokusera bland annat på *aktörskap* (se avsnittet Material och metod). Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hur beskriver svenskstuderande digitaliseringen?
2. Hur positionerar de sig i förhållande till digitaliseringen?

I artikeln använder jag begreppen *digitalisering*, *ny teknologi* och *digitala verktyg* som synonymer när jag diskuterar studerandenas tankar och åsikter om det digitala språnget i undervisningen. När jag bad dem att skriva om ämnet, gjorde

jag ett medvetet beslut att inte definiera termerna *digitalisering* eller *det digitala språnget* närmare. Orsaken till detta var att jag ville ge studenterna en möjlighet att reflektera över fenomenet ur sin egen synvinkel och utgående från sina egna förkunskaper och förutsättningar.

I följande avsnitt presenterar jag min teoretiska referensram. I därpå följande avsnitt redogör jag för mitt material och de metoder som har använts i analysen. Resultaten redovisas i avsnitt 4 där jag visar citat ur materialet för att åskådliggöra hur jag har analyserat det. Artikeln avslutas med en sammanfattning och diskussion av resultaten.

2 TEORETISK BAKGRUND

Det har en stor betydelse hur (blivande) lärare förhåller sig till digitaliseringen. De som ser sina egna digitala kunskaper som tillräckliga och användningen av ny teknologi som nyttig är utan tvivel mer positivt inställda till att använda digitala verktyg i sin egen undervisning (se t.ex. Ertmer m.fl. 2012; Tuomisto, Aksela & Jääskeläinen 2015, 768–769). Om man känner sig bekväm med att använda digitala medel själv är man också mer benägen att se digitala verktyg som användbara inom inläring och undervisning (se Lintunen, Mutta & Pelttari 2017, 72). Stark digital kompetens (*digital literacy*, Gilster 1997; se också Juurakko-Paavola, Nelson & Rontu 2018) är därför en viktig framtidskunskap för de blivande lärarna (Niemi, Multisilta & Löfström 2014, 10) och en nödvändig läskunnighet i den allt mer digitaliserade världen (Bawden 2008, 18).

Det är ändå viktigt att komma ihåg att digital kompetens inte erhålls automatiskt, inte ens av dagens unga som ofta sägs ha vuxit in i den digitala världen ända sedan födseln. Begreppet *diginativ* kan således kritiseras och till och med ses som vilseledande och förenklande (Selwyn 2009, 2010; Benini & Murray 2014; Kirschner & De Bruyckere 2017).

I de nya läroplanerna ses digitala miljöer som en viktig lärmiljö (Utbildningsstyrelsen 2014, 2015); de utgör en väsentlig virtuell omgivning för undervisning och inläring i dagens skolvärld (Wallinheimo 2016; se också Mutta, Lintunen, Ivaska & Peltonen 2014, 14–15). Som det står i grunderna för gymnasiet läroplan (Utbildningsstyrelsen 2015, 15), ska gymnasisterna

handledas att använda digitala studiemiljöer, studiematerial och verktyg för att söka och utvärdera information i olika former och för att producera och dela ny kunskap.

Och enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014, 23) ska alla elever bland annat

få bekanta sig med tillämpningar och användning av olika digitala verktyg för olika syften och lära sig se deras betydelse i vardagen och i kommunikationen mellan människor och som medel för att påverka.

Också Undervisningssektorns Fackorganisation OAJ (se Hietikko, Ilves & Salo 2016) har efterlyst åtgärder som skulle möjliggöra det önskade digitala språnget, bland annat främjande av lärarnas digitala kompetens och tillräckliga digitala arbetsredskap. Tidigare har finländska lärare haft relativt negativa attityder gentemot den nytta som digital teknologi kan tänkas ha vid undervisning och inläring (European Commission 2013). Enligt nyare forskning har inställningen dock blivit positivare under de senaste åren. I en omfattande utredning (3579 lärare som informanter) från årsskiftet 2015–2016 konstaterade Tanhua-Piironen m.fl. (2016) att 75 % av lärarna förhåller sig positivt till ökad användning av informations- och kommunikationsteknologi i sitt arbete, samtidigt som närmare hälften upplever den nya teknologin som belastande och stressande. Enligt Hietikko m.fl. (2016, 8) anser dock över hälften av lärarna att digital teknologi kunde förnya deras pedagogiska tänkande och undervisningsmetoder.

I en tidigare undersökning jag själv gjort (Huhtala 2018) kom det fram att språkstudier (varav de flesta är blivande lärare) i princip är positivt inställda till digitalisering av undervisningen men också ytterst medvetna om dess risker och problem. De litar på sin digitala kompetens och sin förmåga att inhämta de kunskaper som eventuellt behövs i framtiden. Digitaliseringen ses som en naturlig del av dagens och framtidens skola, men inte som ett självändamål.

Studerandena lyfter fram många fördelar som digitaliseringen har fört med sig; de anser bland annat att digitala verktyg kan göra undervisningen mångsidigare och underlätta inläringen. De påpekar dock att man också måste vara medveten om de risker och problem som (överdriven och oreflekterad) användning av ny teknologi kan medföra. De nämner olika slags hälsorisker (t.ex. värk, trötthet, stress), problem vid interaktion (t.ex. sämre sociala kunskaper och mindre social växelverkan) samt andra problem och risker (t.ex. bristande källkritik samt datorer och applikationer som inte fungerar). (Huhtala 2018.)

3 MATERIAL OCH METOD

Materialet för min undersökning består av tio uppsatser skrivna av svenskstuderande på fördjupad nivå vid Helsingfors universitet. Uppsatserna skrevs år 2017 under en av de specialkurser som var avsedda för blivande lärare. De flesta hade hunnit avlägga åtminstone en del av sina pedagogiska studier före kursen, medan några hade planer på att inleda sina studier under därpå följande läsår. I sina texter fick studerandena reflektera över sin digitala kompetens, sitt förhållande till användning av digital teknologi inom inläring och undervisning och vad som helst annat de kom att tänka på i fråga om digitalisering. Uppsatserna hade rubriken *Jag och det digitala språnget* och skrevs på svenska. Texterna i uppsatserna är anonymiserade och studerandena har gett sitt tillstånd till att de får användas för forskningsändamål.

Materialet analyseras här kvalitativt, med hjälp av materialbaserad innehållsanalys (Kohlbacher 2006; Zhang & Wildemuth 2009). Även om

omfånget på materialet är relativt litet, ger analysen av de tio uppsatserna värdefull information om hur digitaliseringen av språkundervisningen uppfattas ur lärarstuderandes synvinkel. Meningen är inte att generalisera utan ge en bild av hur fenomenet ser ut för tillfället i denna kontext. Som Levitt m.fl. (2018, 29) konstaterar,

qualitative researchers do not aim to seek natural laws that extend across time, place, and culture, but to develop findings that are bound to their contexts.

Som stöd för den tematiska innehållsanalysen har jag använt en kombination av olika analysverktyg. Jag har bland annat sett på vilka adjektiv, pronomen och verb(fraser) språkstuderandena använder i sina uppsatser då de diskuterar frågor som gäller digitalisering. Jag har vidare analyserat texterna med tanke på *agency* (dvs. "the capacity, condition, or state of acting or of exerting power" enligt Merriam-Webster u.å.; för en mer utförlig diskussion om *agency* se t.ex. Huhtala 2014a). Här använder jag för enkelhetens skull orden *aktivitet* och *aktörskap* för att beteckna detta fenomen. Aktiviteten granskas genom analys av hur skribenterna positionerar sig i förhållande till digitaliseringen: är de aktiva deltagare (se också Martikainen 2018, 100) i den digitala världen eller är det någon annan som bestämmer vad de ska göra och hur?

4 RESULTAT

I avsnitt 4.1 utreder jag vilka typer av adjektiv studenterna använder när de beskriver digitala verktyg och digitaliseringen som fenomen. Avsnitt 4.2 redogör för aktivitet och aktörskap. Där analyserar jag för det första vilka typer av verb(fraser) studenterna använder när de skriver om digitalisering. För det andra undersöker jag användningen av *man* och *jag* i texterna samt diskuterar hur pronomenanvändningen avspeglar studenternas upplevelser av sitt aktörskap gentemot det digitala. Resultaten illustreras med textutdrag ur uppsatserna. Utdragen är direkta citat, och har alltså inte korrigerats språkligt. De kortare citaten är kursiverade inom löpande text och de längre indragna. Kodan (1-10) efter citatet hänvisar till den uppsats som citeras.

4.1 Två motsatta världar

I sina uppsatser beskriver studenterna digitaliseringen som ett ambivalent fenomen. De ser den både som något positivt och negativt samtidigt (se tabell 1).

TABELL 1 Det digitala enligt studerande

Positivt/Neutralt	Negativt
funktionellt, praktiskt, nyttigt, vettigt	oroande, störande
nödvändigt	löjligt
intressant, roligt	passiverande
mångsidigt, varierande, omväxlande	problematiskt
lätt, enkelt, smidigt	konstgjort
effektivt	stressigt, hårt

Å ena sidan ser studenterna digitala verktyg och användningen av dem inom undervisning och inläring som *praktiskt, mångsidigt, roligt* och *effektivt*; därtill upplever de digitaliseringen av undervisningen som *nödvändig*. Här hänvisar de inte enbart till den ubikvitära mobilteknologin och den allmänna ökningen av digitala tjänster utan också mer specifikt till de nya läroplanerna och digitaliseringen av studentexamen. Det positiva baserar sig ofta på studenternas egna erfarenheter under studietiden (se ex. 1).

- (1) Digitala verktyg är väldigt praktiska till exempel i studier och på jobbet. Jag tycker om sådana hjälpmedlarna som Moodle, som är bra med att kolla och lämna in uppgifter och diskutera med andra studenter. Digitalisering har gjort många saker lättare och snabbare. Det är så lätt att skriva till exempel just den här uppgiften på datorn hemma och sen skicka den via e-post eller via Moodle åt läraren. (3)

Studenterna lyfter fram situationer där informationssökning (*googlande*) eller grupparbete har blivit lättare. Ofta hänvisar de också till sina praktikperioder under de pedagogiska studierna och berättar om skolelevernas iver över digitala spel (ex. 2).

- (2) Glädjen i den digitala världen har jag hittat när någonting komplicerad verkligen har blivit lättare (10 poäng till exempel för internet korpusar), och kommunikation med studenter (det här gäller praktiken i pedagogiska studier) är smidigt eller när unga skolelever är så ivriga att lära sig nya ord med hjälp av ett nytt elektroniskt spel att de tjöt av glädje. Då förstod jag vad den digitala kan vara och varför det kunde också vara rätt så trevligt. (10)

Av citatet i exempel (2) framgår vilken betydelse lärarutbildningen har för utvecklingen av studenternas pedagogiska kompetens och läraridentitet; speciellt praktikperioderna upplevs som givande, även om de också kan upplevas som belastande (se också Lavonen m.fl. 2018; Martin & Russell 2018; Huhtala & Vesalainen 2019).

Å andra sidan ser studenterna användningen av digitala verktyg som något *oroande, passiverande* och *stressigt*, på det hela taget *problematiskt*. De lyfter fram den allt snabbare utvecklingen inom modern teknologi samt nya spel och applikationer som tycks ta allt mer av vår tid.

Analysen visar att studerandena ser den *riktiga* konkreta världen och den *konstgjorda* digitala världen som varandras motsatser eller motpoler, till och med som två olika världar. En student konstaterar:

- (3) Apparater vinner över människor. Digitalisering passiverar också människor: man tänker inte så mycket själv för allt kan kollas på nätet. Och i det värsta fall köper man allt som står där, utan källkritik. Vad som man måste således komma ihåg är att den digitala världen ändå inte är den riktiga världen. Tvärtom. Den riktiga världen är någon helt annanstans än bakom skärmen på den nyaste iPhone. Enligt min mening får den digitala världen inte ta över eller ersätta den riktiga världen, utan den gör livet bara lite enklare eller roligare. (4)

Studenterna ser digitala verktyg (datorer, mobiler, applikationer) som *abstrakta*, *konstgjorda* och *trendiga*. De kontrasteras mot böcker, papper och penna som beskrivs som *konkreta*, *riktiga* och *traditionella* (se ex. 4).

- (4) På finska universitet finns det sådana studielinjer där man fortfarande har bara konkreta, så kallade riktiga böcker och där studenter sitter på traditionella föreläsningar och skriver tentor på papper. (6)

Traditionella metoder ses av studenterna som nödvändiga både för skolelever och för blivande lärare. En skribent konstaterar:

- (5) Eleverna/studerandena (och jag) behöver det [att få använda papper och penna], något som är konkret, som motväger den tiden som de tillbringar i datavärlden. (8)

Enligt studenterna finns det i dag en obalans mellan den virtuella och den konkreta världen, vilket framgår av följande två utdrag:

- (6) Men ändå tycker jag att det inte ännu finns någon balans i den nutida situationen. (7)
- (7) Det digitala språnget gör många saker lättare och mer lättillgängliga men där måste finnas en balans. (5)

Med *balans* hänvisar skribenterna till situationer där traditionella och nyare (digitala) verktyg kan användas sida vid sida i undervisningen för att komplettera varandra och utan att det digitala börjar ersätta beprövade metoder som enligt skribenterna är värdefulla, fungerande och värda att ha kvar.

I vissa fall tycks de två världarna ändå blandas med varandra. Så här skriver en blivande lärare om hur hon inte skulle orka hålla på och berätta om sitt liv på sociala medier hela tiden:

- (8) Av sociala medier använder jag endast Skype. Inget annat. Största orsaken till det är att jag vet att jag inte orkar "uppdatera mig" hela tiden. (8)

Det är intressant att notera att studenten här använder ett uttryck från den digitala sfären (*att uppdatera sig*) när hon beskriver sina egna upplevelser. Det faktum att hon har placerat uttrycket inom citattecken visar att hon medvetet blandar ihop element från den digitala världen och "den riktiga världen". De två världarna är således inte helt åtskilda utan kan påverka varandra och blandas med varandra.

4.2 Vem agerar och vem lyder?

4.2.1 Digitaliseringen är aktiv och gör saker

Min analys visar klart att den nya teknologin anses kunna *göra* saker, vara en aktiv deltagare som påverkar skolan, människan och hela livet (se tabell 2). Digitaliseringen är således en stark aktör, med egen vilja och agenda.

TABELL 2 Digitaliseringen som aktör: Vad kan digitaliseringen göra?

Positivt/Neutralt	Negativt
ändra skolan, förändra allt	passivera människan
sänka trösklar	stressa människan
förbättra inläringen	tvinga människan (att agera på ett visst sätt)
hjälpa oss	reducera människan till en passiv mottagare
underlätta livet	tränga sig på skolan
effektivera livet	vinna över människor
förenkla livet / göra livet lite enklare	orsaka grått hår
göra livet roligare	vålla problem

Som det framgår av tabell 2, är digitaliseringen en stark men kontroversiell aktör. Enligt studenterna kan den bland annat *underlätta* och *effektivera livet*, *sänka trösklar*, *förbättra inläringen* och överhuvudtaget *hjälpa oss* på olika sätt. Men den kan också *passivera* och *stressa*, *reducera människan till en passiv mottagare* och *tvinga människan* att agera på ett visst sätt. I värsta fall kan den *tränga sig på skolan* och *vinna över människor*. (Se ex. 9–11.)

- (9) Att digitalisering och den allt hetsigare tekniska och virtuella utvecklingen kommer att vålla problem i skol- eller vilken som helst kontext är klart för mig. (7)
- (10) Tekniska apparater går sönder och orsakar grått hår medan vanliga böcker alltid fungerar. (1)
- (11) Jag anser att digitaliseringen kan skapa mycket stress för både de nya och de gamla lärarna för att det ändrar skolan oundvikligt. (...) Människor behöver mest andra människor, inte digitala apparater. (10)

I exempel (11) blir det uppenbart att studenten har använt ett i och för sig neutralt verb (*ändra*) på ett sätt som gör att innehållet får en negativ prägel: digitaliseringen gör att skolan ändras, vilket uppges stressa både nya och gamla lärare. Studenternas uppfattning antyder här att digitaliseringen ses som en aktör som ofta gör saker självmant, utan att ta i beaktande vad människor egentligen vill eller behöver. Den tycks ibland till och med ersätta mänsklig kontakt, vilket

skribenterna ser inte bara som icke-önskvärt utan också som ytterst problematiskt.

4.2.2 *Man* måste anpassa sig till digitaliseringen

När studerandena beskriver den starka makt som digitaliseringen har över både deras privata liv och lärares liv, använder de ofta pronomenet *man* för att syfta på det som de upplever att de är tvungna att acceptera som ett faktum.

Enligt Svenska Akademiens grammatik (SAG, 265)

omfattar [pronomenet *man*], när det inte inskränks, i princip också talaren (§ 154). I vardagligt tal kan ibland *man* användas med referens framför allt till talaren själv; då ligger betydelsen nära den hos 1 personens personliga pronomen, även om också här möjligheten av generisk referens hålls öppen.

Och som det står i Svenska Akademiens ordbok (SAOB) kan *man* användas

med syftning på (den enskilde av) ett större l. mindre antal människor (människosläktet, invånarna i ett land l. en trakt, de personer som befinna sig i en viss situation l. ha med ngt att skaffa l. vilja l. önska ngt o. d.) som den talande l. skrivande själv tillhör l. för tillfället tänker sig tillhöra (o. vari han inräknar var o. en av dem som han vänder sig till).

Enligt min tolkning använder skribenterna pronomenet *man* i generisk betydelse för att syfta på alla studerande eller alla (blivande) lärare (ex. 12), inklusive dem själva, eller till och med alla människor (ex. 13).

- (12) Om man vill studera måste man använda olika digitala plattformar och redskap. (5)
- (13) Bara för att klara av det dagliga livet behöver man minst en mobiltelefon, en laptop och tillgång till internet när som helst. (3)

Pronomenet *man* används också på ställen där studenterna beskriver de risker och oönskade konsekvenser som (överdriven) användning av digitala verktyg kan ha. Här verkar *man* syfta på alla som använder lärplattformar, sociala medier eller internet överhuvudtaget (ex. 14 och ex. 15).

- (14) Ibland vet man inte ens vilka man egentligen diskuterar och gör arbetet med; det enda man vet är namnen på de andra deltagarna. (9)
- (15) Man är på plats men inte närvarande. Man koncentrerar sig inte längre på den riktiga världen omkring sig för den digitala världen låtsas att vara mer intressant. (4)

I exempel (15) ser man att den digitala världen också kan vara listig och *låtsas*, gesken av att vara intressantare än den konkreta värld som omger oss. Det här kan tolkas som att digitaliseringen lurar människor att göra saker som är skadliga med tanke på mänsklig kontakt och social interaktion.

4.2.3 Jag kan det som behövs

I de fall där studerandena upplever sig själva som starka aktörer med en självklar subjektsposition, använder de det personliga pronomenet *jag*. I exempel (16) beskriver studenten sig själv och teknologin som jämbördiga aktörer i en situation där varken den ena eller den andra dominerar.

- (16) Som nittiotals barn kan jag nästan säga att jag och teknologi har växt upp tillsammans. (2)

Enligt SAOB är *jag* ett "pron. betecknande den talande (första personens personliga pronomen)". I de fall i mitt material där pronomenet *jag* används, är det skribenten själv som bestämmer vad hen vill göra med den nya teknologin och inte låter det digitala ta över. I exempel (17) och (18) beskrivs digitaliseringen och användningen av digitala medel (i nuet och i framtiden) mycket neutralt och sakligt, utan starka känslouttryck.

- (17) På fritiden använder jag alla slags digitala källor ganska mycket. (4)
- (18) Jag kommer att använda digitala verktyg och program i mitt lärararbete dagligen. (8)

I vissa uppsatser skildras en utvecklingsprocess där studenten, jaget, genom aktivt tankearbete strävar efter att skapa en mer positiv inställning till det digitala (ex. 19).

- (19) Jag medger att jag var särskilt i början mycket negativt inställd till digitaliseringen men nuförtiden försöker jag se den hellre som en möjlighet än som ett hot. (1)

Också i dessa fall är jaget en handlingskraftig aktör som bestämmer över sitt eget liv och medvetet försöker skapa en mer positiv attityd till digitaliseringen.

5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

De blivande lärarna i min undersökning litar på sin förmåga att använda olika digitala verktyg och lära sig nytt vid behov; de upplever sin digitala kompetens eller läskunnighet (*digital literacy*, Gilster 1997) som tillräcklig eller till och med stark. Deras texter visar att de dessutom ser användningen av modern teknologi som nyttig vid inläring och undervisning – förutsatt att användningen är pedagogiskt motiverad. Studenterna utnyttjar olika typer av digitala resurser också i sina universitetsstudier och får testa olika typer av applikationer speciellt under sina praktikperioder.

Utgående från det som tidigare studier har visat (se Ertmer m.fl. 2012; Tuomisto m.fl. 2015) kan man således anta att dessa studenter är kunniga och villiga att använda modern teknologi också i framtiden, i sin egen undervisning.

Detta kan ses som viktigt med avseende på att tillräckligt stark digital kompetens är en väsentlig framtidskunskap både för blivande lärare och deras elever (Niemi m.fl. 2014) i en värld där den ubikvitära teknologins betydelse bara tycks bli viktigare och viktigare hela tiden. Också de nya läroplanerna (Utbildningsstyrelsen 2014, 2015) betonar vikten av virtuella lärmiljöer inom undervisning och inläring, och dessutom måste digitaliseringen av studentexamen tas i beaktande.

Även om studerandena generellt ser positivt på digitaliseringen och sin egen digitala kompetens, är de ändå i viss mån misstänksamma eller till och med trötta på den snabba digitala utvecklingen inom skolvärlden. Redan under studietiden kan de ha fått en känsla av att de ständigt borde förnya sig och "uppdatera sig". Detta upplevs som påtvingat och ofrivilligt, ofta också som tröttsamt och påfrestande (se också Tanhua-Piironen m.fl. 2016; Huhtala 2018).

Resultaten från min studie visar att den digitala världen ofta ses som ett abstrakt, konstgjort och trendigt fenomen som jämförs med och kontrasteras mot den konkreta, riktiga och traditionella världen där papper och penna fortfarande har sin självklara plats. Enligt studenterna har en balans mellan de två världarna inte ännu uppnåtts. Den nya teknologin ses som en stark självständig aktör som kan göra livet *lite enklare och roligare*, men som också kan *passivera* elever och *orsaka grått hår* då den har *trängt sig på skolan*.

Pronomenanvändningen i uppsatserna avspeglar hur studerandena ser på sin egen (eller individers i största allmänhet) möjligheter att agera i förhållande till den digitala världen. Användningen av pronomenet *jag* betecknar en stark egen aktivitet och visar att skribenten anser sig kunna agera på jämbördig fot med det digitala. Pronomenet *man* syftar å sin sida på en större grupp människor (studerande, blivande lärare) som skribenten ingår i själv; det skapar associationer till en situation där digitaliseringen tvingar denna grupp människor att agera på ett sätt som inte alltid känns naturligt och önskvärt.

Studenterna efterlyser en ansvarsfull och konstruktiv inställning gentemot det digitala. De förhåller sig positivt till olika typer av digitala verktyg vid undervisning och inläring men längtar efter en värld där det är människan, inte tekniken, som bestämmer hur vi ska leva vårt liv. Som en student uttrycker det, är livet i grunden ändå något annat än digitalt:

- (20) Det digitala kan vara en del av det man gör men det kan inte ersätta allting eftersom livet inte är digitalt. (5)

Det skulle vara intressant att höra studenternas tankar senare när de redan har börjat jobba som lärare. Känns ny teknologi fortfarande som en konstgjord och abstrakt värld eller har det digitala eventuellt blivit en del av den "riktiga" världen? Eller upplever studenterna att det digitala kanske har "vunnit över människorna" totalt?

Användningen av digitala verktyg på ett pedagogiskt motiverat sätt utgör en viktig del av både nutida och framtida språklärares kompetens. Ett sätt att utveckla denna kompetens är aktionsforskning (se t.ex. Heikkinen, Rovio & Syrjälä [red.] 2006) där forskaren/läraren tillsammans med sina studenter kan

prova på, reflektera över och utveckla fungerande digitala arbetssätt. Detta kunde öka deltagarnas motivation att testa olika digitala verktyg och ge dem en känsla av att det fortfarande är människan som bestämmer över tekniken, inte tvärtom.

LITTERATUR

- Bawden, David 2008. Origins and concepts of digital literacy. I: Lankshear, Colin & Knobel, Michele (red.), *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang. S. 17–32.
- Benini, Silvia & Murray, Liam 2014. Challenging Prensky's characterization of digital natives and digital immigrants in a real-world classroom setting. I: Pettes Guikema, Janel & Williams, Lawrence (red.), *Digital literacies in foreign and second language education*. San Marcos, TX: CALICO. S. 69–85.
- Ertmer, Peggy A., Ottenbreit-Leftwich, Anne T., Sadik, Olgun, Sendurur, Emine & Sendurur, Polat 2012. Teacher beliefs and technology integration practices: a critical relationship. *Computers & Education*, 59, nr 2. S. 423–435.
- European Commission 2013. *Survey of schools: ICT in education: benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools*. Final study report. A study prepared for the European Commission. DG Communications Networks, Content & Technology. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
- Gilster, Paul 1997. *Digital literacy*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Heikkinen, Hannu L. T., Rovio, Esa & Syrjälä, Leena 2006 (red.), *Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hietikko, Päivi, Ilves, Vesa & Salo, Jaakko 2016. *Askelmerkit digiloikkaan*. OAJ:n julkaisusarja 3/2016. Helsinki: OAJ. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/OAJn%20askelmerkit%20digiloikkaan>
- Huhtala, Anne 2014a. Creating oneself through narratives: agency in first-semester university students' career plans. I: *Apples*, 8, nr 1. S. 29–45.
- Huhtala, Anne 2014b. Prospective teachers and new technologies: a study among student teachers. I: Niemi, Hannele, Multisilta, Jari & Löfström, Erika (red.), *Crossing boundaries for learning – through technology and human efforts*. Helsinki: CICERO Learning Network, Helsingin yliopisto. S. 135–153.
- Huhtala, Anne 2018. Opetuksen ja oppimisen digiloikka kieltenopiskelijoiden silmin. I: Lehti, Lotta, Peltonen, Pauliina, Routarinne, Sara, Vaakanainen, Veijo & Virsu, Ville (red.), *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies*. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 76. Jyväskylä: AFinLA. S. 61–76.
- Huhtala, Anne & Vesalainen, Marjo 2019. Kielten aineenopettajankoulutus – kuormittava ja hajanainen kokemus? I: *Kasvatus*, 50, nr 1. S. 67–72.
- IT-ord 2018. Ord och uttryck i it-branschen. <https://it-ord.idg.se/ord/ubikvitar/>

- Juurakko-Paavola, Taina, Nelson, Mike & Rontu, Heidi 2018. Language teacher perceptions and practices of digital literacy in Finnish higher education. I: Lehti, Lotta, Peltonen, Pauliina, Routarinne, Sara, Vaakanainen, Veijo & Virsu, Ville (red.), *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies*. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 76. S. 41–60.
- Kergel, David, Heidkamp, Birte, Telléus, Patrik K., Rachwal, Tadeusz & Nowakowski, Samuel (red.) 2018. *The digital turn in higher education: international perspectives on learning and teaching in a changing world*. Wiesbaden: Springer.
- Kirschner, Paul A. & De Bruyckere, Pedro 2017. The myths of the digital native and the multitasker. I: *Teaching and Teacher Education*, nr 67. S. 135–142.
- Kohlbacher, Florian 2006. The use of qualitative content analysis in case study research. I: *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7, nr. 1, art. 21. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/75/153>
- Lavonen, Jari, Henning, Elizabeth, Petersen, Nadine, Loukomies, Anni & Myllyviita, Ari 2018. A comparison of student teacher learning from practice in university-affiliated schools in Helsinki and Johannesburg. I: *European Journal of Teacher Education*, nr 42. S. 4–18.
- Lehti, Lotta, Peltonen, Pauliina, Routarinne, Sara, Vaakanainen, Veijo & Virsu, Ville 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa: lukutaidon moninaiset merkitykset ja tutkimusmenetelmät. I: Lehti, Lotta, Peltonen, Pauliina, Routarinne, Sara, Vaakanainen, Veijo & Virsu, Ville (red.), *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies*. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 76. S. 6–21.
- Levitt, Heidi M., Creswell, John W., Josselson, Ruthellen, Bamberg, Michael, Frost, David M. & Suárez-Orozco, Carola 2018. Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA publications and communications board task force report. I: *American Psychologist*, vol. 73, nr 1. S. 26–46.
- Lintunen, Pekka, Mutta, Maarit & Pelttari, Sanna 2017. Profiling language learners in hybrid learning contexts: learners' perceptions. I: *The EUROCALL Review*, vol. 25, nr 1. S. 61–75.
- Martikainen, Minna 2018. Inkeriläiset ja heidän suomen taitonsa mediassa. I: Lehti, Lotta, Peltonen, Pauliina, Routarinne, Sara, Vaakanainen, Veijo & Virsu, Ville (red.), *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies*. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 76. Jyväskylä: AFinLA. S. 97–114.
- Martin, Andrea K. & Russell, Tom 2018. Supervising the teacher education practicum: a self-study with a critical friend. I: *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, vol. 14, nr 3. S. 331–342.
- Merriam-Webster u.ä. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/agency>

- Mutta, Maarit, Lintunen, Pekka, Ivaska, Ilmari & Peltonen, Pauliina 2014. Tulevaisuuden kielenkäyttäjät: monikielinen diginatiivi(ko)? I: Mutta, Maarit, Lintunen, Pekka, Ivaska, Ilmari & Peltonen, Pauliina (red.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät – Language users of tomorrow*. AFinLAN vuosikirja 2014. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. S. 9–23.
- Mutta, Maarit, Lintunen, Pekka & Pelttari, Sanna 2017. Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena. I: Latomaa, Sirkku, Luukka, Emilia & Lilja, Niina (red.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, nr 75. Jyväskylä: AFinLA. S. 181–200.
- Niemi, Hannele, Multisilta, Jari & Löfström, Erika 2014. Prologue: crossing boundaries for learning. I: Niemi, Hannele, Multisilta, Jari & Löfström, Erika (red.), *Crossing boundaries for learning – through technology and human efforts*. Helsinki: CICERO Learning Network, Helsingin yliopisto. S. 9–14.
- SAG = Telemann, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Norstedts Ordbok. Volym 2.
- SAOB = *Svenska Akademiens ordbok*. 1898–: Utg. av Svenska Akademierna. Lund.
- Selwyn, Neil 2009. The digital native – myth and reality. I: *Aslib Proceedings: New Information Perspectives, vol. 61, nr 4*. S. 364–379.
- Selwyn, Neil 2010. Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. I: *Journal of Computer Assisted Learning, nr 26*. S. 65–73.
- SITRA 2016. *Megatrendit 2016*. <https://www.sitra.fi/uutiset/sitran-trendilista-vuodelle-2016-valmistunut/>
- Tanhua-Piironen, Erika, Viteli, Jarmo, Syvänen, Antti, Vuorio, Jaakko, Hintikka, Kari A. & Sairanen, Heikki 2016. *Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://tietokayttoon.fi/julkaisu?pubid=11315>
- Tuomisto, Maiju, Aksela, Maija & Jääskeläinen, Minna 2015. Osaavia ja ennakkoluulottomia kemian aineenopettajia tieto- ja viestintäteknikkää monipuolisesti hyödyntämällä. I: *Lumat, vol. 3, nr 6*. S. 768–782.
- Utbildningsstyrelsen 2014. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Föreskrifter och anvisningar 2014:96. https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Utbildningsstyrelsen 2015. *Grunderna för gymnasiet läroplan*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Föreskrifter och anvisningar 2015:48. https://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf
- Wallinheimo, Kirsi 2016. *Vieraan kielen opetus ja opiskelu virtuaaliympäristössä: kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin kielen monimuoto-opetuksesta ja -*

opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia, 381. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Zhang, Yan & Wildemuth, Barbara M. 2009. Qualitative analysis of content. I: Wildemuth, Barbara M. (red.), *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited. S. 308-319.

Svenska språket i Joensuu under borgmästare Nysténs tid 1871–1901

Elina Ikonen och Melina Bister

1 INLEDNING

Joensuu har traditionellt uppfattats som en mycket finskspråkig stad, där andelen svenskspråkiga alltid varit låg. När Joensuu grundades 1848 och flera decennier efter det var svenska emellertid offentlighetens språk i hela Finland och därmed också i Joensuu. I och med det s.k. språkreskriptet 1863 bestämdes att finska inom en övergångstid på 20 år skulle bli likställt med svenska som förvaltningspråk i landet. Under de närmaste decennierna vann finskan terräng inom förvaltningen i Joensuu. Också den allmänna stadsidentiteten i Joensuu har sedan början av 1900-talet presenterats och betonats som finsk även om flerspråkighet förekommit i området.

I denna artikel presenterar vi vårt nyss inledda projekt om Joensuu stads språkliga historia med särskilt fokus på slutet av 1800-talet. Tyngdpunkten ligger på vilken roll svenskan hade i den unga staden, hur språket användes och på vilket sätt och genom vilka slags mekanismer användningen av svenska förlorade terräng. Vi är intresserade av såväl förvaltningspråket som språkbruket i mer vardagliga, sociala sammanhang. Den individuella nivån intresserar oss också: vår avsikt är att studera språkanvändningen och den språkliga identiteten hos svenskspråkiga individer och familjer i Joensuu. Projektets mål är att beskriva och utvidga synen på flerspråkigheten i Joensuu i synnerhet i slutet av 1800-talet.

2 BAKGRUND

2.1 Den svenskspråkiga befolkningen på finska orter

När Finland 1809 blev en del av Ryssland fortsatte man med svenska som förvaltnings- och bildningsspråk även om bara omkring 15 procent av befolkningen talade svenska som modersmål (Engman 2016, 15). Finlandssvenskhet som begrepp existerade inte på den tiden; de svenskspråkiga i landet utgjorde inte någon enhetlig grupp utan var splittrade bl.a. på grund av varierande regional och social bakgrund (a.a., 16). Ståndssamhället utgjorde grunden för hur makten fördelades och i synnerhet adeln och borgarna bestod vanligtvis av personer som hade svenska som modersmål eller åtminstone

behärskade svenska. Man kan således anta att det speciellt under första hälften av 1800-talet bodde svenskspråkiga runtom i landet.

I och med det finsknationalistiska uppvaknandet i Finland på 1800-talet blev det aktuellt att definiera också "den svenska nationen" eller Svenskfinland. I likhet med den finska nationalismen betonade svenskhetsrörelsen allmogen, vilket ledde till att områden med svenskspråkig allmoge och svenskspråkig majoritet eller stark minoritet blev förebilden för Svenskfinland (Engman 2016, 266–267). De enstaka svenskspråkiga personer som levde utanför det som räknades till Svenskfinland blev därmed "en anomali, en restkategori" (a.a., 267). Engman (a.a., 267) konstaterar dock att detta inte gällde de enskilda tjänstemän eller företagare på finska områden "som med förfinskningen av förvaltningen blev tvungna att anpassa sig till sin finska omgivning".

Engman (a.a., 257–258) diskuterar den svenskspråkiga befolkningens urbanisering och regionala förskjutning vid sekelskiftet för hundra år sedan. Enligt honom bodde en dryg tredjedel av samtliga svenskspråkiga i Nylands län 1880, men 40 år senare, 1920, närmade sig andelen hälften. I de övriga typiskt svenskspråkiga länen hade andelen svenskspråkiga sjunkit märkbart pga. emigration. Om de områden som inte traditionellt räknas höra till Svenskfinland konstaterar Engman följande:

I övriga län har de svenskspråkigas antal varit ringa, år 1880 16 700 personer, vilket motsvarar 5,7 procent. Andelen sjönk, förmodligen främst genom assimilering, till 3,6 procent 1920. (Engman 2016, 258.)

Engmans konstateranden stärker den allmänna uppfattningen att tidigare svenskspråkig befolkning på enspråkigt finskspråkiga områden har bytt språk. Om assimileringen varit den huvudsakliga förklaringen till varför antalet svenskspråkiga t.ex. i Joensuu minskat vet vi dock inte med säkerhet. Den svenskspråkiga befolkningens språkliga beteende på finskdominerade områden kring sekelskiftet 1800/1900 är därför värt att undersöka närmare. Eftersom det före 1900 var normalt att det fanns svenskspråkiga ståndspersoner, tjänstemän och präster med familjer runtom i landet är det av intresse att undersöka hur den finsknationalistiska samhällsutvecklingen påverkade deras liv och verksamhet på finskspråkiga orter, också på individuell nivå.

Under 2000-talet har det publicerats flera artikelsamlingar om finländska städer som språkgemenskaper. Som exempel kan nämnas *Tampere kieliyhteisönä* (Lönnroth 2009b) och *Oulu kieliyhteisönä* (Mantila et al. 2019) som bland annat behandlar svenskheten på de två finskspråkiga orterna i fråga. Lönnroth (2009a) diskuterar Tammerfors svenskspråkiga historia från 1700-talet till 2000-talet och Rossi (2019) svenskans roll i Uleåborg från 1600-talet till 1900-talet, bl.a. inom stadsförvaltning, utbildning och föreningsliv. Andelen svenskspråkiga i Joensuu har alltid varit lägre än i Tammerfors och Uleåborg men svenskan spelade ändå en betydelsefull roll i den unga staden Joensuu.

2.2 Svenska dimensioner i den unga staden Joensuu

Ett av de mest centrala skälen till svenska språkets närvaro i Joensuu var förvaltningspråket. Från 1200-talet till början av 1800-talet var Finland en del av Sverige och det officiella språket inom statsförvaltningen var svenska. Enligt Ivars (2005, 1476) kunde finska emellertid användas på lokal nivå. Kyrkan använde folkspråket efter reformationen och även statsförvaltningen på den lokala nivån följde samma princip (Ivars 2005, 1476). Enligt Engman (2016, 92) gällde detta särskilt i muntliga sammanhang. När Finland 1809 anslöts som ett autonomt storfurstendöme till det ryska kejsardömet förblev förhållandena mellan svenska och finska desamma: svenskan behöll sin ställning som det officiella språket. Senare under 1800-talet började finskans ställning förstärkas i nationalistisk anda. 1863 undertecknade kejsar Alexander II språkreskriptet som skulle göra finskan jämställd med svenskan under en 20 år lång övergångstid. 1902 genomfördes stadgandet fullt ut. (Engman 2016, 95–97.) Även i Joensuu, som grundades 1848, användes svenska inom förvaltningen åtminstone i skriftliga sammanhang.

Att Joensuu överhuvudtaget grundades är starkt anknytet till områdets roll i Sveriges och senare storfurstendömet Finlands historia. Fram till 1600-talet var området där Joensuu ligger i dag mycket gles befolkad; det var närmast ortodox befolkning som bodde där. Vid freden i Stolbova 1617 inkorporerades norra Karelen i Sverige och blev en del av Kexholms län. Vid freden i Nystad 1721 förlorade Sverige emellertid delar av Kexholms och Viborgs län, bl.a. Sordavala, Kexholm och Viborg, till Ryssland. Två decennier senare, vid freden i Åbo 1743 förlorade Sverige ytterligare områden i det nuvarande sydöstra Finland till Ryssland, bl.a. Nyslott, Villmanstrand och Fredrikshamn. Eftersom norra Karelen hade blivit så isolerat från städerna i södra Finland blev det då aktuellt att grunda en stad i norra Karelen. Processen tog ändå lång tid och Joensuu fick stadsprivilegier först 1848 då Finland redan var ett storfurstendöme och tillhörde Ryssland. Under de första årtiondena växte invånarantalet till ungefär 1000 och de handelsmän, hantverkare och tjänstemän som flyttade till staden kom ofta från den närmaste regionen. Utmärkande för de nyinflyttade var deras unga ålder och att största delen av dem kom öster om linjen Viborg–Kuopio–Brahestad. (Ahonen 1985, 57–127.)

2.2.1 Om Johan Alfred Nystén

Johan Alfred Nystén (1843–1901) är den långvarigaste borgmästaren i Joensuus historia. Han arbetade som stadens borgmästare i 30 år, 1871–1901. Nystén föddes i Pukkila 18/10 1843. Fadern arbetade först som präst i olika socknar i östra Finland och senare (1847–) som kyrkoherde i Pälkjärvi (som ligger öster om Tohmajärvi och i dag hör till Ryssland). Sin barndom tillbringade Nystén således nära Joensuu och man kan anta att han därför sökte sig tillbaka till området efter studierna. Han tog studenten i Kuopio gymnasium och 1867 avlade han domarexamen vid Kejserliga Alexandersuniversitetet i Helsingfors. I Joensuu

vikarierade Nystén först den tidigare borgmästaren och efter dennes död valdes han 1871 till ordinarie borgmästare. Han sägs ha varit flitig, noggrann, punktlig och försiktig i sitt arbete och mot sekelskiftet tidvis tjänstledig på grund av för stor arbetsbörda (Ahonen 1985, 424; Könönen 1904). 1901 dog han enligt tidningen *Karjalatar* (12/3 1901) i hjärtslag.

Under Nysténs tid i Joensuu stärkte staden både ekonomiskt och transportmässigt sin ställning som norra Karelens centralort (Ahonen 1985, 423). Åren 1877–1878 var Nystén även riksdagsman. Motsättningarna mellan fennomaner och svekomaner stod i brännpunkten då och Nystén sågs som "eventuellt finsksinnad" (Ahonen 1985, 512–513):

Kieliriidat eivät Nysténin tapauksessa vaikuttaneet puoleen tai toiseen; häntä pidettiin vain "mahdollisesti suomenmielisenä". (Ahonen 1985, 512–513.)

Perioden har språkligt sett beskrivits som tudelningens tid eftersom fennomanerna och svekomanerna stred sinsemellan och en del av den bildade klassen bytte språk till finska. Nystén verkar ha representerat en neutral falang inom det språkligt tudelade politiska fältet. Den lokala historieskrivningen har inte kunnat fastställa och säkert beskriva Nysténs språkpolitiska syn. I historieskrivningen av den språkideologiskt tudelade tiden har de som stannat utanför tudelningen typiskt fått mindre uppmärksamhet. Att inte välja sida kunde även ha en negativ påverkan. Maijala (2019), som diskuterar Minna Canths tvåspråkighet, lyfter fram vilka svårigheter Canth fick på grund av att hon ville vara verksam både på den finska och den svenska sidan.

2.2.2 Om skolor och kulturlivet

Svenskspråkigheten i Joensuu syns tydligt även i skolornas historia. På 1850-talet grundades många skolor i staden. I det följande diskuteras de allra viktigaste skolorna i början av stadens historia ur svenska språkets perspektiv. Översikten bygger på Tuunanens (1986) beskrivning av skolornas historia i Joensuu.

I början av stadens historia fanns det många svenskspråkiga förberedande skolor i Joensuu. Stadspredikanten Alander grundade en privatskola för småpojkar 1852 och samma år grundades även Schlüters skola för småbarn. Båda skolorna var svenskspråkiga. 1856 startade fröken Amalia Elisabeth Londén en småbarnskola som var tvåspråkig – föräldrarna fick bestämma på vilket språk barnet skulle få undervisning. I systrarna Hällströms skola för småbarn, som grundades 1876, var undervisningsspråket svenska ända fram till 1884. Londéns och Hällströms skolor var i över 20 år de viktigaste förberedande skolorna för småbarn i Joensuu.

1865 grundades en fyrklassig realskola för pojkar. Enligt bestämmelserna skulle skolan vara tvåspråkig men i praktiken var den endast finskspråkig ända från början. Skolan utgjorde inte ett fullständigt lyceum så i praktiken var man tvungen att fortsätta sina studier i lyceet i Kuopio (som låg närmast Joensuu) om man siktade på universitetsutbildning. Först 1889 blev det möjligt för pojkar att få en fullständig lyceumutbildning i Joensuu. Även om undervisningen där

skedde på finska, talade lärarna nästan uteslutande svenska sinsemellan (Tuunanen 1986, 346). Enligt Tuunanen (a.a.) blev användningen av finska bland lärarna vanligare först på 1920-talet. Man kan således anta att lärarna var svenskspråkiga eller åtminstone vana att umgås sinsemellan på svenska och fortsatte att göra det även om de var finsksinnade. Enligt Lindgren & Lindgren (2006) var detta vanligt bland en del fennomaner på den tiden: även om de i offentliga sammanhang använde finska fortsatte de i mer personlig kommunikation och inom familjen använda svenska som tidigare.

Samma år som den finskspråkiga realskolan för pojkar grundades (1865) startade också Privata fruntimmerskolan för flickor i Joensuu. Undervisningsspråket där var svenska. Finska blev ett obligatoriskt ämne 1868 men först 1881 blev skolan så småningom (ett klasstadium åt gången) finskspråkig. Enligt Tuunanen (a.a.: 351) spelade den lokala tidningen *Karjalatar* en aktiv roll i kampanjen för förfinskningsen av skolan.

Kulturlivet i Joensuu aktiverades på 1870-talet (Ahonen 1985, 478). Ahonens historik beskriver tiden ur en tydligt fennomansk synvinkel och hänvisar ofta till tidningen *Karjalatar*, stadens första tidning som grundades i fennomansk anda 1874. Det är därför svårt att på basis av Ahonens historik om Joensuu bilda en uppfattning om den svenskspråkiga verksamheten i staden i slutet av 1800-talet. Det fanns tydligt en aktiv verksamhet på svenska men uppgifterna om den har tonats ner i den lokala historieskrivningen. I sin beskrivning av grundandet av *Suomalainen seura* konstaterar Ahonen (a.a., 480) bl.a. följande:

Vielä 1880-luvun puolivälissä jatkuivat "ruotsikoiksi luulottelevien" iltahuvit suomalaisten kilpailijana. Molempien aika päättyi vuosikymmenen lopussa. Tilalle tulivat VPK:n ja raittiusseurojen riennot, jotka eivät enää olleet yhtä selvästi säätyläisten huveja. (Ahonen 1985, 480.)

De svenskspråkiga sociala aktiviteterna beskrivs här som konkurrenter till de finskspråkiga. I citatet antas även att de personer som deltog i de svenska aktiviteterna bara låtsades vara svenska. Vi kan därför dra slutsatsen att ståndspersonernas egna sociala aktiviteter på svenska upphörde så småningom mot slutet av 1880-talet i Joensuu.

Den lokala historieskrivningen (Ahonen 1985; Könönen 1904) beskriver sammanfattningsvis 1800-talet i Joensuu ur flera olika perspektiv men den fennomanska synvinkeln avspeglas starkt i behandlingen av stadens historia. Det finska språkets frammarsch i området har därför blivit detaljerat dokumenterad medan de svenska inslagen i stadens historia tyvärr åtminstone delvis har åsidosatts. Svenskan i Joensuu har med andra ord också betraktats som en anomali i historieskrivningen.

3 OM PROJEKTET

3.1 Forskningens mål

Vårt syfte är att belysa den svenskspråkiga historien i Joensuu som enligt vår mening inte har iakttagits i tillräcklig utsträckning i historieskrivningen. Målet med projektet är tudelat: å ena sidan ska vi studera vad som hände språkligt inom förvaltningen efter språkförordningen 1863, speciellt under borgmästare Nysténs tid 1871–1901 då en stark förfinskning av stadsförvaltningen ägde rum. Å andra sidan är målet att redogöra för användningen av svenska i vardagen och beskriva den svenskspråkiga identiteten i Joensuu under tidsperioden i fråga. Gemensamt för dessa mål är att komma åt de mekanismer som så småningom ledde till att svenskan blev marginaliserad i staden.

Forskningsprojektet förverkligas genom olika delstudier, bland vilka Elina Ikonens doktorsavhandling om förvaltningspråket i Joensuu spelar en central roll. Den svenskspråkiga gemenskapens språkliga drag och identitet studeras av Melina Bister. Ett av våra konkreta syften är att kartlägga och litterera det skriftliga språkmaterialet som finns bevarat om svenskan i Joensuu.

Materialinsamlingen har påbörjats i Riksarkivet i Joensuu. Där finns bl.a. olika typer av offentliga dokument som tillkommit inom stadsförvaltningen under perioden i fråga. Forskningsmaterialet består därmed bl.a. av mötesprotokoll, bokföringsdokument och inkomna handlingar. Därtill undersöker vi privata arkiv och familjearkiv som inbegriper brev samt andra privata dokument, t.ex. anteckningar, anteckningsböcker och teckningar. Också övrigt arkivmaterial, bl.a. handlingar i Joensuus centralarkiv och Svenska litteratursällskapets personliga arkivsamlingar utnyttjas. Förutom arkivmaterial undersöks även stadshistoriska verk om Joensuu (se avsnitt 3.2).

Forskningsmaterialet och metoderna diskuteras och exemplifieras kort i avsnitt 3.2 och 3.3.

3.2 Flerspråkigheten i förvaltningsdokument och stadshistoriska verk

För att studera vad som hände språkligt inom förvaltningen efter språkförordningen (1863) utreder Ikonen (a) hur den lokala historieskrivningen presenterar svenskans närvaro i Joensuu och (b) hur svenska respektive finska har använts i offentliga dokument speciellt under borgmästare Nysténs tid.

Metodologiskt utnyttjar Ikonen för det första textanalytiska metoder såsom kvalitativ närläsning. Även Lönnroth och Rossi (2008) och Lönnroth (2009a) har använt kvalitativ närläsning i sina studier av Tammerfors respektive Uleåborg som språkgemenskaper. De analyserar stadshistorisk litteratur och noterar

textställen där språk och språkgrupper, speciellt svenska och svenskspråkiga, nämns explicit (Lönnroth & Rossi 2008, 198 och Lönnroth 2009a, 106). Med hjälp av denna metod analyserar Ikonen *Joensuun kaupungin historia I* (Ahonen 1985) och *Joensuun kaupunki vuosina 1848 – 1898* (Könönen 1904). Metoden fungerar bra då syftet är att studera hur svenska presenteras eller diskuteras i verk, vars huvudsakliga uppgift inte är att presentera eller diskutera språk utan att beskriva en stads historia samtidigt som språkliga frågor ändå tas upp. Nedan ges ett exempel på diskussion kring språkliga frågor i materialet. Även citaten ur Ahonen (1985) i kapitel 2.2.1 och 2.2.2 utgör exempel på diskussionen kring språk i materialet.

För det andra ska Ikonen använda nexusanalys i sin delstudie. Bland annat Kotilainen (2015) har utnyttjat metoden när hon forskat i hur språklagstiftningen realiserades på den lokala nivån i landsbygdsförsamlingar i slutet av 1800-talet. Vid nexusanalys studeras språket i sin historiska kontext, under en viss tid och på en viss plats så att även sociala nätverk tas i beaktande. Både den samhälleliga makronivån och den lokala mikronivån studeras. (Kotilainen 2015; se även Scollon & Scollon 2004).

I det följande åskådliggörs det stadshistoriska materialet om Joensuu med några exempel. Följande citat är taget ur *Joensuun kaupungin historia I*, där svenskans ställning som ämbetspråk diskuteras.

Oikeastaan yllättävän pitkään ruotsi säilyi Joensuunkin virastokielenä ja vasta valtuuston painostus 1870-luvun lopussa ja seuraavan vuosikymmenen alussa muutti tilanteen. Silti Nystén kirjoitti vielä 1880-luvullakin maistraatin pöytäkirjoja ilman näkyvää johdonmukaisuutta sekä suomeksi että ruotsiksi. (Ahonen 1985, 414.)

Enligt Ahonen kvarstod svenska språket överraskande länge som ämbetspråk i Joensuu. Det var först efter påtryckning från (stads)fullmäktige i slutet av 1870-talet och i början av följande årtionde som situationen ändrades. Trots det ska (borgmästare) Nystén ha skrivit magistratens protokoll både på finska och på svenska utan någon systematik även under 1880-talet. (Ahonen 1985, 414.) Citatet är intressant av två orsaker. Beskrivningen av den språkliga situationen i historiken är möjligen inte helt neutral och kan avspegla språkattityder. Ännu mer intressant är konstaterandet att Nystén använt både finska och svenska men inte följt någon systematik i valet mellan språken. Om det ändå går att finna en systematik här hos Nystén är en av forskningsfrågorna i Ikonens delstudie.

Bild 1 exemplifierar hur Nystén använde både finska och svenska i magistratens protokoll.

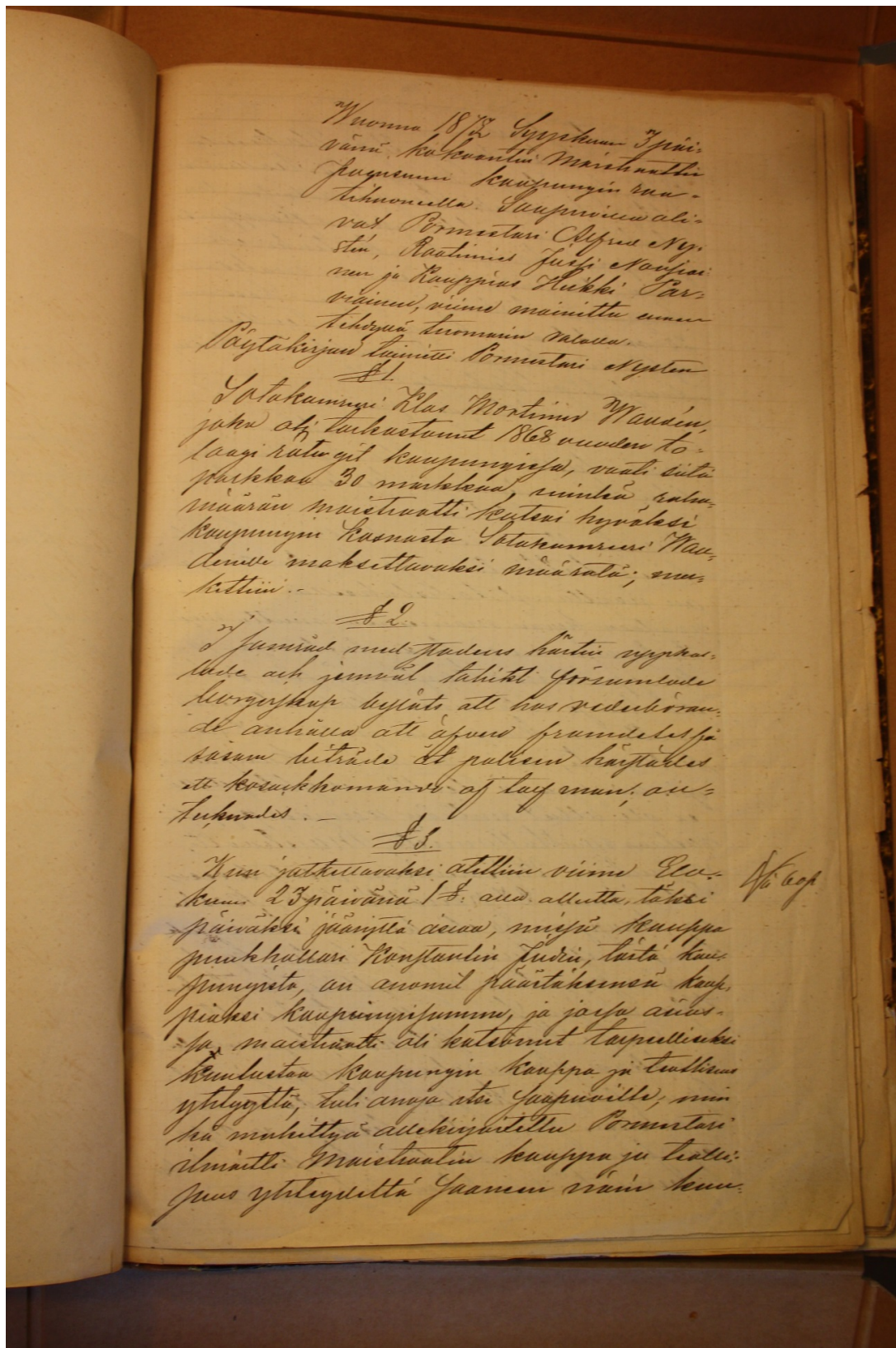
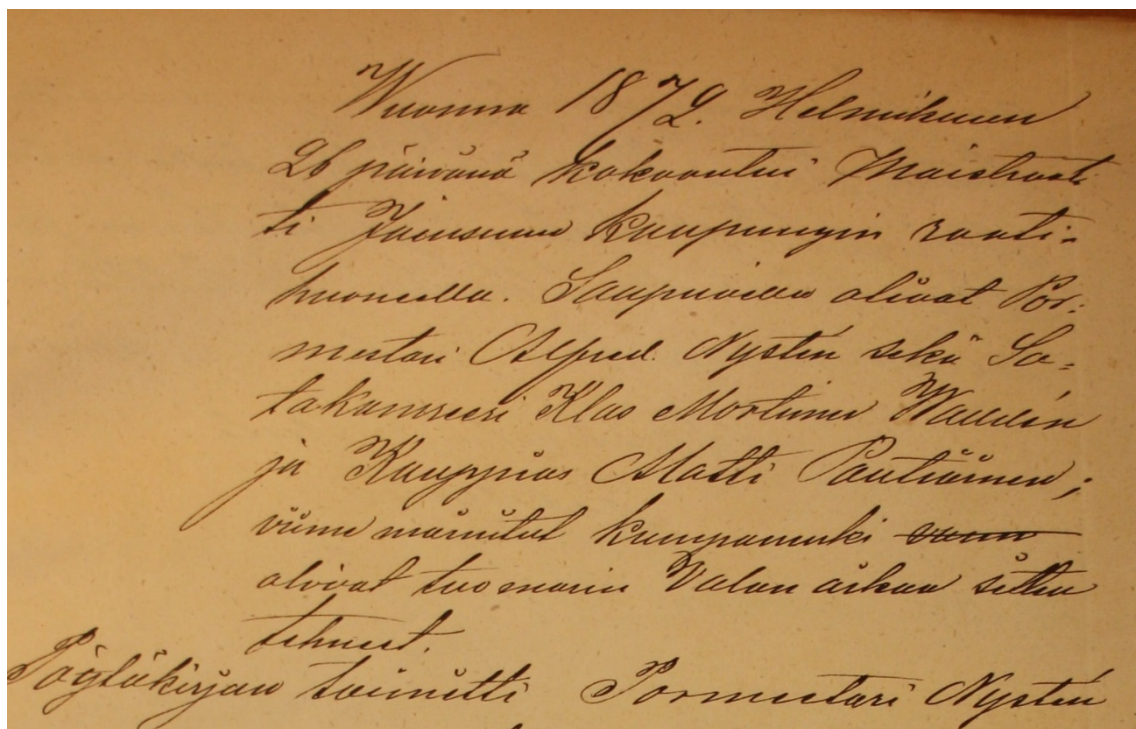


BILD 1 Fotografi av magistratens protokoll 3.9.1872. Samling: Joensuun maistraatin arkisto, maistraatin tuomiokirjat 1872 i Riksarkivet i Joensuu. Fotograf: Elina Ikonen (2018).

Magistratens protokoll från den 3 september 1872 i bild 1 inleds på finska. Paragraf 1 är också finska. Paragraf 2 är däremot skriven på svenska och i paragraf 3 fortsätter Nystén på finska. Nystén har således använt både svenska och finska i ett och samma dokument.

Ett annat exempel är följande två protokoll, av vilka det ena är daterat den 26 februari 1872 (bild 2) och det andra den 28 februari 1872 (bild 3). Båda protokollen är skrivna av Nystén med två dagars mellanrum. Det första protokollet är skrivet på finska, det andra på svenska.



Numero 1872. Helmikuun
26 päivänä kokoutti Maistraat-
ti Joensuun kaupungin raati-
huoneella. Läsnäolijat olivat pö-
runkari Alfred Nystén sekä Jo-
hannuksen Elias Marttinen Mattin
ja Kauppias Matti Penttinen;
viime mainittu kaupunki ~~on~~
olivat tuonaan Valan aikaa siten
tehneet.
Pöytäkirjan täynnä. Pöytäkirja Nystén

BILD 2 Fotografi av magistratens protokoll 26.2.1872. Samling: Joensuun maistraatin arkisto, maistraatin tuomiokirjat 1872 i Riksarkivet i Joensuu. Fotograf: Elina Ikonen (2018).

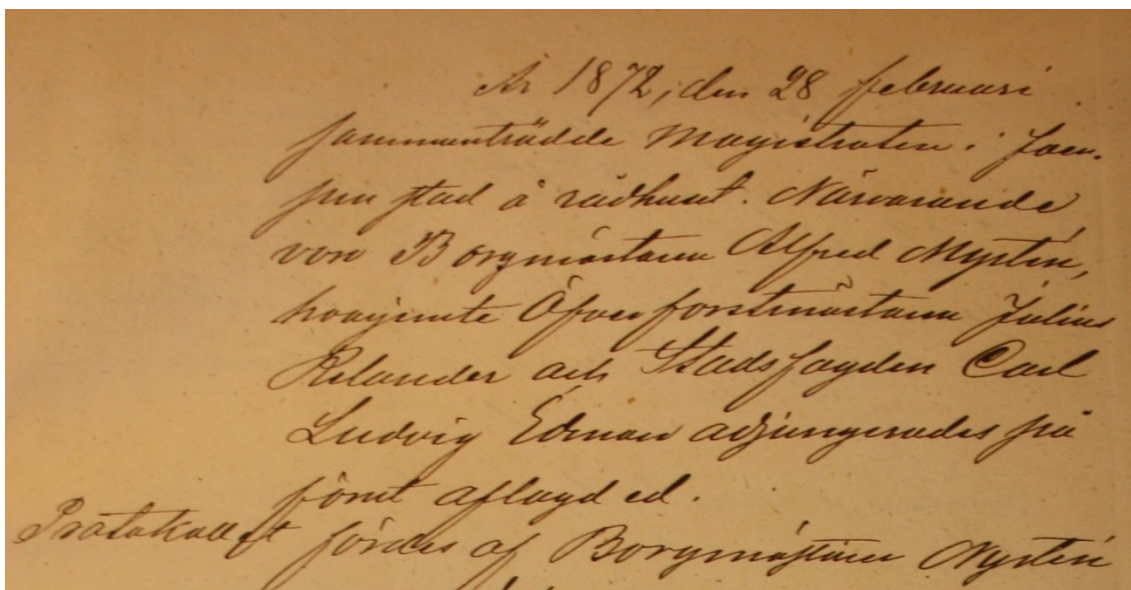


BILD 3 Fotografi av magistratens protokoll 28.2.1872. Samling: Joensuu maistraatin arkisto, maistraatin tuomiokirjat 1872 i Riksarkivet i Joensuu. Fotograf: Elina Ikonen (2018).

Exemplen i bild 1–3 visar hur Nystén verkligen kunde skriva på båda språken och även växlade mellan svenska och finska i ett och samma dokument. Ikonens hypotes är att språkvalet inte skedde utan systematik som Ahonen (1985, 414) hävdar i *Joensuun kaupungin historia I* (se ovan). I sin delstudie inom projektet undersöker Ikonen därför bl.a. vilken systematik man kan finna bakom språkvalen.

3.3 Flerspråkigheten i privata brev

Det andra syftet med vårt nyligen påbörjade projekt är att beskriva Joensuus svenska språkgemenskap och utforska vilken identitet de svenskspråkiga invånarna hade under de årtionden då finskans ställning i staden blev allt starkare och de språkpolitiska frågorna tillspetsades på riksnivå. Här undersöks privata arkivsamlingar av lokala svenskspråkiga familjer. I det privata arkivmaterialet analyseras (a) användningen av finska inslag eftersom t.ex. kodväxling och språkliga lån i skrivet material kan ge antydningar om hur den flerspråkiga muntliga vardagen ser ut men också (b) hur skribenterna synliggör sin språkliga och lokala identitet. Därmed inbegriper analysen av brevmaterial både en analys av språkliga val och en analys av brevens innehåll och topiker (se Nordlund-Laurent 2007; 2009). Studien genomförs av Bister.

I analysen betonas relationen mellan interaktion och identitetsskapande. På senare tid har samtalsanalytiska metoder använts även i forskning om skriftlig kommunikation, t.ex. i brev och digitala medier (se t.ex. Virtanens, Rahtus och Shores översikt 2018). Nordlund (2006) och Saari (2006) diskuterar språkbruket i

privata svenskspråkiga brev i slutet av 1800-talet. Nordlunds fokus ligger på användningen av muntliga drag i brevskrivande medan Saari analyserar användningen av finska inslag i brevväxling på svenska mellan unga svenskspråkiga kvinnor som studerar vid Jyväskylä lärarseminarium. Såväl Nordlunds som Saaris analytiska grepp kan tillämpas i analysen av det brevmaterial från Joensuu som vi undersöker.

På 1800-talet var brevskrivning ett vanligt sätt att byta tankar inom familjen, speciellt i de högre stånden (Persson 2008). Persson (2008) som har undersökt en svensk familjs brevskrivning på 1800-talet ur en kommunikationsetnografisk synvinkel har studerat mer än två tusen familjebrev med fokus på själva skrivsituationen och innehållet i breven men också språkanvändningen i dem. Med hjälp av sitt kommunikationsetnografiska forskningsgrepp får hon fram resultat som är individuella men samtidigt också allmängiltiga (a.a., 151). Perssons metodologiska val är ett bra exempel på hur mycket man kan få reda på utifrån ett material som inbegriper gamla privatbrev.

I det följande belyses analysen av vårt brevmaterial med hjälp av några korta exempel. Exempelen är hämtade ur familjen Nysténs brevväxling i arkivsamlingarna Johan Alfred Nystenins arkisto och Nysténins perheardarkisto vid Riksarkivet i Joensuu. Alfred Nystén, vars karriär presenterades i avsnitt 2.2.1, arbetade som framkommit som borgmästare i staden i 30 år. 1871, dvs. samma år då han blev borgmästare, gifte han sig med Fanny Holmström (f. 1852). Paret fick fem barn, varav fyra nådde vuxen ålder. I riksarkivet i Joensuu finns både Alfred Nysténs och familjen Nysténs privata arkivsamlingar som till största delen består av privat brevväxling familjemedlemmarna emellan. Nästan all brevväxling mellan familjemedlemmarna, också efter Alfreds död 1901, är skriven på svenska. De första bevarade breven är från början av 1890-talet, de sista från 1942. Brevmaterialet är omfattande; bara Alfred Nysténs personliga arkivsamling inbegriper närmare 160 sidor brev samt personliga anteckningar och familjens samling är ännu mer omfattande.

I denna artikel är det inte möjligt att presentera någon djupare analys av familjen Nysténs brev men vi lyfter fram några belysande drag i materialet. Som tidigare påpekats, består familjen Nysténs arkivsamlingar nästan enbart av svenskspråkigt material. Enstaka exempel på finska inslag kan dock hittas. I ett brev daterat 20/4 (tyvärr anges inte året) skriver Fanny följande till sin man:

- (1) Intet af vigt har här passerat under tiden; vi må alla bra, Inni säger "Pappa mäni".

Alfred befinner sig på en arbetsresa och hustrun berättar om händelserna hemma och beskriver då språkliga drag i familjens vardag. Med Inni åsyftas familjens yngsta barn, dottern Ingrid (f. 1886) som antagligen var ganska liten då brevet skrevs. Den finska verbformen "mäni" antyder att den finska som Ingrid lärt sig i omgivningen var lokal dialekt och talspråk.

Ett annat exempel på användningen av finska finns i ett brev från Alfred till Fanny 2/8 1900:

- (2) Inni, Olga och Saimi botaniserar och leka i leikkimökkin, hafva i dag på eftermiddagen haft kaffekalas i leikkimökkin.

Nu är det hustrun Fanny som befinner sig på resa och maken Alfred berättar om det som hänt hemma. Inni är Nysténs yngsta barn men om Olga eller Saimi kan vi inte säga någonting med säkerhet. Antagligen är de Innis lekkamrater. Alfred använder här ett lexikalt lån i sitt brev när han väljer det finska ordet *leikkimökkin* (med den svenska bestämda ändelsen -n) i stället för det svenska ordet *lektugan*. En förklaring till detta lån kan vara att Inni använder finska med sina lekkamrater och att det finska ordet därför blivit ett vanligt uttryck inom familjen. I vilket fall som helst kan konstateras att Alfreds ordval avspeglar den språkliga vardagen i familjen.

Nordlund-Laurent (2009) diskuterar privata och offentliga topiker i brevväxling och analyserar hur offentliga topiker behandlas ur brevskrivarens privata perspektiv (a.a., 184). Detta synsätt utgör en fruktbar utgångspunkt också vid tolkning av privata brev av svenskspråkiga joensuubor på 1800-talet. Genom att analysera behandlingen av topiker i privata brev kan man komma åt skribentens egna tankar och värderingar. Analysen av topikerna och topikbehandlingen i breven synliggör även skribentens inställning och vidgar bilden av hens identitet. Exempel 3 nedan illustrerar detta.

Exemplet är ur änkan Fannys brev från 1926. Barnen hade flyttat från Joensuu men modern Fanny blev kvar där till sin död 1943. Fanny använde sannolikt muntlig finska i sin vardag i och med att hon var aktiv t.ex. i föreningslivet i Joensuu men man kan anta att svenska ändå förblev hennes starkaste språk. Saari (2006), som har undersökt brevväxlingen i språkbytarfamiljer, konstaterar att det under 1800-talets språkbytesprocess var vanligt att svenska användes i skriftlig kommunikation även om man kunde uttrycka sig på finska i muntliga sammanhang (a.a., 23). När det gäller familjen Nystén i Joensuu är det dock sannolikt att familjen använde svenska också i privat muntlig kommunikation. I sitt brev 16/6 1926 till sonen Bruno, som bodde i Wiborg och tydligen var orolig för sin mors hälsa, skriver den 74-åriga Fanny:

- (3) Du tyckes tro att jag ej äter tillräckligt stark mat, nog äter jag bra, ingalunda lyx mat utan vanlig husmanskost. Jag saknar i allmänhet trevligt sällskap, svensktalande att ej behöva bråka med finskan som är så styf för mig. Nu då det är sommar är allt bra och om Gud vill är jag nästa vinter i H:fors, der jag får eget rum.

Fanny berättar i exemplet om sin hälsa och försäkrar att allt är bra, men hänvisar till sin språkliga ensamhet som hon lider av i Joensuu – enligt citatet verkar hon inte ha många svenskspråkiga samtalspartner. Därtill konstaterar hon att hennes kunskaper i finska är stela och att det är mödosamt att använda finska. Hon hänvisar också till att hon ska tillbringa följande vinter i Helsingfors, antagligen hos sin dotter. Brevet är skrivet långt senare än under den tid som står i fokus för vår undersökning men ger ändå värdefull information om den åldrande Fanny Nysténs språkliga identitet.

4 SLUTORD

Med denna artikel har vi velat presentera vårt nyligen inledda projekt och dess olika mål och frågeställningar. Syftet med projektet är att bidra till historieskrivningen om Joensuu och vidga vyerna om den flerspråkiga, speciellt svensk-finska verkligheten i Joensuu i slutet av 1800-talet. Denna typ av forskning öppnar upp för nya perspektiv på närvaron av svenska i norra Karelen, ett tema som i tidigare undersökningar åsidosatts så gott som helt och hållet. Vi önskar också att projektet bidrar med nya synvinklar på det svenska i Finland, speciellt den tid då begreppet *finlandssvenskhet* ännu inte hunnit bli etablerat.

LITTERATUR

- Ahonen, Kalevi 1985. Joensuun kaupunki 1848–1920. I: *Joensuun kaupungin historia 1*. Joensuu: Kirjapaino Oy Maakunta. S. 57–570.
- Engman, Max 2016. *Språkfrågan. Finlandssvenskhetens uppkomst 1812–1922*. Finlands svenska historia 3. Helsingfors: Svenska Litteratursällskapet i Finland.
- Ivars, Ann-Marie 2005. Swedish in Finland in the 19th century. I: Bandle, Oskar, Braunmüller, Kurt, Jahr, Ernst Hakon, Karker, Allan, Naumann, Hans-Peter, Telemann, Ulf, Elmevik, Lennart & Widmark, Gun (red.), *The Nordic Languages. An International Handbook of the History of the North Germanic Languages. Vol 2*. Berlin; New York: Walter de Gruyter. S. 1476–1483.
- Karjalatar* 12.3.1901. Johan Alfred Nystén.
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1044952?page=2> (22/4 2019)
- Kotilainen, Sofia 2015. National Language Policy at the Local Level: The Realisation of Language Legislation in the Late-19th-Century Finland. I: Halonen, Mia, Saarinen, Taina & Ihalainen, Pasi (red.), *Language Policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons*. Bristol: Multilingual Matters. S. 147–170.
- Könönen, T. 1904. *Joensuun kaupunki vuosina 1848–1898*. Joensuu: Joensuun kaupunki.
- Lindgren, Klaus & Lindgren, Anna-Riitta 2006. Suomen suuriruhtinaanmaan säätyläisten kielenvaihto. I: Bladh, Gabriel & Kuvaja, Christer (red.), *Kahden puolen Pohjanlahtea I*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 326–396.
- Lönnroth, Harry 2009a. Suomalainen teollisuuskaupunki, ruotsalainen kielisaareke. Ruotsinkielisyys Tampereella 1700-luvulta 2000-luvulle. I: *Tampere kieliyhdistys*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 105–145.
- Lönnroth, Harry (red.) 2009b. *Tampere kieliyhdistys*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Lönnroth, Harry & Rossi, Paula 2008. Språkhistorien i stadshistorien. Språk i kontakt i Tammerfors och Uleåborg. I: Lindström, Jan, Kukkonen, Pirjo, Lindholm, Camilla & Mickwitz Åsa (red.), *Svenskan i Finland 10: föredrag vid tionde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland, Helsingfors och Esbo den 13-14 oktober 2006*. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. S. 197-211.
- Maijala, Minna 2019. "Käsitykset 'fennomania' ja 'svekomania' eivät minulle enää eksisteeraa" – kaksikielinen Minna Canth. I: *Kielikello* 1/2019. <https://www.kielikello.fi/-/kasitykset-fennomania-ja-svekomania-eivat-minulle-ena-eksisteeraa-> (22/4 2019)
- Mantila, Harri, Saviniemi, Maija & Kunnas, Niina (red.) 2019. *Oulu kieliyhteisönä*. Tietolipas 261. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nordlund, Sara 2006. Talande texter: Om muntlighet i en brevväxling från sent 1800-tal. I: Muittari, Veikko & Rahkonen, Matti (red.), *Svenskan i Finland 9*. Jyväskylä: Yliopistopaino. S. 172-183.
- Nordlund-Laurent, Sara 2007. Att umgås i skrift. Om topiker i en brevväxling från sent 1800-tal. I: *Studier i svensk språkhistoria 9. Det moderna genombrottet – också en språkfråga?* Åbo: Åbo Akademis tryckeri. S. 197-205.
- Nordlund-Laurent, Sara 2009. Offentligt i det privata. Om offentliga topiker i en 1800-tals brevväxling. I: *Folkmålsstudier, nr 47. Språket i historien – historien i språket*. Helsingfors: Universitetstryckeriet. S. 171-186.
- Persson, Kristina 2008. "Äfven i dag några rader!" *Familjebrevskrivning på 1800-talet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Rossi, Paula 2019. Miten kaksikielisestä Oulusta tuli suomenkielinen kaupunki. I: Mantila, Harri, Saviniemi, Maija & Kunnas, Niina (red.), *Oulu kieliyhteisönä*. Tietolipas 261. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 15-43.
- Saari, Mirja 2006. Möten mellan finskt och svenskt under autonomitiden i Finland. I: Muittari, Veikko & Rahkonen, Matti (red.), *Svenskan i Finland 9*. Jyväskylä: Yliopistopaino. S. 11-26.
- Scollon, Ron & Scollon, Suzie Wong 2004. *Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet*. London: Routledge.
- Tuunanen, Erkki 1986. Koulujen kaupunki. I: *Joensuun kaupungin historia II-IV*. Joensuu: Kirjapaino Oy Maakunta. S. 297-402.
- Virtanen, Mikko T., Rahtu, Toini & Shore, Susanna 2018. Kirjoitetun ja vuorovaikutuksen moninaisuus ja erityisyys. I: Rahtu, Toini, Shore, Susanna & Virtanen, Mikko T. (red.), *Kirjoitettu vuorovaikutus*. Tietolipas 260. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 9-38.

Granatäpplen och ärter – om sällsynta ord och missförstånd i Jöns Buddes version av *Mechtilds uppenbarelsen*

Mikko Kauko

1 INLEDNING

Nådendalsmunken Jöns Budde var en flitig översättare som på 1400-talet tolkade religiösa texter från latin till svenska. I denna artikel analyserar jag en av hans centrala översättningar, nämligen *Mechtilds uppenbarelsen*. Min synvinkel är tvärvetenskaplig och kan beskrivas som filologisk (jfr Lönnroth 2016). Språkhistoria, kulturhistoria, litteratur och översättning utgör alla centrala aspekter i artikeln. Eftersom *Mechtilds uppenbarelsen* innehåller sällsynta ord som var främmande för nordiska förhållanden var det ingen lätt uppgift att översätta texten till svenska och översättningen innehåller tillagda förklaringar, sällsynta ordval, små missförstånd och omplaceringar. I min analys presenterar och diskuterar jag några exempel på detta. I analysen jämför jag Buddes översättning (Geete 1899) med den i modern forskning mest använda latinska editionen av *Mechtilds uppenbarelsen* (Mechtild 1877) och med en tryckt tysk version från år 1503¹ (Mechtild 1503).

Jöns Budde (ca 1437–1491) var klosterbroder i Nådendal och det svenska språkområdets första vid namn kända professionella översättare (Tarkiainen 2008, 234; Wollin 2011, 30). Hans produktion utgörs främst av översättningar från latin till svenska, men det är inte uteslutet att han också översatt några korta texter, åtminstone delvis, från tyska (Laurén 1972, 13; Klockars 1979, 83; Frederiksen 1997, 130). Därtill anses Budde stå för några diplom, en efterskrift till *Mechtilds uppenbarelsen* och ett par andra korta passager som är svenska original (Ahlbäck 1952, 100; Lamberg 2007, 12–14). Buddes betydelse ligger i hans omfattande produktion av översatta texter. Bland kända skriftställare i Sverige före år 1600 är Heliga Birgitta och Olavus Petri de enda vars bevarade skriftliga produktion är större än Buddes (Noreen 1942, 73). Buddes texter är samtidigt viktiga källor för kännedomen om den fornsvenska som skrevs i den östra riksdelen, dvs. det nuvarande Finland. Utöver Buddes skrifter har få bevarade fornsvenska texter en direkt anknytning till Finland. Till undantagen hör främst diplom och samlingshandskriften *Nådendals klosterbok*, dvs. *Cod. Holm. A 49*, som

¹ Flera tyska upplagor av *Mechtilds uppenbarelsen* har digitaliserats och finns tillgängliga på nätet. Jag har använt den äldsta tyska versionen som jag har haft tillgång till. Den finns på adressen <<http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb10859996-4>> (6/3 2019).

emellertid delvis tillkommit i Vadstena (Arvidsson 2017; Kauko & Lamberg 2017).

Ett av Buddes viktigaste verk är just *Mechtilds uppenbarelser* som han översatte från latin till svenska våren 1469. Den latinska förlagan tillkom i Tyskland i slutet av 1200-talet. Mechtild av Hackeborn (ca 1241–1299) fick sina uppenbarelser i klostret Helfta nära Eisleben. Denna tyska kvinnliga mystikers uppenbarelser uppvisar likheter med Birgittas uppenbarelser, vilket gör det förståeligt att de översattes till svenska i ett birgittinskt kloster. Texten erbjöd nunnorna en kvinnlig förebild och gav exempel på kvinnors andliga liv, vilket var viktigt, eftersom det omgivande samhället var starkt patriarkalt. *Mechtilds uppenbarelser*, som fick stor spridning och internationell betydelse, finns bevarade i ett stort antal handskrifter på latin, tyska, engelska och nederländska samt ett tiotal tidiga tryckta utgåvor på olika språk (Laurén 1972, 39; Voaden 2005, 11; Rydel 2014, 194, 200). Buddes svenska översättning finns utgiven i Geetes (1899) edition som följer den enda bevarade handskriften *Cod. Holm. A 13*. (Enligt uppgifter jag fått från Kungliga biblioteket i Stockholm finns handskriften på prioriteringslistan över handskrifter som ska digitaliseras inom en nära framtid; personlig kommunikation med Patrik Granholm, 25/6 2018.) Den bevarade fornsvenska handskriften är en avskrift av Buddes autograf och har tillkommit snart efter att Budde översatte texten, dvs. på 1470-talet (Laurén 1972, 21, 25–26). Henrik Gabriel Porthan (1739–1804) hade tillgång till en annan handskrift som också innehöll *Mechtilds uppenbarelser* och var skriven av Buddes egen hand, men denna gick förlorad i Åbo brand 1827 (Kauko 2016).

Buddes version av *Mechtilds uppenbarelser* har diskuterats utförligast av Laurén (1972). Noreen (1944), som undersökt Buddes ordförråd, fokuserar på ord som är relevanta vid författarbestämning av anonyma texter. Hans synvinkel på Buddes ordval är sålunda en annan än min. Syftet med min analys är bredare och mer tvärvetenskapligt med en filologisk dimension. Föreliggande artikel utgör även en del av en serie artiklar som jag skriver om *Mechtilds uppenbarelser*. Därtill översätter jag uppenbarelserna till finska².

Dispositionen i artikeln är följande. I avsnitt 2 diskuterar jag missförstånd som förekommer i Buddes tolkning av *Mechtilds uppenbarelser*. I avsnitt 3 ligger fokus på Buddes kreativa och sällsynta ordval och i avsnitt 4 på förklaringar som Budde förser främmande ord med. I avsnitt 5 diskuterar jag slutligen omplaceringar av textavsnitt i Buddes översättning. Jag avslutar artikeln med en diskussion om varför det är viktigt att jämföra Buddes version med den latinska texten och den tyska versionen som är en översättning från latinet. Jag reflekterar därtill kring varför jämförelserna ibland är svåra att göra eller problematiska att tolka.

² Mitt arbete finansieras av Konestiftelsen (2019–2021).

2 MISSFÖRSTÅND I BUDDES ÖVERSÄTTNING

Som Laurén (1972, 147) konstaterar, är "felöversättningar" ovanliga i Buddes tolkning av *Mechtilds uppenbarelser*. Jag vill ändå lyfta fram några fall där Buddes översättning verkar innehålla missförstånd som inte behandlats av Laurén. Det handlar inte nödvändigtvis alltid om direkta "fel" utan snarare om olika tolkningar, men i vissa fall är Buddes tolkningar missvisande.

I exempel 1 visas en passus där det latinska ordet *piscis* 'fisk' verkar ha blandats ihop med ordet *pisum* 'ärt'³.

- 1a. tha önskadhe hon mz största astundan, at hænna hiärta skulde alstingx ingiwtas oc tilenas ihesu hiärta, wälsignat nw oc altid Oc genstan kände hon sith hiärta swasom wplyptas j bland andra oc **swasom ena ärth** insiwnka i gudz hiärta (Geete 1899, 211).
- 1b. Tunc illa magno exoptabat desiderio, ut cor suum divino Cordi totaliter infunderetur. Et statim cognovit illud quasi de medio aliorum elevari, et in **similitudine piscis** unius immergi Cordi divino (Mechtild 1877, 159).

Det framgår av exemplet att Budde följer den latinska texten troget med det undantaget att han använder sig av ordet *ärth* medan den latinska texten har ordet *piscis* 'fisk'. Om skillnaden beror på att Budde missförstått den latinska texten, är det förklarligt eftersom det latinska ordet för 'ärt' är *pisum*, som liknar *piscis*. Det är sålunda möjligt att Budde av misstag har läst *in similitudine pisi* i stället för *in similitudine piscis*. Den latinska handskrift som Budde använde som förlaga kan även ha innehållit förkortningstecken eller varit svårläst. Handskriften kan vidare ha innehållit "fel" som uppstått vid kopiering. Varje handskrift var unik eftersom kopieringen ledde till avsiktliga eller oavsiktliga förändringar och avvikelser mellan handskrifter. Som Jäger (1975, 43) konstaterar, ska dessa förändringar inte alltid betraktas som "fel" eftersom avvikelserna ibland beror på att den som kopierade texten i fråga försökte förbättra den eller korrigera tidigare brister.

Vi vet att Budde översatte *Mechtilds uppenbarelser* snabbt, eftersom han anger i sin efterskrift att det bara tog 14 dagar att översätta dem (Porthan 1867, 145; Lamberg 2007, 14). Det är därför inte uteslutet att han gjorde slarvfel pga. detta. Det förefaller inte troligt att han medvetet ersatt *fisk* med *ärt*. Att en fisk sjunker in i Guds hjärta eller sänks i Guds hjärta är förståeligt på ett bildligt plan men det låter långsökt att en ärt gör det. Fisken är dessutom en känd symbol för Kristus, de kristna och vishet (Väisänen 2011, 40). Därför känns *fisk* naturligare än *ärt* i detta sammanhang. I det religiösa, abstrakta bildspråket används emellertid ibland jämförelser som inte låter logiska i profana öron. Det kan därför vara förhastat att konstatera att *ärt* använts av misstag. Passusen framträder

³ Jag har inte översatt de latinska exemplen, eftersom jag visar dem parallellt med den svenska texten som i regel är den latinska texten trogen. Om det finns skillnader mellan den latinska och den svenska versionen diskuterar jag dessa i brödtexten.

dessutom i ett annat ljus när man jämför Buddes översättning med 1503 års tyska version av Mechtilds uppenbarelser. I 1c visas motsvarande passus på tyska.

- 1c. Do begeret sie mit großer begyr. das yr hercz genczlich eyngegossen wurde dem gotlichē herczē vnd vonstund erkant sie das selbige von dem mittel der andern erhoben werden vnnd **in gesteltniß eyner erbeiß** in das gotliche hercz gesencket (Mechtild 1503, 64r⁴).

Som framgår av exempel 1c, använder den tyska översättaren sig av ordet *erbeiß* som på modern tyska har formen *Erbse* 'ärt'. Sålunda uppvisar den tyska texten en större likhet med Buddes text än med den latinska versionen. Detta antyder att ordvalet *ärth* inte beror på Buddes missförstånd utan snarare på att det funnits latinska handskrifter där ordet *pisum* använts i stället för ordet *piscis*. Både Buddes version och den tyska versionen från år 1503 går sannolikt tillbaka på denna handskriftsgrupp. Det kan hända att läsningen *piscis* är den ursprungliga och att den i vissa versioner av texten ersatts med *pisum* redan inom den latinska handskriftstraditionen. Jämförelsen med den tyska versionen antyder med andra ord att Budde inte har översatt passusen felaktigt eller missförstått den. Att Buddes version avviker från Mechtild 1877 beror snarare på variation inom den latinska texttraditionen. Utan jämförelsen med den tyska texten hade vi emellertid kommit till en annan slutsats, vilket visar att det är motiverat att jämföra Buddes översättning med andra översättningar. Jämförelserna mellan olika översättningar visar att det är för enkelt att konstatera att Budde översatt en viss passus "fel". Buddes val kan problematiseras, men avvikelser från förlagan kan inte mekaniskt betraktas som "fel". Buddes förlaga var inte entydig på alla punkter utan kunde tolkas på olika sätt.

Ett annat fall där Buddes tolkning avviker från Mechtild 1877 visas i exempel 2, där ordet *domus* 'hus' blandats ihop med ordet *dominus* 'herre'.

- 2a. Hon saa ok alla samqvämdena wara **widh hwseth** Ok aff härrans jhesu hiärta wthgingo manga solgislör, ok jntil hwaria personam (Geete 1899, 77-78).
- 2b. Vidit etiam totam Congregationem **circa Dominum** de cujus corde plures radii in singulas personas transibant (Mechtild 1877, 61).

Som framgår av exemplet, omges herren, dvs. Jesus, av *totam Congregationem* 'hela den samlade hopen' i den latinska texten. I Buddes text är det ett hus som omges av den samlade hopen. Det är emellertid oklart vilket hus det handlar om. Ordet *hus* står i bestämd form i Buddes version, även om inget hus omnämns tidigare i texten. Det latinska ordet för 'hus' är *domus*, som liknar ordet *dominus* 'herre'. Det är därför sannolikt att Budde av misstag läst *circa*

⁴ 1503 års tyska utgåva har bladnumrering i stället för sidnumrering. Därför hänvisar jag till bladens recto- och verso-sidor. I bladnumren används romerska siffror som jag ersatt med arabiska siffror. Jag har inte översatt de tyska exemplen eftersom de i regel inte avviker från den svenska versionen som jag anför parallellt. Om det finns skillnader mellan den tyska och den svenska versionen, diskuterar jag dem i brödtexten.

domum i stället för *circa Dominum*. Passusen kan samtidigt ha varit korrupt i den handskrift som Budde använde som förlaga, och det kan ha funnits latinska handskrifter där det stod *domum* i stället för *dominum*. Det kan också ha funnits förkortningstecken i Buddes förlaga som han misstolkade. I latinet påträffas därtill den korta formen *domnus* i stället för *dominus* (Hammarström 1925, 134). Skillnaden mellan *domnus* och *domus* är liten och *n* uttrycktes ofta med ett nasalstreck i handskrifter. Felläsningen är sålunda förklarlig och gör inte texten som helhet svårbegriplig.

Som framgått ovan, är jämförelse med den tyska översättningen ett sätt att kontrollera vad skillnaderna mellan Buddes version och den latinska förlagan kan bero på. Det motsvarande stället i 1503 års tyska utgåva visas nedan i 2c.

- 2c. Sy sach auch dy gancze vorsamelung **bey dem herren**. von welches herczen vil streyme gingen in itliche persone (Mechtild 1503, 25v).

Som framgår av exempel 2c, stämmer den tyska versionen överens med Mechtild 1877. Den tyska översättaren återgav det latinska uttrycket *circa Dominum* med orden *bey dem herren*. Det tyder på att Buddes val att återge det latinska uttrycket med frasen *widh hwseth* här faktiskt beror på Buddes missförstånd. Det är emellertid inte helt uteslutet att den handskrift som Budde hade framför sig uppvisade samma misstolkning. Den handskrift som den tyska översättaren använde som förlaga kan därtill ha representerat en annan latinsk texttradition, som på den här punkten avvek från den som Budde följde.

Om Budde gjort en misstolkning här, är det förklarligt. Som framgått ovan, anger Budde sig ha översatt texten på två veckor. Uppgiften om att det bara tog 14 dagar att översätta *Mechtilds uppenbarelser* kan emellertid inte tas bokstavligt utan ska snarast ses som retorik (Kauko 2016, 69). Det var nämligen vanligt på medeltiden att överdriva hur svårt det var att översätta texter, och det hörde även till att överdriva sin egen okunnighet och ofullkomlighet (Åström 2016, 33; Kauko & Lamberg 2017, 14). Även om exempelvis präster i vissa fall faktiskt var olärda (Välimäki 2016, 269), var anspråkslösheten snarast ett retoriskt framvingat grepp. Därtill kan den medeltida översättaren ses som ett redskap genom vilket en högre makt talade (Johansson 2017, 221). Sålunda var det inte Buddes förtjänst att översättningen kom till. Översättningen fick samtidigt en större auktoritet när den sades vara tillkommen med hjälp av en högre makt och mycket snabbt. Det är alltså mycket möjligt att Budde ägnade mer än två veckor att översätta *Mechtilds uppenbarelser* till svenska, men de få missförstånden i Buddes tolkning är ändå av en oskyldig natur och gäller enstaka ord. Budde har med några få undantag översatt passusarna korrekt och hans tolkningar verkar vara förlagan trogna.

3 SÄLLSYNTA ORDVAL I BUDDDES ÖVERSÄTTNING

Som framkommit ovan, har Buddes ordförråd undersökts av Noreen (1944) som diskuterar ord som är sällsynta hos andra medeltida skriftställare men vanliga hos Budde. Som Noreen visar, finns det annars obelagda ord som bara förekommer hos Budde och ord som är tidigast belagda hos Budde. Enligt Noreen är dessa ordgrupper värdefulla vid författarbestämning av anonyma texter. Eftersom Noreen främst var intresserad av just författarbestämning, lämnar han emellertid en del sällsynta ord hos Budde utanför diskussionen.

I *Mechtilds uppenbarelser* förekommer några s.k. hapax, dvs. ord som är belagda bara en gång (gr. ἄπαξ 'en gång'). Engångsord av detta slag är alltid unika och vissa av dem kan tolkas korrekt endast med hjälp av förlagan eller andra översättningar. Jag har valt att diskutera bara ett exempel på hapax i *Mechtilds uppenbarelser*, nämligen ordet *rödhäple* som alltså är belagt endast en gång i fornsvenskan. Belägget visas i exempel 3a nedan.

- 3a. Framdelis offra jak tik mith hiärta, som sötasta luktandis **rödhäple**, wäl til höffuandis thino konungxlisko gestabudhi, hwilkit thu ätandis, thz swa jndragh j thik, at thz här äpther känne sik sälika wara, oc bliffwa j tik (Geete 1899, 262).

Ordet *rödhäple* i exemplet ovan är upptaget i Söderwalls supplement. Enligt Söderwall (1925–1973, s.v. *rödhäple*) betyder ordet *rödhäple* 'ett rött äpple' och det enda belägget han känner till är det hos Budde. Om vi jämför textstället i fråga med den motsvarande passusen i Mechtild 1877, ser vi ordet i ett annat ljus. Den latinska formuleringen visas i exempel 3b nedan.

- 3b. Insuper offero tibi cor meum, ut optimi saporis **malogranatum**, et tuo regio condecens convivio, quod comedendo sic trajicias in te, ut de cætero se feliciter sentiat intra te (Mechtild 1877, 217–218).

Som framgår av exempel 3b, används ordet *malumgranatum* 'granatäpple' i den latinska passusen. Ordet *rödhäple* torde sålunda vara Buddes försök att återge ordet *malumgranatum* 'granatäpple' på svenska. Fruktköttet och skalet i ett granatäpple är rött och ordvalet är sålunda lyckat. Granatäpplen symboliserar fruktbarhet och nytt liv, men deras röda färg är samtidigt en symbol för lidande och offer (Väisänen 2011, 27, 100). De symboliserar vidare sammanslutning eller förening (Väisänen 2011, 100), vilket passusen ovan utgör ett exempel på. Exemplet illustrerar hur fornsvenska texter i idealfallet inte ska tolkas bara med hjälp av Söderwalls ordbok eller andra enspråkiga hjälpmedel, eftersom jämförelser med t.ex. latinska textversioner kan ge en bättre förståelse av dem. Exemplet antyder att den latinska texten inte konsulterades när Söderwalls ordbok sammanställdes, även om den var tillgänglig. Att tolkningen 'granatäpple' är korrekt framgår av den tyska versionen. Passusen visas på tyska i exempel 3c.

- 3c. darvbir oppfer ich dir mein hercz als **eynē granat appfel** des bestē gesmacks geburlich deynē koniglichē wollebē welchē du essend alzo in dich bringest. das es sich furbas seliglich in dir entpfindt (Mechtild 1503, 87r).

I den tyska versionen påträffas ordet *granat appfel*. Det är kanske tänkbart att Budde använt sig av någon annan tysk version som stöd vid översättningsarbetet. I så fall kan Buddes formulering ha inspirerats av ett alternativt tyskt uttryck som *als eynen roten appfel* eller liknande. De tyska versionerna är många, men åtminstone den här undersökta tyska texten talar för att Budde själv hittat på ordet *rödhäple* för att återge det latinska ordet *malumgranatum*. Det är möjligt att Budde hade sett ett granatäpple och visste att de är röda. Det framgår av medeltida handelsbrev att exotiska och lyxvaror i små mängder var tillgängliga i Åbo (Kallioinen 2000, 192, 225; Kauko 2013, 35). Det är också möjligt att Budde i något skede vistades i Tyskland. Det råder osäkerhet om huruvida Budde var inskriven vid universitetet i Greifswald eller inte (Nuorteva 1997, 45; Nikula 2009, 145; Kauko 2015, 119–121), men han var en lärd man med en utbildning som han inte kan ha förvärvat sig i Norden. Det är sålunda sannolikt att Budde hade vistats någonstans på kontinenten, varför det inte är förvånande om han visste hur granatäpplen såg ut.

Medan *rödhäple* är belagt bara en gång i fornsvenskan, finns det två belägg på ordet från den nysvenska tiden. Ordet är också upptaget i SAOB (SAOB 1898–, s.v. *rödäpple*) som anför ett belägg från år 1734 och ett från år 1863. *Rödäpple* betyder enligt SAOB 'rött, rödskaligt äpple'. De i SAOB anförda beläggen är emellertid betydligt yngre och behöver därför inte ha något samband med det fornsvenska belägget hos Budde. Buddes *rödhäple* verkar även ha en annan betydelse än det nysvenska ordet *rödäpple*. Buddes innovation etablerades sålunda aldrig, eftersom det inte finns andra belägg på ordet *rödhäple* i betydelsen 'granatäpple'. Ordet *granatäpple* är enligt SAOB (SAOB 1898–, s.v. *granatäpple*) tidigast belagt i *Gustav Vasas Bibel* år 1541, där det förekommer åtminstone tre gånger (Första Kungaboken 7, 20; Höga Visan 4, 13; Fjärde Moseboken 13, 23). I den latinska bibelöversättningen Vulgata⁵ används uttrycket *malum granatum*⁶ två gånger på motsvarande ställen och frasen *malum Punicum* en gång. Adjektivet *Punicus* betyder 'punisk, kartagisk' men även 'purpurröd'. Uttrycket *malum Punicum* 'purpurrött äpple' har sålunda en viss likhet med Buddes *rödhäple*.

4 FÖRKLARINGAR I BUDDES ÖVERSÄTTNING

Mechtilds uppenbarelser har som framgått tillkommit i Tyskland i slutet av 1200-talet. Budde översatte texten till svenska 1469, vilket innebär att det finns ett tids- och platsmässigt avstånd mellan källtexten och måltextern. De kulturella skillnaderna mellan Tyskland och Norden var inte särskilt stora under

⁵ Vulgata är tillgänglig exempelvis på adressen <<http://www.drbo.org/lvb/index.htm>> (7/3 2019).

⁶ Ordet *malumgranatum* kan hopskrivas eller särskrivs.

medeltiden, men avståndet ledde ändå till att målgruppen, dvs. de tilltänkta läsarna, inte kunde antas förstå allt utan hade kunskapsluckor (Hartama-Heinonen 2018, 29). Därför var Budde i många fall tvungen att förse sin översättning med förklaringar. Därtill var förlagan på latin som var ett utvecklat och etablerat skriftspråk med långa traditioner. Det var inte alltid enkelt att uttrycka alla nyanser på fornsvenska.

De ord som förklaras i Buddes version av Mechtilds uppenbarelser gäller främst exotiska företeelser, exempelvis benämningar på olika ädelstenar och liknande. Ett exempel visas nedan i 4a-c.

- 4a. oc sagh hon härran ihesum haffuande wppa sinom höghra foot **en skinande saphir thz är swa hetandis dyr sten** Oc wppa sin winstra foth **en annan sten som hethir granatus** (Geete 1899, 182).
- 4b. vidit Dominum habentem super dextro pede quasi **sapphirum**, et super sinistro **granatum** (Mechtild 1877, 135).
- 4c. vnd sach den herren vff seynem rechten fuß habē sam **eyn saphyr**. vnd auff dē linken **eynē granat** (Mechtild 1503, 55r).

Som framgår av exemplet, förser Budde orden *safir* och *granat* med förklaringen att de är (ädel)stenar. Detta kan låta innehållsfattigt men var sannolikt nyttigt för en läsare eller åhörare som aldrig tidigare hört orden. Antingen visste Budde själv vad orden *granat* och *safir* betydde eller också hade han tillgång till en ordbok eller andra förklarande källor. Det är osannolikt att den latinska förlagan innehöll liknande förklaringar eftersom den användes av lärda personer med en bred allmänbildning. Mer sannolikt är att Budde lade till dem för att den svenska tolkningen var avsedd för olärda personer som behövde förklaringar eftersom deras förhandskunskaper var otillräckliga. Som framgår av exempel 4c, saknar den tyska versionen motsvarande förklaringar. Möjligen var kunskapsluckorna mindre i Tyskland än i Norden eller också tog Budde bättre hänsyn till läsarnas kunskapsluckor än den tyska översättaren. Budde anpassade därtill texten till den nya målgruppen (dvs. i synnerhet nunnorna). Översättningsprocessen gav utrymme för kreativitet och en skynt av Buddes personlighet blir synlig via analys av denna process.

Att exotiska ord behövde förklaras är förståeligt, men i det följande diskuterar jag ett fall där en svensk motsvarighet till ett vanligt ord tycks ha saknats. Det latinska ordet *nutus* 'nick, vink' verkar nämligen ha varit svårt att översätta och Budde valde att förse det med en förklaring, vilket framgår av exempel 5.

- 5a. Oc alla hælgha manna loff glädhi oc hælghet the forenas, oc saman komma mz ensampna **mina tilteknat Nutus thz är eth tekn ällir märke thär nakor giffwer mz öghon ällir hoffuodh at han tillathir oc samtykkir thz som andre bedas ällir widhertorffua** (Geete 1899, 209).
- 5b. et omnis Sanctorum laus, gaudium et beatitudo, solo **nutu meo** incitantur (Mechtild 1877, 158).

- 5c. vnd alles lob. frewd vnd selikeit d' heiligē wirt gemeret alleyn durch **meynē willen** (Mechtild 1503, 63v⁷).

Som framgår av exemplet, verkar Budde inte ha hittat en svensk motsvarighet till det latinska ordet *nutus*. I stället ger han en jordnära, klar och tydlig förklaring som saknas i den latinska förlagan. Det är förvånande att ett ord som *nutus* 'nick, vink' behövde förklaras på ett så enkelt och banalt sätt. Det är möjligt att förklaringen är Buddes egen, men det är inte heller uteslutet att Budde hade tillgång till en förklarande källa. Som framgår av exempel 5c, valde den tyska översättaren att inte återge *nutus* med en direkt översättning utan använde sig av ordet *willen* 'vilja' på tyska. Hen tycks sålunda också ha haft svårigheter att återge formuleringen i den latinska förlagan, men valde en mer abstrakt lösning där Buddes förklaring är konkret.

Varför var det svårt att översätta detta ställe? Är det möjligt att Budde inte kände till någon svensk motsvarighet till det latinska ordet *nutus*? Enligt SAOB (SAOB 1898-, s.v. *nick*, s.v. *nicka*) är substantivet *nick* tidigast belagt 1647 och verbet *nicka* 1612. Det fornsvenska substantivet *nikkan* 'nick, nickande, rörelse med huvudet' finns emellertid belagt två gånger i Birgittas uppenbarelser och en gång i *Regula sancti salvatoris* (Söderwall 1884–1918, s.v. *nikkan*). (*Regula sancti salvatoris* är Birgittas ordensregel som godkändes av påven Urban V år 1370.) Alla dessa tre belägg är äldre än Buddes översättning av *Mechtilds uppenbarelser*. Därtill handlar det om belägg ur texter som Budde troligen kände till. Enligt Söderwalls supplement (Söderwall 1925–1973, s.v. *nikkan*) finns substantivet *nikkan* också belagt i betydelsen 'nick' i *Latinskt-svenskt glossarium* som bevarats i handskriften *Cod. Ups. C 20*. Där används verbet *nikka* två gånger i betydelsen 'nicka' och två gånger i betydelsen 'blinka' (Söderwall 1925–1973, s.v. *nikka*). Verbet är annars obelagt i fornsvenskan.

Att verbet *nikka* förekommer både i betydelsen 'blinka' och i betydelsen 'nicka' i glossariet är intressant, eftersom det för tankarna till Buddes förklaring i exempel 5a. Budde skriver att *nutus* är "eth tekn ällir märke thär nakor giffwer mz öghon ällir hoffuodh", dvs. 'blink' eller 'nick'. Därtill har *Latinskt-svenskt glossarium* en anknytning till Budde. Enligt Noreen har glossariet "passerat Buddes händer" (Noreen 1944, 6), men det är oklart vad Budde gjorde med det. Det är möjligt att han sammanställde eller modifierade glossariet efter Johannes Balbus de Januas verk *Catholicon*, men det är också möjligt att det enda han gjorde med glossariet var att han använde det som hjälpmedel vid sitt översättningsarbete (Noreen 1944, 57–58; Wollin 1992, 97).

De diskuterade beläggen gör det osannolikt att Budde inte kände till någon svensk motsvarighet till det latinska ordet *nutus*. Däremot är det möjligt att han antog att hans tilltänkta läsare inte kände till ordet. Detta sammanhänger med att Buddes syfte var att undervisa nunnor både i sakinnehållet och i latin (Kauko 2015, 191; Kauko 2018, 63). Möjligen ville Budde presentera det latinska ordet

⁷ Med romerska siffror har detta blad numrerats lxxiiij, dvs. 73, men det är ett tryckfel och bladnumret ska vara lxiij, dvs. 63.

nutus för sina läsare. Eftersom *nutus* kan beteckna en 'nick' eller 'vink' som görs antingen med huvudet, ögonen eller fingret (Georges 1879–1880, s.v. *nutus*) är det inte lätt att entydigt få fram alla nyanser med bara ett ord på svenska. Detta förklarar också varför den tyska översättaren valt att använda sig av ordet *willen* 'vilja'. Betydelseerna 'nicka', 'blinka' och 'vinka' är olika sätt att uttrycka något man vill. Latinska ord har ofta nyanser av detta slag som inte är lätta att återge exakt med ett ord på andra språk. För att lösa problemet vid ordet *nutus* valde den tyska översättaren att översätta det mindre ordagrant, medan Budde valde att ge det en förklaring. Buddes lösning är inte stilistiskt elegant men annars lyckad. Han återger innehållet i den latinska texten på svenska, vilket var hans centrala syfte.

5 OMLACERINGAR AV TEXT I BUDDES ÖVERSÄTTNING

Medeltida böcker skrevs för hand, vilket som diskuterats ovan innebar att varje exemplar blev unikt och avvek från andra exemplar på grund av avsiktliga eller oavsiktliga ändringar i texten. Skillnaden mellan handskrifter och tidiga tryckta böcker var emellertid inte stor. Exemplar av tryckta böcker är ju också ofta unika, eftersom användarna exempelvis gör anteckningar i marginalerna och låter binda in böcker på nytt (Varila 2016, 56). Tidiga tryckta upplagor var dessutom typiskt små, och det finns alltid skillnader mellan olika upplagor.

Medeltida texter fick ofta en stor spridning och samma text cirkulerade i olika versioner på olika språk. Kopisterna och översättarna gjorde tillägg, strykningar och ändringar i texterna. Ibland kombinerade de olika källor (Wollin 2009, 234–235; Varila 2016, 72). Kombinerandet hjälpte läsarna att förstå texten, vilket kan jämföras med moderna filologiska kommentarer som gör gamla texter förståeliga för nutida läsare (Jäger 1975, 60; Varila 2016, 72). Översättarna hade därtill också egna agendor och budskap som inte alltid var identiska med det budskap originalförfattaren hade (Lamberg 2008, 61, 73).

I regel stämmer Buddes version av *Mechtilds uppenbarelser* mycket väl överens med den i Mechtild 1877 utgivna latinska texten. Ibland hoppar Budde emellertid över vissa avsnitt eller låter dem komma i en annan ordning än i Mechtild 1877 – ett exempel på den för medeltida texter kännetecknande variationen. Exempelvis utgör ett avsnitt med rubriken *aff dygdhinna bärgh oc hælghanom thär syntos* kapitel 39 i andra boken av *Mechtilds uppenbarelser* i Buddes version (Geete 1899, 233–235). I Mechtild 1877 lyder rubriken *de monte virtutum et sanctis in eo visis* men kapitlet är en del av första boken (Mechtild 1877, 44–45). Det behöver emellertid inte vara Budde som omplacerade eller hoppade över avsnitten, utan det är mer sannolikt att det också förekom variation inom den latinska traditionen. Ett sätt att kontrollera detta är att se var kapitlet placerats i 1503 års tyska version. I den lyder rubriken *Vō dem berge d' togēde vñ heiligē dor auff gesehen* (Mechtild 1503, 19r), och avsnittet har placerats på samma ställe som i Mechtild 1877, dvs. som en del av kapitel 13 i bok 1. I Buddes version avviker ordningen sålunda både från den latinska och från den tyska versionen. Härmed

är det emellertid inte uteslutet att det kan finnas tyska eller latinska versioner där avsnitten kommer i samma ordning som i Buddes version. Jämförelser mellan alla bevarade versioner skulle kunna visa hur exceptionell ordningen i Buddes version är. Omplacering av avsnitt är ändå sällsynt och förekommer bara undantagsvis. Eftersom de olika avsnitten oftast kommer i samma ordning i de olika versionerna, är det vanligen lätt att jämföra versionerna med varandra.

Vad uteslutningarna och omplaceringarna beror på är oklart, men frågan har i viss mån diskuterats i samband med andra birgittinska texter. I vissa fornsvenska handskrifter verkar Birgittas uppenbarelser ha censurerats. I kapitel 47–49 i första boken av Birgittas uppenbarelser kritiseras präster, och texten berör sålunda problematiska frågor. I vissa handskrifter, som annars är på fornsvenska, återges dessa kapitel på latin, vilket möjligtvis beror på censur (Andersson 2014, 174). Det konstateras explicit i en handskrift att de följande kapitlen handlar om präster och därför inte är nyttiga för lekmän (Andersson 2014, 257). Det sägs vidare att kapitlen återges på latin, eftersom präster hellre läser latin. Prästkritiken var sålunda tillgänglig bara för latinkunniga, främst just präster. Kapitel 6–13 i andra boken av Birgittas uppenbarelser saknas helt i de flesta fornsvenska handskrifterna och har i vissa fall omplacerats i bok 8 i stället (Andersson 2016, 14). Som framgår av diskussionen i Andersson (2016, 14), ansågs deras världsliga innehåll möjligen vara skadligt för nunnorna. Som framgår av Anderssons diskussion, är en troligare förklaring emellertid att kapitlen passade bättre in i kontexten i bok 8 än i bok 2. Det är ändå troligt att omplaceringar och uteslutningar både kunde ske på grund av censur eller för att få avsnitten att bättre passa in i ett sammanhang. Om så var fallet även i Buddes texter har ändå inte utretts systematiskt.

6 AVSLUTANDE DISKUSSION

I detta avslutande avsnitt diskuterar jag varför det är nyttigt att jämföra Buddes version av *Mechtilds uppenbarelser* med den latinska versionen och med andra översättningar. Därtill reflekterar jag kring varför jämförelserna ibland är svåra att utföra eller problematiska. Som framkommit ovan, innehåller Buddes översättning missförstånd som delvis beror på hans misstolkningar och delvis på variationen inom den latinska texttraditionen. I texten omnämns exempelvis granatäpplen som inte var bekanta i Norden, vilket ledde till att Budde hittade på ordet *rödhäple* som inte sedermera etablerades i svenskan. Därtill behövde Budde förklara främmande ord som hans läsare inte kände till. Jämförelser med en latinsk och tysk version av samma text hjälper oss att utforska vad som beror på Buddes personliga insats och vad som är upptaget från förlagan på latin.

Som framgått ovan, förblir vissa detaljer i Buddes version av *Mechtilds uppenbarelser* oklara om vi bara läser den med Söderwalls ordbok som hjälpmedel. Jämförelsen med den latinska texten förklarar de oklara detaljerna. Exempelvis exempel 1, där en ärt sjunker in i Guds hjärta, låter förbryllande, men jämförelsen med den latinska och den tyska texten hjälper oss att förstå varför

Budde valde denna formulering. Också missförstånd blir förklarliga med hjälp av jämförelser. Jämförelsen av Buddes version med den tyska översättningen kompletterar de insikter som jämförelsen med den latinska texten ger oss. Alla bevarade tyska versioner går tillbaka på latinska förlagor (Laurén 1972, 7), och de kan hjälpa oss att förstå de val som Budde gjorde. De belyser också frågan om huruvida skillnaderna mellan Buddes version och Mechtild 1877 beror på att Budde gjorde ändringar i texten eller om de snarare beror på att Buddes direkta förlaga avvek från Mechtild 1877. Den latinska utgåvan jag använt mig av bygger på en handskrift från år 1370 (Laurén 1972, 9). Utgivaren har i en mycket begränsad utsträckning beaktat andra versioner på latin, vilket innebär att den medeltida variationen mellan versioner är svårare synlig i 1877 års tryckta edition. Därtill fyller den gamla editionen inte alla moderna krav.

Det exemplar av den latinska texten som Budde hade framför sig kan ha avvikit från den utgivna latinska texten, men jämförelser med den parallellt med en tysk version hjälper oss att spåra Buddes personliga insats. Det är inte uteslutet att Budde använde tyska versioner eller förklarande källor som stöd och hans översättning behöver sålunda inte gå tillbaka på bara en förlaga. Små missförstånd, fria översättningar och tillägg finns ibland i Buddes version. Hur kan vi vara säkra på att det var just Budde som gjorde tilläggen, översatte fritt eller missförstod detaljer? Det finns inget allmängiltigt svar på frågan utan varje exempel bör analyseras individuellt. Min analys visar att Budde sannolikt blandade ihop ordet *domus* med ordet *dominus* i exempel 2. I exempel 1 verkar ordet *pisum* 'ärt' ha blandats ihop med ordet *piscis* 'fisk', men jämförelsen med den tyska versionen visar att det sannolikt inte var Budde som misstolkade passusen. Det cirkulerade olika versioner av texten på latin och missförståndet skedde antagligen redan inom den latinska texttraditionen som den tyska och den svenska versionen går tillbaka på.

Jämförelserna mellan de olika versionerna av Mechtilds uppenbarelser försvåras i viss mån av att Buddes version inte är bevarad i Buddes autograf utan som kopia. Som framkommit ovan, har den bevarade handskriften emellertid kopierats direkt från Buddes original utan mellanleder. Den bevarade kopian har därtill uppkommit snart efter Buddes ursprungliga översättning. Den bevarade handskriften är skriven av tre händer (Laurén 1972, 24). Det är inte uteslutet att kopisterna gjorde ändringar i texten och vi kan inte vara säkra på att de alltid följde Buddes text troget i alla detaljer. Eftersom avskriften är gammal och har tillkommit utan mellanleder, är det emellertid troligt att den ligger Buddes ursprungliga formuleringar nära. Osäkerhetsmomentet är sålunda relativt litet.

Vissa andra fornsvenska texter är betydligt svårare att jämföra med sina latinska motsvarigheter än *Mechtilds uppenbarelser*. Exempelvis legenden om Gregorius av Armenien, som ingår i *Nådendals klosterbok*, är en översättning från en latinsk förlaga som för sin del går tillbaka på ett grekiskt original (Kauko & Lamberg 2017, 114–115). Den latinska och den grekiska texten är tillgängliga i en tryckt edition (Migne 1864, 943–996), men den svenska versionen (Klemming 1860, 350–419) avviker så mycket från dem att den måste gå tillbaka på en alternativ redaktion som var längre än den utgivna latinska och grekiska texten.

Därför är det svårt och delvis ofruktbart att jämföra den svenska versionen med de tillgängliga versionerna på klassiska språk. *Mechtilds uppenbarelsen* är i jämförelse med detta en förhållandevis oproblematisks text.

Jag valde att jämföra Buddes text med en tysk version som trycktes år 1503. Buddes text har inte tidigare jämförts med denna men analysen visar att jämförelsen leder till intressanta nya rön. Det finns andra tidiga tyska, engelska och nederländska versioner som troligen skiljer sig från 1503 års version. Det vore givande att jämföra Buddes text också med dem, men det har inte kunnat genomföras inom ramen för denna artikel. Många tidiga tryckta utgåvor har emellertid nu digitaliserats och är tillgängliga på nätet. Den fornsvenska handskriften *Cod. Holm. A 13* kommer också att digitaliseras snart. Digitaliseringen öppnar nya möjligheter för Buddeforskningen. I denna artikel har jag visat hur fruktbart det är att jämföra textversioner på olika språk med varandra och digitaliseringen gör jämförelser av detta slag lättare att utföra i framtiden än tidigare.

LITTERATUR

- Ahlbäck, Olav 1952. Jöns Buddes språk och landsmannskap. I: *Studier i nordisk filologi*, nr 40–41. S. 1–152.
- Andersson, Roger (utg.) 2014. *Heliga Birgittas texter på fornsvenska. Birgittas Uppenbarelsen. Bok 1* (Editiones 6). Stockholm: Sällskapet Runica et Mediævalia.
- Andersson, Roger (utg.) 2016. *Heliga Birgittas texter på fornsvenska. Birgittas Uppenbarelsen. Bok 2* (Editiones 8). Stockholm: Sällskapet Runica et Mediævalia.
- Arvidsson, Maria 2017. *En handskrifts tillkomst- och brukshistoria. En närstudie av Cod. Holm. A49 (Nådendals klosterbok)*. Uppsala: Samlingar utgivna av Svenska fornskriftsällskapet. Serie 1: Svenska skrifter 101.
- Frederiksen, Britta Olrik 1997. Til teksten om de tolv gyldne fredage i Jöns Buddes bok. I: *Arkiv för nordisk filologi*, nr 112. S. 125–148.
- Geete, Robert 1899. *Hel. Mechtilds uppenbarelsen (Liber spiritualis gratiæ) öfversatta från latinet år 1469 af Jöns Budde. Efter gamla handskrifter* (Samlingar utgivna av Svenska fornskriftsällskapet. Serie 1: Svenska skrifter 32). Stockholm: P. A. Norstedt & söner.
- Georges, Karl Ernst 1879–1880. *Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch. Siebente fast gänzlich umgearbeitete und sehr vermehrte Auflage*. Leipzig: Hahn'sche Verlags-Buchhandlung.
- Hammarström, Magnus 1925. *Glossarium till Finlands och Sveriges latinska medeltidsurkunder jämte språklig inledning* (Handböcker utgivna av Finska historiska samfundet I). Helsingfors: Finska historiska samfundet.
- Hartama-Heinonen, Ritva 2018. Kunskapsluckor och intra- och interkulturella ingrepp i original och översättning. I: Silén, Beatrice et al. (red.), *Svenskan i Finland 17. Föredrag vid den sjuttonde sammankomsten för beskrivningen av*

- svenskan i Finland* (Nordica Helsingiensia 53). Helsingfors: Finskugriska och nordiska avdelningen vid Helsingfors universitet. S. 18–31.
- Johansson, Karl G. 2017. St Jerome and the Authority of Medieval East Scandinavian Texts. I: Adams, Jonathan & Bampi, Massimiliano (red.), *Beyond the Piraeus Lion. East Norse Studies from Venice* (Selskab for østnordisk filologi 2). Odense: Syddansk Universitetsforlag. S. 215–235.
- Jäger, Gerhard 1975. *Einführung in die Klassische Philologie*. München: Verlag C. H. Beck.
- Kallioinen, Mika 2000. *Kauppias, kaupunki, kruunu. Turun porvariyhteisö ja talouden organisaatio varhaiskeskiajalta 1570-luvulle* (Bibliotheca Historica 59). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauko, Mikko 2013. Ghescrefen to Abo – Keskiolasaksan käytöstä Turussa 1300-luvun lopussa. I: *Turun Historiallinen Arkisto, nr 62*. S. 34–37.
- Kauko, Mikko 2015. *Jöns Budde och hans skrifter – Yngre fornsvenskt textmaterial och mannen bakom det* (Annales universitatis Turkuensis B402). Turku: Turun yliopisto.
- Kauko, Mikko 2016. Henrik Gabriel Porthan Jöns Budden löytäjänä. I: *Auraica. Scripta a Societate Porthan edita, Vol. 7, 2016*. S. 67–74.
<<https://journal.fi/aur/article/view/60326>> (7/3 2019)
- Kauko, Mikko & Lamberg, Marko (red.) 2017. *Naantalin luostarin kirja* (Tietolipas 254). Suomentaneet Mikko Kauko, Marko Lamberg, Rauno Tirri ja Seija Tirri. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauko, Mikko 2018. Latinska kasusändelser i svenska texter genom tiderna. I: Silén, Beatrice et al. (red.), *Svenskan i Finland 17. Föredrag vid den sjuttonde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland* (Nordica Helsingiensia 53). Helsingfors: Finskugriska och nordiska avdelningen vid Helsingfors universitet. S. 61–76.
- Klemming, Gustaf Edvard 1860. *Bonaventuras betraktelser öfver Christi lefverne. Legendan om Gregorius af Armenien. Efter gamla handskrifter* (Samlingar utgivna av Svenska fornskriftsällskapet. Serie 1: Svenska skrifter 15). Stockholm: P. A. Norstedt & söner.
- Klockars, Birgit 1979. *I Nådens dal. Klosterfolk och andra c. 1440–1590*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Lamberg, Marko 2007. *Jöns Budde. Birgittalaisveli ja hänen teoksensa* (Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1115). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lamberg, Marko 2008. Dolt budskap i en medeltida översättning. Jöns Budde och hans version av legenden om den usle biskopen Udo. I: *Arkiv för nordisk filologi, nr 123*. S. 57–76.
- Laurén, Christer 1972. Predikanten som översättare. Mechtilds uppenbarelser i Jöns Buddes fornsvenska version – handskrift och översättningsteknik. I: *Folkmålsstudier, nr 21*. S. 1–162.
- Lönnroth, Harry 2016. Filologi i Facebooks tidevarv – vad, hur och varför? I: Andersson, Daniel et al. (red.), *Studier i svensk språkhistoria 13. Historia och*

- språkhistoria* (Nordsvenska 25). Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet. S. 31–49.
- Mechtild 1503 = *Das buch geistlicher gnaden, offenbarunge, wunderliches vnde beschawlichen lebens der heiligenn iungfrawen Mechtildis vnd Gertrudis, Closter iungfrawen des closters Helffede*. Leyptzk: Lotter.
<<http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb10859996-4>> (6/3 2019)
- Mechtild 1877 = *Revelationes Gertrudianæ ac Mechtildianæ II: Sanctæ Mechtildis virginis ordinis Sancti Benedicti liber specialis gratiæ. Accedit sororis Mechtildis ejusdem ordinis lux divinitatis. Opus ad codicum fidem nunc primum integre editum Solesmensium O.S.B. monachorum cura et opera*. Pictavii & Parisiis: Apud H. Oudin fratres.
- Migne, Jacques Paul 1864. *Patrologiæ cursus completus. Series Graeca. Tomus CXV*. Paris: J. P. Migne.
- Nikula, Kristina 2009. Om den "gudhelige" brodern Jöns Budde. I: *Folkmålsstudier, nr 47*. S. 133–149.
- Noreen, Erik 1942. *Från Birgitta till Piraten. Litteraturstudier av en filolog*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Noreen, Erik 1944. Studier i Jöns Buddes ordförråd. I: *Meijerbergs arkiv för svensk ordforskning, nr 6*. S. 1–72.
- Nuorteva, Jussi 1997. *Suomalaisten ulkomainen opinkäynti ennen Turun akatemian perustamista 1640* (Bibliotheca historica 27). Helsinki: Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 177.
- Porthan, Henrik Gabriel 1867. *Opera selecta. Pars tertia*. Helsingfors: Finska Litteratur-sällskapet.
- Rydel, Courtney E. 2014. Inventing a Male Writer in Mechtild of Hackeborn's Booke of Gostlye Grace. I: *Journal of Medieval Religious Cultures. Vol. 40, No. 2*. S. 192–216.
- SAOB 1898– = *Ordbok över svenska språket utgiven av Svenska Akademien*. Lund: Gleerups. <<https://www.saob.se/>> (7/3 2019).
- Söderwall, Knut Fredrik 1884–1918. *Ordbok öfver svenska medeltids-språket* (Samlingar utgivna av Svenska fornskriftsällskapet. Serie 1: Svenska skrifter 27). Lund: Berlingska boktryckeriet.
- Söderwall, Knut Fredrik 1925–1973. *Ordbok över svenska medeltids-språket. Supplement* (Samlingar utgivna av Svenska fornskriftsällskapet. Serie 1: Svenska skrifter 54). Lund: Berlingska boktryckeriet.
- Tarkiainen, Kari 2008. *Finlands svenska historia 1. Sveriges Österland. Från forntiden till Gustav Vasa*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Varila, Mari-Liisa 2016. *In Search of Textual Boundaries. A Case Study on the Transmission of Scientific Writing in 16th-Century England* (Anglicana Turkuensia 31). Turku: University of Turku.
- Voaden, Rosalynn 2005. Who Was Margaret Thorpe? Reading Mechtild of Hackeborn in Fifteenth-Century England. I: *Religion & Literature. Vol. 37, No. 2*. S. 9–25.

- Väisänen, Liisa 2011. *Kristilliset symbolit. Ikkuna pyhään*. 2. painos. Helsinki: Kirjapaja.
- Välimäki, Reima 2016. *The Awakener of Sleeping Men. Inquisitor Petrus Zwicker, the Waldenses, and the Rethologisation of Heresy in Late Medieval Germany*. Turku: Cultural History, University of Turku.
- Wollin, Lars 1992. Hat Jöns Budde im 'Catholicon' geblättert? Niederdeutsches Lehngut in einem mittelalterlichen schwedischen Wörterbuch. I: Elmevik, Lennart & Schöndorf, Kurt Erich (red.), *Niederdeutsch in Skandinavien III* (Beihefte zur Zeitschrift für deutsche Philologie 6). Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 77–99.
- Wollin, Lars 2009. Textframställning och genrer i nordisk medeltid. Originalproduktion – efterbildning – översättning. I: *Folkmålsstudier, nr 47*. S. 231–258.
- Wollin, Lars 2011. Jöns Budde och eftervärlden. En presentation, en forskningsrapsodi – och några spekulationer. I: Wollin, Lars (utg.), *Bilden av Budde. Studier kring en svensk språkpionjär*. Samlingar utgivna av Svenska fornskriftsällskapet. Serie 1: Svenska skrifter 95. Uppsala. S. 9–35.
- Åström, Patrik 2016. *Tendensen i Kristoffers landslag*. Samlingar utgivna av Svenska fornskriftsällskapet. Serie 1: Svenska skrifter 100. Uppsala.

Hur förhåller sig examinander till olika kontexter i examen för auktoriserade translatorer?

Marja Kivilehto

1 INLEDNING

Syftet med denna artikel är att diskutera kontextens betydelse i examen för auktoriserade translatorer¹ i Finland. Med den pilotstudie som presenteras i artikeln vill jag visa hur examinanderna förhåller sig till olika kontexter vid examen. Med begreppet kontext menar jag dels den professionella kontext som skapas av översättningsuppgiften samt auktoriserad översättning som en professionell verksamhet, dels den icke-professionella kontext som utgörs av examenssituationen samt uppfattningar om översättningsförmågan som en förmåga att kunna två språk. För att kunna studera kontexter i dessa specifika betydelser använder jag å ena sidan material som producerats i examen, dvs. examinandernas översättningar, å andra sidan styrdokument som ger riktlinjer för auktoriserad översättning.

I min analys av examinandernas översättningar fokuserar jag på översättarens anmärkningar. Med översättarens anmärkningar avses här auktoriserade translatorers kommentarer gjorda för att tydliggöra eller förklara något i källtexten eller översättningen. Fokuseringen på översättarens anmärkningar kan motiveras med att det är med dem som examinanden gör sitt förhållningssätt till olika kontexter synligt. Av översättarens anmärkningar kan utläsas hur examinanden ser på översättning, och auktoriserad översättning mer specifikt. Om examinanden rättar sig efter de anvisningar som ges för auktoriserad översättning, uppfattar jag att hen befinner sig i en kontext som utgörs av auktoriserad översättning som professionell verksamhet snarare än i en icke-professionell kontext. Analysmodellen förklaras mer ingående i avsnitt 3.2.1.

Förutom examinandernas översättningar är följande styrdokument viktiga källor: *Examensgrunderna för auktoriserad translator 2012* (2012), *Anvisningar för auktoriserad translator* (2018), *Laatijan käsikirja 2018* (2018) och *Arvioijan käsikirja 2018* (2018). *Examensgrunderna för auktoriserad translator 2012* (2012) har utgetts av Utbildningsstyrelsen, medan *Anvisningar för auktoriserad translator* (2018) har utarbetats av Finlands översättar- och tolkförbund i samarbete med Utbildningsstyrelsen. *Laatijan käsikirja 2018* (2018) och *Arvioijan käsikirja 2018* (2018) är för sin del internt material som Utbildningsstyrelsen skapat för examen för auktoriserade translatorer.

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.

Artikeln är uppställd enligt följande. Först redogör jag för förutsättningarna för auktoriserad översättning och examen för auktoriserade translatorer i Finland. Sedan analyserar jag materialet i studien. Avslutningsvis drar jag slutsatser av analysen med hänsyn till examen och eventuell framtida forskning.

2 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR AUKTORISERAD ÖVERSÄTTNING

För en lekman kan begreppen *translator* och *översättare* te sig likalydande, men de betyder inte exakt detsamma (SAOB 2007, s.v. *translator*, *översättare*). *Translator* eller *auktoriserad translator* är en översättare som efter avlagd examen har fått rätt att översätta officiella handlingar och bestyrka riktigheten av översättningarna. Auktorisation betraktas också som en allmän kvalitetsstämpel på professionell översättningsförmåga (Englund Dimitrova 2015, 11). Därför diskuterar jag först kort vad professionell översättningsförmåga innebär och hur den har behandlats inom forskningen innan jag presenterar examen för auktoriserade translatorer i Finland närmare.

2.1 Prövning av professionell översättningsförmåga

Det finns inget internationellt system för prövning av professionell översättningsförmåga. Prövningssystemen är nationella och erkänns inte nödvändigtvis utanför landets gränser. I vissa länder, såsom i USA och i Kanada, är det t.ex. översättarorganisationer och inte statliga organ som prövar förmågan. Även prövningens syfte varierar. Medan förmåga i juridisk översättning står i fokus i vissa länder, bedöms den allmänna översättningsförmågan i andra. (Kivilehto & Salmi 2017; Salmi & Kivilehto 2018.)

Prövningen av professionell översättningsförmåga har betraktats ur olika synvinklar inom forskningen. Utanför Norden har vikt lagts vid prövningens för- och nackdelar (Chan 2010; Lommel 2013) samt olika system för prövning (Pym m.fl. 2012; Hlavac 2013). Därtill har bedömningen av översättningsförmåga uppmärksamats (Turner m.fl. 2010; Hale m.fl. 2012). I Norden har auktorisationen av översättare diskuterats bland annat ur kvalitetssäkringens synvinkel (Laukkanen & Vik 2015; Englund Dimitrova 2015). Utöver detta har examen för auktoriserade translatorer i Finland diskuterats vad det gäller översättningsuppgifter (Kivilehto 2017; Kivilehto & Skogberg 2017) och utveckling av kriterierna för bedömning av översättningsförmåga (Kivilehto 2016; Kivilehto & Salmi 2017; Salmi & Kivilehto 2018).

Överlag anses prövning av professionell översättningsförmåga vara viktigt. Den bidrar till översättaryrkets status och kan medföra ekonomiska fördelar för översättaren. Ur översättningsföretagens synvinkel utgör prövningen ett tämligen trovärdigt mått på översättarens språkförmåga, vilket underlättar

rekryteringen av nya översättare. (Chan 2010.) Den allmänt positiva inställningen nyanseras dock av att vissa forskare förespråkar alternativa lösningar (t.ex. Lommel 2013) eller ett enhetligt och globalt provningssystem (Budin m.fl. 2013).

2.2 Examen för auktoriserade translatorer i Finland

Prövningen av professionell översättningsförmåga i form av auktorisation beror på behovet av juridiskt giltiga översättningar. Det behövs även för erkännande av examina: myndigheterna fattar beslut om yrkeskvalifikationer på grundval av en utländsk examen, arbetsgivarna bedömer kompetensen som en utländsk examen ger eller läroinrättningar fattar beslut om huruvida en utländsk examen ger behörighet för fortsatta studier. (FÖTF 2019.)

Den som är intresserad av översättarauktion kan delta i examen för auktoriserade translatorer, som består av tre delar. Del 1 är en flervalssuppgift som mäter s.k. annan förmåga som auktoriserade translatorer behöver vid yrkesutövningen. Del 2 och 3 är mer praktiska och testar språk- och översättningsförmågan inom lag och förvaltning samt inom ett valbart specialområde som kan vara ekonomi, teknik, medicin eller utbildning. För översättningarna har examinanderna 2 timmar och 45 minuter på sig per text, och de kan använda alla hjälpmedel förutom maskinöversättningar eller översättningsminnen. (Examensgrunderna för auktoriserad translator 2012 [2012].)

Enligt examensgrunderna ska en auktoriserad translator arbeta *på ett professionellt sätt* och känna sitt ansvar som förmedlare av andras tankar och budskap. Med andra ord förutsätts översättaren klara av olika uppgifter och situationer där handlingars innehåll och rättsliga omständigheter ska överföras från ett språk till ett annat språk och från en kulturkrets till en annan. Detta betyder vid auktoriserad översättning att översättaren känner till instruktionerna för hur en juridiskt giltig översättning görs och kan överväga när utelämnningar och tillägg är möjliga och när hen i stället måste göra anmärkningar. (Examensgrunderna för auktoriserad translator 2012 [2012], 6, 8, 10.)

Vikten av verklighetsnära uppgifter betonas i examen. Provkonstruktörerna uppmanas att välja sådana källtexter som motsvarar de verkliga uppdrag som auktoriserade translatorer har (Laatijan käsikirja 2018 [2018], 4–6). Samtidigt som källtexterna ska vara så autentiska och verklighetsnära som möjligt, ska de också vara fackspråkstexter som förutsätter förståelse av sakinnehållet och förtrogenhet med ämnesområdet samt innehåller en tillräcklig mängd översättningsproblem. Samtidigt ska källtexterna i sin helhet vara sådana att de kan översättas inom den angivna tiden och översättningarna bedömas enligt bedömningskriterierna. (Laatijan käsikirja 2018 [2018], 5–6.) Att få alla dessa kriterier att uppfyllas kan vara en utmaning för provkonstruktörer: autenticitet och svårighetsgrad går inte alltid hand i hand (se t.ex. Kivilehto & Skogberg 2017).

Sammantaget är avsikten med översättningsuppgifterna att skapa sådana situationer som motsvarar autentiska översättningssituationer. I idealfallet liknar översättningsuppgifterna autentiska uppdrag och examenssituationen verklighetsnära arbetsförhållanden. Samtidigt är det dock fråga om en examenssituation, och denna konstellation skapar en kontext där examinanden å ena sidan ska bete sig som om hen var auktoriserad translator, å andra sidan vet hen att översättningen läses av två bedömare och inte av en vare sig faktisk eller fiktiv användare av översättningen. Med andra ord befinner sig examinanden i en kontext som har drag dels av en professionell, dels av en icke-professionell kontext.

3 ÖVERSÄTTARENS ANMÄRKNINGAR I AUKTORISERAD ÖVERSÄTTNING

Översättarens anmärkningar jämförs ofta med skönlitterär översättning och översättarens synlighet där. Om detta finns det forskning (se t.ex. Varney 2009; Pellat 2013; Toledano Buendía 2013)², likaså pro gradu-avhandlingar (se Eriksson 2014; Sakki 2017). Forskning om översättarens anmärkningar inom auktoriserad översättning finns det mindre av. Översättarens anmärkningar har närmast behandlats i pro gradu-avhandlingar. Virtanen (2017) redogör för auktoriserade translatorers och Järvinen (2017) för uppdragsgivares synpunkter på översättarens anmärkningar. Av Virtanens (2017) avhandling framgår att auktoriserade translatorer, särskilt äldre och mer erfarna translatorer, relativt sällan gör anmärkningar medan Järvinens (2017) avhandling ger vid handen att uppdragsgivare generellt förhåller sig restriktivt till översättarens anmärkningar. Speciellt gäller detta tolkningen av hur t.ex. examensgrader i olika länder motsvarar varandra.

Resultaten från Virtanens (2017) och Järvinens (2017) avhandlingar ligger i linje med anvisningarna för översättarens anmärkningar i auktoriserad översättning i Finland. Nedan redogör jag för dessa anvisningar, som examinanderna förutsätts bekanta sig med före examen och som de också har tillgång till under examen. Därefter presenterar jag min pilotstudie.

3.1 Anvisningar för översättarens anmärkningar i auktoriserad översättning i Finland

I *Anvisningar för auktoriserad translator* (2018) regleras användningen av översättarens anmärkningar utifrån *när* anmärkningar ska göras och *hur* de ska göras.

² Forskningen om översättarens anmärkningar inom skönlitterär översättning bygger ofta på Gérard Genettes (1997) typologi av paratexter.

Anmärkningarna indelas i obligatoriska och icke-obligatoriska anmärkningar. Anmärkningarna är obligatoriska om det finns faktorer i källtexten som försvagar dess tillförlitlighet, om det handlar om en översättning i utdrag, om det finns ställen som inte går att översätta eller om källtexten innehåller ett eller flera språk som translatorn inte är auktoriserad för. Icke-obligatoriska anmärkningar görs däremot om översättaren anser att hen måste förklara fenomen som förekommer i källkulturen men inte i målkulturen. I anvisningarna påpekas dock att det lönar sig att vara restriktiv med sådana anmärkningar eftersom översättningens användare mycket väl kan känna till fenomenen i fråga och därför inte behöver några förklaringar. Translatorn ska också överväga hur relevant en anmärkning är med tanke på översättningens syfte och undvika onödiga förklaringar: "En anmärkning ska vara klart formulerad så att användaren förstår anmärkningens nödvändighet, men den ska inte göras onödigt utförlig." (Anvisningar för auktoriserad translator 2018, 17-19.)

Enligt anvisningarna för anmärkningar kan de placeras före translatorns bestyrkande av översättningens riktighet. De anmärkningar som gäller översättningen som helhet ska presenteras först. Därefter kommer anmärkningarna som hänvisar till enskilda ställen i översättningen. Det är även viktigt att läsaren förstår vilka anmärkningar som är översättarens anmärkningar och vilka som tillhör källtexten. I anvisningarna rekommenderas vidare att översättarens anmärkningar numreras och markeras t.ex. med [ÖA1]. (Anvisningar för auktoriserad translator 2018, 17-19.) Vikten av markeringarna kommer också fram i examensgrunderna, där det sägs att anmärkningarna ska göras "i egenskap av textens översättare" (Examensgrunderna för auktoriserad translator 2012 [2012], 9).

3.2 Översättarens anmärkningar i examen för auktoriserade translatorer

Jag inleder analysen med att redogöra för materialet och analysmodellen. Därefter beskriver jag hur översättarens anmärkningar används i materialet, dvs. hur de markeras samt vilka funktioner och mottagare de har i översättningarna.

3.2.1 Material och analysmodell

Det primära materialet för studien består av 84 översättningar från eller till svenska gjorda i examen för auktoriserade translatorer 2012-2015 och 2017. Av dessa är 30 översättningar från svenska till finska och 54 från finska till svenska. Som jämförelsematerial används 72 översättningar från eller till engelska gjorda i samma examen 2015 och 2017. Av dessa är 28 översättningar från engelska till

finska och 44 översättningar från finska till engelska.³ Avsikten med jämförelsematerialet är att utvärdera om det finns kvantitativa eller kvalitativa skillnader i översättningarna mellan de olika språken.

I analysen av översättarens anmärkningar noterar jag hur examinanderna hanterar översättarens anmärkningar, dvs. hur de tillämpar anvisningarna (se 3.1). På så sätt vill jag utforska hur examinanderna förhåller sig till olika kontexter, dvs. i vilken utsträckning de befinner sig i den professionella respektive den icke-professionella kontexten. Däremot tar jag inte hänsyn till hur översättarens anmärkningar har bedömts i examen.⁴ I analysen tillämpar jag dels *Anvisningar för auktoriserad translator* (2018), dels de funktioner som översättarens anmärkningar har enligt Gérard Genette (1997) och Carmen Toledano Buendía (2013).

Mina forskningsfrågor är:

- 1) Hur markeras översättarens anmärkningar?
- 2) Vilka funktioner har översättarens anmärkningar?
- 3) För vem är översättarens anmärkningar avsedda?

Jag närmar mig fråga 1 genom att utreda i vilken mån markeringarna följer anvisningarna. Jag tolkar det så att anmärkningen har markerats enligt anvisningarna om *översättarens anmärkning* explicit nämns i den löpande texten i översättningen eller i en fotnot. Anmärkningen har markerats delvis enligt anvisningarna om det inte nämns att den är översättarens men det ändå på ett eller annat sätt framgår att så är fallet, t.ex. för att examinanden talar om *översättning*. Anmärkningen har inte markerats enligt anvisningarna om det inte framgår att den är översättarens och om mottagaren kan uppfatta att anmärkningen tillhör källtexten.

Med fråga 2 vill jag få fram vilka funktioner översättarens anmärkningar fyller. Analysen följer delvis den analysmodell av Gérard Genette (1997) och Carmen Toledano Buendía (2013) som indelar översättarens anmärkningar i två typer: förklarande (*explanatory*) och diskursiva (*discursive*). Med förklarande anmärkningar avser Genette (1997) sådana anmärkningar som ger mottagaren information som behövs för tolkningen av översättningen. Denna typ av anmärkningar är objektiva: de bidrar med kulturella eller terminologiska förklaringar till fenomenet. Diskursiva anmärkningar är å sin sida anmärkningar där översättaren inte nöjer sig med att ge information utan tolkar och tar ställning till något.

³ Forskningstillstånd har beviljats av Examensnämnden för auktoriserade translatorer vid Utbildningsstyrelsen 14/12 2015 och 23/10 2017.

⁴ För uteblivna eller irrelevanta anmärkningar kan examinanden få 2-10 felpoäng. Om felet är lindrigt, blir det 2 felpoäng. Vid allvarliga fel är poängantalet 5 och vid kritiska fel 10. 10 felpoäng innebär att översättningen, och därmed hela examen, underkänns. (Arvioijan käsikirja 2018 [2018], 9-11.)

I min analys utgår jag från tre funktioner för översättarens anmärkningar. Orsaken är att anmärkningarna knappast kan kategoriseras som *antingen eller* utan har drag av flera funktioner och kan placeras på ett kontinuum där neutrala konstateranden utgör den ena änden och kommenterande konstateranden den andra. Jag indelar anmärkningarna i *informerande*, *förklarande* och *kommenterande* anmärkningar. Informerande anmärkningar är de mest neutrala anmärkningarna eftersom de innehåller enbart konstateranden, medan kommenterande anmärkningar är de mest oneutrala anmärkningarna då examinandens röst tydligast kommer fram, t.ex. genom ställningstaganden och uppmaningar. Emellan dessa två poler förekommer förklarande anmärkningar där examinandens röst kommer tydligare fram än i informerande anmärkningar, men mindre tydligt än i kommenterande anmärkningar. Som exempel på förklarande anmärkningar kan anges anmärkningar där översättningsstrategin förklaras.

Avslutningsvis tar fråga 3 fasta på vem översättarens anmärkningar är avsedda för. Mottagaren kan vara antingen den fiktiva användaren av översättningen⁵ eller examensbedömaren. Om översättarens anmärkningar har markerats helt enligt anvisningarna och är informerande till sin funktion, tolkar jag det som att mottagaren är den fiktiva användaren. Om översättarens anmärkningar däremot inte följer anvisningarna och är kommenterande till sin karaktär, är mottagaren examensbedömaren. Om översättarens anmärkningar har markerats delvis enligt anvisningarna och är förklarande till sin funktion, tolkar jag det som att examinanden riktar sig dels till den fiktiva användaren, dels till bedömaren.

I analysen talar jag för enkelhetens skull om *översättningar (examinander) från eller till svenska* och *översättningar (examinander) från eller till engelska* och diskuterar inte språkriktningsspecifika drag om de inte har en betydelse för analysen. Vid angivelsen av exempel uppger jag enbart språkriktningen och specialområdet. Examensåret har ingen betydelse och utelämnas av anonymitetsskäl. Bakgrundsinformation om examinanderna ges inte, eftersom den inte insamlats så att den kan kopplas ihop med examensöversättningarna.

3.2.2 Analys

För att få en bild av hur översättarens anmärkningar fördelar sig över översättningarna från eller till svenska respektive från eller till engelska har jag räknat antalet översättningar med en eller flera anmärkningar och antalet anmärkningar av översättaren totalt. Resultaten presenteras i tabell 1.

⁵ Även om översättningen i praktiken kan ha flera mottagare, bygger examinanden troligtvis sina tankar om mottagaren på en s.k. modelläsare (jfr Umberto Eco's *Model Reader*; Eco 1994, 7-8).

TABELL 1 Antalet anmärkningar av översättaren

	Antalet översättningar med en eller flera anmärkningar	Antalet anmärkningar av översättaren
Översättningar från eller till svenska	15/84 (17,9 %)	20
Översättningar från eller till engelska	28/72 (38,9 %)	60

Som framgår av tabell 1 innehåller översättningarna från eller till engelska fler anmärkningar än översättningarna från eller till svenska. Orsaken till skillnaden kan bero på kulturella eller språkliga faktorer. Om avsikten med översättningar från eller till svenska är att de ska användas i Finland, har källtexten och översättningen samma kulturella och samhällsliga ram och inga förklaringar behövs. Om dessa översättningar däremot ska användas i Sverige, är Sverige och Finland kulturellt så nära att anmärkningar inte heller behövs. Även språkligt är svenska och finska semantiskt nära, vilket kan minska behovet av anmärkningar. (Se t.ex. Kivilehto 2016.)

För engelskans del är andelen för översättarens anmärkningar ungefär lika oberoende av språkriktningen (från eller till engelska), medan andelen för svenskans del varierar på denna punkt. Den procentuella andelen är större i översättningar till svenska (22,2 %) än till finska (10 %). Skillnaden är svår att förklara och kan bero på individuella skillnader mellan examinandernas förhållningssätt till översättning snarare än språkriktningen. Det som är värt att notera i detta sammanhang är hur examinanderna tolkar den fiktiva kulturkontexten för översättningen, dvs. exakt var översättningen ska användas. I översättningsuppgifterna från finska till övriga språk används samma källtexter, vilket gör att uppgiften måste beskrivas i allmänna ordalag (se UBS 2019). Om syftet med översättningen formuleras så att "texten ska översättas för den ena parten i målet", får examinanderna inte mycket hjälp vid sin tolkning av användningen av översättningen.

Enligt *Anvisningar för auktoriserad translator* (2018) ska translatorn tydligt markera att det är fråga om översättarens anmärkningar samt vad anmärkningen handlar om, dvs. texten i sin helhet eller enstaka textställen. Tabell 2 visar i vilken mån översättarens anmärkningar i materialet följer anvisningarna.

TABELL 2 Markering av översättarens anmärkningar

	Enligt anvisningarna	Delvis enligt anvisningarna	Inte enligt anvisningarna
Översättningar från eller till svenska	19/20 (95 %)	1/20 (5 %)	0/20 (0 %)
Översättningar från eller till engelska	53/60 (88,3 %)	3/60 (5 %)	4/60 (6,7 %)

På det hela taget har examinanderna följt *Anvisningar för auktoriserad translator* (2018) så att läsaren tydligt ser att det handlar om översättarens och inte om textförfattarens anmärkningar. Andelen anmärkningar är här någorlunda lika för svenskans och engelskans del. I översättningarna från eller till svenska är dock andelen anmärkningar som följer anvisningarna något större. Orsaken kan vara att antalet anmärkningar av översättaren överlag är mindre i översättningarna från eller till svenska än i översättningarna från eller till engelska. Med andra ord behöver resultatet inte hänga samman med att examinanderna från eller till svenska orienterar sig mer efter den professionella kontexten än examinanderna från eller till engelska.

Om jag hade tolkat tillämpningen av anvisningarna striktare och krävt att översättarens anmärkning ^[ÖA] ska markeras textinternt och inte först i fotnoten, hade resultaten sett annorlunda ut. Det är nämligen få examinander som placerat förkortningen ÖÄ (översättarens anmärkning) eller TN (translator's note) inne i översättningen; snarare kommer den i de flesta fall först i fotnoten. Orsaken kan vara en strävan efter en så noggrann översättning som möjligt. Med andra ord undviker examinanderna längre tillägg och förklaringar i själva översättningen.

I motsats till markeringen av anmärkningar finns det skillnader i anmärkningarnas funktioner i översättningarna från eller till svenska jämfört med översättningarna från eller till engelska. Detta framgår av tabell 3.

TABELL 3 Översättarens anmärkningar och deras funktioner

	Informerande anmärkningar	Förklarande anmärkningar	Kommenterande anmärkningar
Översättningar från eller till svenska	12/20 (60 %)	3/20 (15 %)	5/20 (25 %)
Översättningar från eller till engelska	48/60 (80 %)	5/60 (8,3 %)	7/60 (11,7 %)

Antalet informerande anmärkningar är mindre i översättningarna från eller till svenska än i översättningarna från eller till engelska. Det verkar som att examinanderna från eller till engelska orienterar sig mer efter den professionella kontexten än examinanderna från eller till svenska. I båda språken finns det dock exempel på anmärkningar i alla de tre kategorierna: informerande, förklarande eller kommenterande anmärkningar. I exempel 1 och 2 anges anmärkningar som jag har kategoriserat som informerande.

- (1) **transl.anm.1** Siffran utanför parentesen avviker från den som är inuti parentesen. (Finska-svenska 20XX, ekonomi)
- (2) ⁱ Översättarens anmärkning: källdokumentet innehåller en sida och dess översättning två sidor. (Finska-svenska 20XX, medicin)

I exempel 1 noterar examinanden att det finns en diskrepans i källtexten. En siffra skrivs ut som fem (*viisi*) men anges som sex i sifferform (6) i källtexten. Examinanden konstaterar problemet, men börjar inte göra tolkningar eller ge

förklaringar. I exempel 2 nämner examinanden sidantalet i källdokumentet respektive i översättningen. Båda exemplen visar att examinanderna undviker onödiga förklaringar och därmed är orienterade mot den professionella kontexten.

I exempel 3 och 4 är det fråga om förklarande anmärkningar. Examinanderna redogör för sina översättningsstrategier.

- (3) [Kääntäjän huomautus] 3. Ruotsalaisia konkurssiviranomaisia koskevilla lyhenteillä TSM ja REKON ei ole suoraa vastinetta Suomessa joten niitä ei ole käännetty, sitä vastoin kyseiset viranomaisten nimitykset on käännetty suomeksi informatiivisista syistä. (Svenska-finska 20XX, lag och förvaltning)
- (4) Kääntäjän kommentti: Lähdetekstin toisen kappaleen suluissa oleva "oprioriterad fordran" -ilmaisun selityksen jätin suomennoksesta pois, koska suomen vastaava termi selittää itse itsensä. (Svenska-finska 20XX, ekonomi)

I exempel 3 ger examinanden till känna att hen tagit reda på de svenska förkortningarna TSM och REKON. Förkortningarna har enligt examinanden inga direkta motsvarigheter i Finland, men hen har översatt förkortningarna av informativa skäl. I exempel 4 skriver examinanden att hen inte tagit med förklaringen till uttrycket *oprioriterad fordran* i källtexten därför att den finska motsvarigheten [*etuoikeudeton saatava*] är en genomskinlig term. Översättarens anmärkningar i exempel 3 och 4 kan inte ses som nödvändiga för översättningens användare, utan här är det fråga om en orientering mot den icke-professionella kontexten.

Ibland präglas översättarens anmärkningar av att de innehåller tolkningar och uppmaningar, vilket är fallet i exempel 5 och 6. Dessa anmärkningar har jag kategoriserat som kommenterande anmärkningar.

- (5) ^{ÖA1} Skribenten har förmodligen haft som avsikt att skriva *asiasisällöltään* i källdokumentet, vilket skulle innebära att den svenska motsvarigheten skulle vara *till sitt sakinnehåll är av samma innebörd*. (Finska-svenska 20XX, lag och förvaltning)
- (6) Syftningsfel i källtexten. Det förefaller som om förseelsen begåtts på polisinspektionens kansli. Det menas antagligen "kansliet vid den polisinspektion på vars verksamhetsområde förseelsen har begåtts". Detta bör korrigeras i källtexten av uppdragsgivaren. Övers. anm. (Finska-svenska 20XX, lag och förvaltning)

I exempel 5 reflekterar examinanden över vad ett uttryck i källtexten [*asiallisesti samansisältöinen*] betyder och hur det ska översättas till svenska, och i exempel 6 anser examinanden att källtexten innehåller ett syftningsfel som ska rättas av uppdragsgivaren. I båda fallen ger översättarens anmärkningar ingen information som kan ses som nödvändig för översättningarnas användare. Hur examinanderna har översatt de ifrågavarande textställena är avgörande, inte anmärkningarna i sig. Dessa anmärkningar kan uppfattas som tecken på en orientering mot den icke-professionella kontexten.

Markeringen av översättarens anmärkningar och anmärkningarnas funktion ger en antydning om vem examinanderna riktar sina anmärkningar till. Som framgår av tabell 4 riktar examinanderna från eller till engelska sina anmärkningar i någon mån mer till den fiktiva användaren än examinanderna från eller till svenska. De rör sig sålunda i något större utsträckning i den professionella kontexten. Skillnaderna är inte stora, men värda att utreda närmare i framtida forskning. Som framgår ovan (se 3.2.1), samlas ingen sådan bakgrundsinformation in om examinanderna som går att koppla ihop med översättningarna, så det är inte möjligt att reflektera över i vilken mån en eventuell översättarutbildning eller erfarenheter av översättning påverkar orienteringen.

TABELL 4 Översättarens anmärkningar och deras mottagare

	Användarorienterade anmärkningar	Användar- bedömarorienterade anmärkningar	Bedömarorienterade anmärkningar
Översättningar från eller till svenska	15,5/20 (77,5 %)	2/20 (10 %)	2,5/20 (12,5 %)
Översättningar från eller till engelska	50,5/60 (84,2 %)	4/60 (6,7 %)	5,5/60 (9,2 %)

Den analysmodell som jag använder tar främst hänsyn till formen i översättarens anmärkningar, inte innehållet i dem. När det gäller innehållet ser man att en del examinander rättar sig efter examenssituationen och glömmer bort att översättningen har en fiktiv användare. Som exempel kan ges anmärkningar där examinanden påpekar att hen inte hade tillgång till vissa webbsidor under översättningen och därför inte kunde ta reda på en given terms betydelse, och anmärkningar där examinanden ser Utbildningsstyrelsen eller Examensnämnden för auktoriserade translatorer som översättningens uppdragsgivare eller användare.

Det kan finnas olika orsaker till att examinanderna inte följer anvisningarna. Examen för auktoriserade translatorer är nationell, så som provningssystemen överlag (se 2.1). Även anvisningarna för översättarens anmärkningar är nationella. För en examinand som är bosatt i ett annat land, men deltar i examen i Finland kan anvisningarna avvika från dem som examinanden är van vid. Som exempel kan nämnas examinander från Sverige. En annan orsak till att anvisningarna inte följs kan vara en avvikande vana från en annan typ av översättning, t.ex. skönlitterär översättning. Exempel 6 (ovan) och 7 visar sådana sätt att markera översättarens anmärkningar i vissa av översättningarna från finska till svenska.

- (7) Jag har i översättningen utgått från att ett "n" saknas i rubriken som således borde lyda "KN:n opiskelijavalintaa koskeva oikaisupyyntö". Övers. anm. (Finska-svenska 20XX, utbildning)

Markeringssättet kan bero på de rekommendationer som ges i Sverige. Enligt *God translatorssed* ska anmärkningen komma först och sedan påpekandet att det är översättarens anmärkning (Kammarkollegiet 2019). En annan förklaring kan vara att förkortningen *övers. anm.* torde vara mer vedertagen i allmänspråket än förkortningen ÖA.

Sammantaget kan jag konstatera att examinanderna i huvudsak antar ett professionellt sätt, eller är på väg mot ett professionellt sätt att förhålla sig till översättarens anmärkningar i examen för auktoriserade translatorer. De markerar anmärkningarna enligt anvisningarna och tänker på anmärkningarnas funktion och mottagare. I någon mån skiljer sig dock examinanderna från eller till svenska jämfört med examinanderna från eller till engelska.

4 DISKUSSION

Syftet med denna artikel har varit att diskutera kontextens betydelse i examen för auktoriserade translatorer i Finland. Med studien har jag velat lyfta fram hur examinanderna förhåller sig till olika kontexter i examen. I min studie har jag analyserat översättarens anmärkningar i examinandernas översättningar och utifrån anmärkningarna dragit slutsatser om vilka kontexter examinanderna befinner sig i under examenssituationen. Översättarens anmärkningar tolkar jag som handlingar som avslöjar examinandernas förhållningssätt.

Analysen av hur översättaren hanterar anmärkningar ger vid handen att de flesta examinander placerar sig i en professionell kontext. Andelen anmärkningar är mindre i översättningarna från eller till svenska än i översättningarna från eller till engelska, vilket kan förklaras av att behovet av anmärkningar är mindre tack vare den gemensamma kulturen. Även markeringen av översättarens anmärkningar i översättningarna på alla språk följer emellertid i stort sett anvisningarna. I huvudsak klargör examinanderna tydligt när det är fråga om översättarens anmärkningar jämfört med anmärkningar av textförfattaren.

Samtidigt visar dock analysen att det då anmärkningarnas funktion och mottagare fokuseras förekommer skillnader mellan översättningarna från eller till svenska jämfört med översättningarna från eller till engelska. I översättningarna från eller till svenska är anmärkningarna i större utsträckning förklarande och kommenterande till sin funktion och riktar sig till bedömare som mottagare jämfört med anmärkningarna i översättningarna från eller till engelska. Examinanderna från eller till svenska har kanske inte tillägnat sig anvisningarna för hur översättarens anmärkningar ska utformas. En annan orsak kan vara att examinanderna är vana vid ett annat sätt att kommentera översättningen. För att kunna diskutera frågan närmare borde bakgrundsinformation om examinanderna och/eller översättarens anmärkningar i översättningar gjorda av professionella translatorer beaktas. Mig veterligen har sådana studier inte gjorts.

Genom att analysera enstaka textställen, såsom översättarens anmärkningar, ser man hur examinanderna närmat sig översättningsuppgiften och hur de tillämpat anvisningarna. Samtidigt ser man också i vilken mån de agerar i olika kontexter: i den abstrakta (fiktiva) kontext där examinanden föreställer sig som professionell leverantör av en auktoriserad översättning och i den konkreta kontext som examenskontexten utgör. Analysen antyder vissa tendenser, men för att kunna dra mer långtgående slutsatser för olika kontexters betydelse i examen för auktoriserade translatorer, borde översättningarna studeras så att fler fenomen än bara översättarens anmärkningar beaktas. En annan möjlighet är att kartlägga examinandernas uppfattningar med hjälp av enkäter och intervjuer. Oberoende av examinandernas uppfattningar består dock den kluvna situationen, i vilken examinanderna befinner sig, i en abstrakt och en konkret kontext samtidigt.

Klyftan mellan de två kontexterna kan överbryggas genom att särskild uppmärksamhet ägnas åt vilka slags uppgifter och källtexter som används i examen och hur översättningarna bedöms. Samtidigt är det dock skäl att påpeka att examenssituationen redan nu förankras i verkligheten. Examinanderna får en uppgift där översättningens funktion och syfte beskrivs, källtexterna motsvarar de krav som examensgrunderna ställer på förmågan att kunna översätta fackspråkstexter (se Kivilehto 2017) och examinanderna får använda olika typer av hjälpmedel. Med andra ord kan vacklan mellan de olika kontexterna uppfattas så att alla examinanderna inte riktigt förstår *vad* auktoriserad översättning går ut på och *vad* som förväntas av juridiskt giltiga översättningar. Examensöversättningarna blir då texter som har drag både av den icke-professionella och av den professionella kontexten.

LITTERATUR

Anvisningar för auktoriserad translator 2018.

<https://www.oph.fi/download/195181_Anvisningar_for_auktoriserad_translator.pdf> (12/2 2019)

Aroioijan käsikirja 2018 2018. *Auktorisoidun kääntäjän tutkinto. Toimintaohjeet tutkintotehtävien aroioijalle*. Helsinki: Opetushallitus.

Budin, Gerhard, Krajcso, Zita & Lommel, Arle 2013. The TransCert Project: Ensuring That Transnational Translator Certification Meets Stakeholder Needs. I: *Translation & Interpreting. The International Journal of Translation and Interpreting Research*, nr 5 (1). S. 143–155.

Chan, Andy Lung Jan 2010. Perceived Benefits of Translator Certification to Stakeholders in the Translation Profession: A Survey of Vendor Managers. I: *Across Languages and Cultures*, nr 11 (1). S. 93–113.

Eco, Umberto 1994. *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. [eBook Collection (EBSCOhost)]. (Advances in Semiotics). Bloomington: Indiana University Press.

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie>,

- ip,uid&db=nlebk&AN=23201&site=ehost-live&scope=site> (6/7 2019)
- Englund Dimitrova, Birgitta 2015. *Auktoriserad translator – Kompetens och prov. Kartläggning och kunskapsunderlag*. Rapport på uppdrag av Kammarkollegiet. Stockholm: Kammarkollegiet.
- Eriksson, Karin 2014. [ö.a.]. *Analys av översättaranmärkningar i Susan Faludis Den amerikanska mardrömmen – bakhållet mot kvinnorna*. Examensarbete för magisternivå. Institutionen för språk och litteraturer. Göteborgs universitet: Göteborg.
<https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37364/1/gupea_2077_37364_1.pdf> (14/2 2019)
- Examensgrunderna för auktoriserad translator 2012* 2012. (Föreskrifter och anvisningar 2012:40). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- FÖTF = Finlands översättar- och tolkförbund 2019. *Auktorisoitu käänntäminen* <https://www.sktl.fi/kaantaminen_ ja_tulkkaus/ auktorisoitu-kaantaminen/> (12/8 2019)
- Genette, Gérard 1997. *Paratexts. Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Hlavac, Jim 2013. A Cross-National Overview of Translator and Interpreter Certification Procedures. I: *Translation & Interpreting. The International Journal of Translation and Interpreting Research*, nr 5 (1). S. 32–65.
- Järvinen, Kaisa 2017. *Auktorisoitu käänntäminen toimintana. Toimijaverkkoteoreettinen näkökulma laillisesti pätevien käänntösten käyttöön*. Avhandling pro gradu. Magisterstudier i flerspråkig kommunikation och översättningsvetenskap; inriktning, svenska. Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Kammarkollegiet 2019. *God translatorssed – Kammarkollegiets råd till auktoriserade translatorer*. Stockholm: Kammarkollegiet.
https://www.kammarkollegiet.se/download/18.27f1fe4c168c1d817515205c/1551777028099/God_translatorssed_mars2019.pdf (10/7 2019)
- Kivilehto, Marja 2016. Käänntösfunktion huomiotta jättäminen, joka johtaa epätasälliseen lopputulokseen: Auktorisoidun käänntäjän tutkinnon käänntöstehtävien arvioinnista. I: Hirvonen, Pia, Rellstab, Daniel & Siponkoski, Nestori (red.), *Teksti ja tekstuaalisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität*. (VAKKI Publications 7). Vasa: Vasa universitet. S. 391–401.
- Kivilehto, Marja 2017. Miten auktorisoidun käänntäjän tutkinnon käänntöstehtävät vastaavat tutkinnon tavoitteita erikoisalojen käänntämisen näkökulmasta? I: Hartama-Heinonen, Ritva m.fl. (red.), *MikaEL: Käänntämisen ja tulkkauskesken tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu*. Helsingfors: Finlands översättar- och tolkförbund. S. 136–149.
- Kivilehto, Marja & Salmi, Leena 2017. Assessing assessment: The Authorized Translator’s Examination in Finland. I: *Linguistica Anverpiensia. New Series*,

nr 16. S. 57–70.

- Kivilehto, Marja & Skogberg, Rune 2017. Att utarbeta och bedöma provuppgifter i svenska – en utmaning men ingen omöjlighet. I: Leblay, Tarja (red.), *Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon historiaa ja nykypäivää*. (Raportit ja selvitykset 2017:16). S. 61–66.
- 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>> (14/7 2019)
- Laukkanen, Liisa & Vik, Gun-Viol 2015. Kääntäjien auktorisoinnin laadunvarmistus Opetushallituksen ja yliopistojen yhteistoimintana. I: Rellstab, Daniel & Siponkoski, Nestori (red.), *Rajojen dynamiikka, Gränsernas dynamik, Borders under Negotiation, Grenzen und ihre Dynamik*. (VAKKI Publications 4). Vasa: Vasa universitet. S. 239–249.
- Lommel, Arle Richard 2013. Alternatives to Certification. I: *Translation & Interpreting. The International Journal of Translation and Interpreting Research*, nr 5 (1). S. 222–234.
- Pellat, Valerie (red.) 2013. *Text, Extratext, Metatext and Paratext in Translation*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Pym, Anthony, Grin, François, Sfreddo, Claudio & Chan, Andy L. J. 2012. *The Status of the Translation Profession in the European Union*. (Studies on translation and multilingualism 7/2012). Luxembourg: European Union.
- Sakki, Maija 2017. *Läs mera – läs allihop. Översättarnas kommentarer i Ulysses och Don Quijote*. Avhandling pro gradu. Nordiska språk; språkexpertlinjen. Åbo universitet: Åbo.
- Salmi, Leena & Kivilehto, Marja 2018. Translation quality assessment: Proposals for developing the Authorised Translator's Examination in Finland. I: Liimatainen, Annikki m.fl. (red.), *Legal Translation and Court Interpreting: Ethical Values, Quality, Competence Training*. Berlin: Frank & Timme. S. 179–198.
- SAOB = *Ordbok över svenska språket*, utg. av Svenska Akademien. Lund 1893–.
<<https://www.saob.se>> (11/3 2019)
- Toledano Buendía, María Carmen 2013. Listening to the voice of the translator: A description of translator's notes as paratextual elements. I: *Translation & Interpreting. The International Journal of Translation and Interpreting Research*, nr 5 (2). S. 149–162.
- Turner, Barry, Lai, Miranda, & Huang, Neng 2010. Error deduction and descriptors – A comparison of two methods of translation test assessment. I: *Translation & Interpreting. The International Journal of Translation and Interpreting Research*, nr 2 (1). S. 11–23.
- UBS = Utbildningsstyrelsen 2019. *Gamla examensuppgifter*.
<<https://www.opf.fi/sv/utbildning-och-examina/gamla-examensuppgifter>> (12/8 2019)
- Varney, Jennifer 2009. Lady Chatterley's Lover and the Case of the Strategically Placed Translator's Note. I: *Journal of Language & Translation*, nr 10 (1). S. 177–194.

Virtanen, Toni 2017. *Ammattilypeyttä vai kerskailua? Kääntäjän huomautukset auktorisoidussa kääntämisessä*. Avhandling pro gradu. Magisterstudier i flerspråkig kommunikation och översättningsvetenskap; inriktning, engelska. Tammerfors: Tammerfors universitet.

Översättningsforskningens (o)synlighet inom nordistiken i Finland under 2010-talet

Marja Kivilehto & Ritva Hartama-Heinonen

1 INLEDNING

Översättning till och från svenska har långa anor i vårt land och går tillbaka till 1500-talet då de första översättningarna gjordes mellan finska och svenska (se Kuutti 2010, 108–111). På 1800-talet var översättningsriktningen ofta från svenska till finska, men på 1900-talet vände tendensen i och med att finskans ställning stärktes genom regeringsformen 1919 och språklagen 1922 (HM 1919; språklag 1922). Numera torde översättningsriktningen mestadels vara från finska till svenska i och med att Finlands grundlag (1999) och språklagen (2003) garanterar språkliga rättigheter för båda språkgrupperna men de svenskspråkiga numerärt utgör en minoritet (se *Regeringens berättelse om tillämpningen av språklagstiftningen 2017*).¹ Om översättning till svenska i Finland se närmare Lassus (2017).

Översättarutbildning inom språkparet svenska och finska har funnits i ett antal decennier. De första stadsägda språkinstituten i Åbo, Tammerfors och Nyslott grundades under senare hälften av 1960-talet, men det var först 1971 som svenska (både som käll- och målspråk) fick status som huvudspråk då Kouvola språkinstitut grundades. På 1980-talet införlivades de fyra språkinstituten i närliggande universitet (Åbo, Tammerfors, Joensuu resp. Helsingfors). I och med att utbildningen därmed blev mer akademisk, ökade också behovet av översättningsforskning. Men redan tidigare hade översättningsforskning i och på svenska bedrivits inom nordistiken vid olika universitet i Finland (se Lönnroth, red., 2004, 33, 168); fortfarande i dag anser vissa forskare att deras forskning om översättning ingår i nordistiken (se Landqvist 2010, 5).²

Texter översätts och översättare utbildas, men hur står det till med översättningsforskningen inom nordiska språk och nordistik i dag? Hur synlig är den egentligen? Detta vill vi besvara genom att kartlägga artiklarna i två publikationer som är centrala för finländska nordister: *Folkmålsstudier* (2010–2017) och *Svenskan i Finland* (2011–2018). Syftet är att granska vilka synvinklar

¹ Enligt uppgifter från en översättningsbyrå i Tammerforstrakten (e-brev 4/7 2019) utgörs deras översättningsverksamhet inom språkparet svenska och finska mestadels (88 %) av översättning till svenska, medan översättning till finska spelar en mindre roll (12 %). I Vasa stad utgör översättningarna från finska till svenska 90 % och från svenska till finska 10 % av volymen (e-brev 5/7 2019). 2017 var fördelningen vid Språktjänster vid Helsingfors universitet 99,3 % från finska till svenska och 0,7 % från svenska till finska (sammanlagt 3 395 sidor) (Antinjuntti 2018, 19).

² Att majoriteten av lärarna vid Kouvola språkinstitut till sin utbildning var filologer (Sipinen 2001, 245) avspeglar tydligt den tidiga kopplingen mellan nordistiken och översättarutbildningen i svenska.

och tyngdpunkter som författarna till artiklarna i tidskriften respektive konferenspublikationen för fram och i vilken utsträckning de behandlar översättning. I denna artikel diskuterar vi resultaten av en första kartläggning och reflekterar samtidigt kring översättningsforskningens roll inom nordistiken främst i Finland, men vi tangerar även den nordistiska forskningen i Sverige, då vi hänvisar till Svensson (2017) i avsnitt 2.2.

2 FORSKNING I ÖVERSÄTTNING OCH NORDISKA SPRÅK

För att kunna resonera vidare diskuterar vi först översättning och nordiska språk och presenterar tendenser inom översättningsforskning och nordistik.

2.1 Översättning och nordiska språk som begrepp

Enligt en vedertagen definition förstås *översättning* som en interlingval och interkulturell verksamhet (se t.ex. House 2009, 11). Området kan dock utvidgas till att omfatta intralingvala eller intersemiotiska former i enlighet med Roman Jakobsons ([1959] 1966) syn på de tre olika sätten att tolka tecken, och även till intrakulturella former (se Hartama-Heinonen 2018 i denna text nedan). Också tolkning kan förstås som översättning – om än i muntlig form.

Traditionellt definieras *nordiska språk* som språk som huvudsakligen talas i Norden och som är nära besläktade med varandra, dvs. danska, färöiska, isländska, norska och svenska. Språken har många strukturella likheter och kan indelas i öst- och västnordiska språk baserat på grannspråksförståelsen. (Torp 2004.)

2.2 Översättningsforskning och nordistik

Som modern språkvetenskaplig forskningsdisciplin uppstod översättningsteorin i kölvattnet av den strukturella lingvistikens i mitten av 1900-talet (Snell-Hornby 2006). Som självständig disciplin anses översättningsvetenskapen ha uppstått på 1970-talet då James Holmes kom med sin proklamation om *Translation Studies* vid en konferens år 1972 (se Holmes [1972] 1988). I Finland etablerade översättningsvetenskapen sin position som ett eget vetenskapsområde på 1990-talet (se t.ex. Karlsson 2003, 184; Tirkkonen-Condit 2007, 346). Sedan 1990-talet har översättningsforskningen i Finland haft en tämligen fast position med undervisning och forskning samt egna vetenskapliga publikationer vid de fyra ovan nämnda universiteten samt Vasa universitet. Ändå kategoriseras denna disciplin ofta under lingvistik eller tillämpad lingvistik både i och utanför

Finland (se t.ex. Hovdhaugen m.fl. 2000; Crystal 2017; Karlsson & Enkvist 2000, 231).

Översättning beskrivs vanligen som en process där budskap överförs från ett språk till ett annat. Fokuseringen på *processen* leder till jämförelser mellan käll- och måltexter och frågan om *ekvivalens*, dvs. relationen mellan original och översättning. Ekvivalens var ett viktigt begrepp i den tidiga översättningsforskningen på 1950-talet. Sedermera har perspektivet utvidgats och forskarnas intresse har förskjutits från process till *produkt* och *aktörer* bakom processen. De perspektiv och vändningar, s.k. *turns*, som har varit tongivande inom översättningsforskningen är bland annat det lingvistiska, det kulturella, det kognitiva och det sociologiska perspektivet. De har följt efter varandra, men har förekommit och förekommer även parallellt, vilket betyder att exempelvis frågan om ekvivalens fortfarande är aktuell. (Se t.ex. Snell-Hornby 2006; Munday [2001] 2012; Pym 2010.)

Uppslagsordet *nordistik* upptas varken i *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien* (SO), *Svenska Akademiens ordbok* (SAOB) eller *Termlexikon i språkvetenskap* (Åström [red.] 2007); jfr dock *Uppslagsverket Finland*, s.v. *nordistik* (Ivars 2011). Däremot förekommer ordet *nordist* i SAOB (s.v. *nordist*) å ena sidan i betydelsen 'forskare' eller 'studerande i nordiska språk', å andra sidan 'anhängare av nordism'. Enligt Staffan Hellberg (2019) verkar forskningen i nordiska språk ha anknytning dels till romantiken, dels till den politiska skandinavismen. Intresset för jämförelser mellan nordiska språk blommade upp på 1800-talet, och i denna anda inrättades professurer i nordiska språk i Uppsala och i Lund år 1858. (Hellberg 2019.) Finland fick sin första professur i nordiska språk, egentligen i svenska språket och litteraturen, år 1877, och den första professorn Axel Olof Freudenthal tillträdde tjänsten vid Helsingfors universitet 1878 (Huldén 1990, 45). Vid den tidpunkten fanns det sedan nästan 30 år tillbaka en professur i finska språket och litteraturen vid Helsingfors universitet, inrättad år 1850 (Häkkinen 2008, 95).

Nordistiken som vetenskapsgren diskuteras ofta i olika sammanhang, men en exakt definition verkar saknas. Harry Lönnroth (red. 2004, 5–6) skriver om den forskning och undervisning som bedrivs i ämnena nordiska språk, nordisk filologi och svenska språket, dvs. den nordistiska forskningen. För Jan Svensson (2017, 19) är nordistiken universitetsämnet nordiska språk och den nordiska verksamheten inom akademien. Svensson (a.a., 20) påpekar dock att varken beteckningen *nordiska språk* eller *nordistik* är rimliga i dag då fokus åtminstone i svensk nordistik i stor utsträckning ligger på frågor som specifikt handlar om svenska eller allmän lingvistik. Också Anna Hannesdóttir och Gitte Mose (2011, 51) påpekar att ämnestraditionerna inom nordistiken vid olika universitet i Norden har utvecklats i många olika riktningar, även om de vilar på det akademiska modersmålsämnets nordiska arv. Med andra ord kan ämnet nordistik ha olika tyngdpunkter beroende på land och universitet. I Finland gäller forskarnas nordistiska intressen typiskt svenskan i Finland och kunde benämnas *finlandssvensk nordistik*.

I sin genomgång av tendenserna inom nordistiken sedan 1980-talet indelar Svensson (2017) forskningen i tre områden: tillämpande forskning, beskrivande och förklarande forskning med emancipatorisk potential samt hypotesdriven forskning. *Tillämpande forskning* representeras bland annat av läsbarhetsforskning, didaktisk forskning, skrivforskning och forskning om svenska som andraspråk, medan *beskrivande och förklarande forskning med emancipatorisk potential* typiskt gäller språksociologisk forskning och textforskning. *Hypotesdriven forskning* omfattar å sin sida oftast forskning om grammatik och språkhistoria. Varken översättningsforskning eller litteraturvetenskaplig forskning nämns i Svenssons genomgång. Detta kan man tolka som ett tecken på – eller till och med ett bevis för – att det handlar om olika discipliner med separata mål, forskningsobjekt och metoder, åtminstone i dag.

Genom det av Lönnroth redigerade samlingsverket *Nordistikens historia i Finland* (2004) får man en inblick i hur översättning syntes vid åtta finländska universitet i början av 2000-talet inom ämnet nordiska språk (respektive nordisk filologi eller svenska). Nedanstående tabell är ett resultat av en genomgång av presentationerna i verket; vid genomgången ligger fokus på om och i vilket sammanhang översättning nämns (+) eller inte nämns (-):

TABELL 1 Nordistik och översättning utifrån Lönnroth (red.) 2004

Universitet	Forskning i översättning	Eget översättningsvetenskapligt symposium	Avhandlingar pro gradu om översättning	Översättarutbildning	Anm. (inkl. läget i dag)
Helsingfors	+ (några forskare nämns)	-	+	översättarlinje/ översättar- och språkvårdarlinje	*
Joensuu	-	-	-	-	**
Jyväskylä	+	-	+	-	
Tammerfors	-	-	-	-	***
Uleåborg	+ (några forskare nämns)	Käntämisen tutkimuksen päivät	+	undervisning i översättning	
Vasa	+	VAKKI- symposier	-	+	****
Åbo Akademi	+ (några forskare nämns)	-	-	-	
Åbo	+	-	-	-	

* Läroämnet svensk översättning och tolkning var placerat vid Institutionen för översättningsvetenskap i Kouvola, vars verksamhet flyttades till Helsingfors i augusti 2009. Översättarlinjerna inom läroämnet nordiska språk lades ned hösten 2014. All egentlig översättarutbildning i språkparet svenska och finska ges sedan augusti 2017 inom magisterprogrammet i översättning och tolkning. (Studiehandböcker; TRA-MP.)

** Itä-Suomen yliopisto/Joensuu har utökat utbudet och erbjuder sedan augusti 2018 en studieväg med inriktning mot översättning för magisterstudenter i svenska språket. (UEF 2018.)

- *** Undervisning i översättning gavs inom ett separat läroämne (översättningsvetenskap/svenska). Hösten 2012 blev det möjligt att avlägga fördjupade studier i översättning med inriktning mot svenska. All egentlig översättarutbildning i svenska ges från och med hösten 2019 inom magisterprogrammet i flerspråkig kommunikation och översättningsvetenskap. (Opinto-opas 2007–2008, 2008–2009; Opinto-opas 2012–2015; Studieinfo 2019.)
- **** Språkutbildningarna har hösten 2017 överförts till Jyväskylä universitet. Övergångsperioden varar till slutet av 2020. (Se t.ex. UVA 2016.) Om VAKKI se fotnot 6 i denna artikel.

Som vi ser, har det funnits översättningsforskning men antalet forskare är ytterst litet. I de fall då forskarnas namn inte anges är det svårt att säga någonting närmare om hur omfattande den översättningsrelaterade forskningen vid respektive universitet varit.

I Helsingfors, Uleåborg och Vasa har ändå översättningsforskning förekommit i viss utsträckning, och därtill finns det översättarutbildning och översättningsrelaterade pro gradu-avhandlingar samtidigt som vetenskapliga sammankomster har ordnats – faktorer som alla stöder forskning kring översättning som en egen inriktning eller eventuellt tradition. Men resultaten avslöjar kanske främst artikelförfattarnas egna intressen och de tyngdpunkter de velat lyfta fram vid sina egna institutioner och deras nordistiska verksamhet. Att avhandlingar pro gradu om översättning inte nämns (Joensuu, Tammerfors, Vasa, Åbo Akademi och Åbo) kan tolkas som att de inte ansetts höra till nordistikens kärnprofil vid det aktuella universitetet, som kanske haft en egen institution för översättningsvetenskap, eller att sådana examensarbeten helt enkelt klassats som kontrastiv lingvistik. Här kan vi emellertid endast spekulera.

Genomgången ovan avspeglar dock läget 2004. Situationen har nämligen ändrats en del både när det gäller universitetsämnet svenska/nordiska språk, nordistiken och speciellt översättningsvetenskapen, vilket framgår av anmärkningarna till tabell 1 ovan.

3 MATERIAL OCH METOD

Det empiriska materialet för vår studie utgörs som framgått av två delmaterial: publikationerna *Folkmålsstudier* (2010–2017) och *Svenskan i Finland* (2011–2018), som båda är referentgranskade. *Folkmålsstudier* ges ut av Föreningen för nordisk filologi och har som syfte att presentera svensk och nordisk språkforskning. Trots sitt traditionella namn omfattar *Folkmålsstudier* artiklar som handlar dels om dialektologi och språkhistoria, dels om textanalys och samtalsforskning (FMS 2019). Publikationen är placerad på nivå 2 i den finländska Publikationsforumklassificeringen (Julkaisufoorumi 2019a).

Konferensserien *Svenskan i Finland* fick sin början 1987 då deltagarna vid ett professorsmöte föreslog ett regelbundet återkommande diskussionsforum för forskning om svenska i Finland. Omkring 50 personer samlades sedan till den allra första sammankomsten för beskrivningen av *Svenskan i Finland* vid Tammerfors universitet år 1989. Aktuella teman då var svenska som andra språk [sic!], tvåspråkiga barn, skolspråk och språklig kompetens samt finlandssvenska

och sverigesvenska. (Forsskåhl, Kivilehto, Koivisto & Metsä 2015, 9.) Publikationen med samma namn har nivå 1 i Publikationsforum (Julkaisufoorumi 2019b).

I vår granskning av hur översättning syns i nordistisk forskning gjorde vi en analys av innehållet i artiklarna. Analysen var inte en traditionell innehållsanalys där man kategoriserar innehållet i artiklarna i sin helhet (jfr t.ex. Krippendorff 2018) utan vi utgick från rubriken, sammandraget och nyckelorden och kartlade om *översättning* nämns där. Därtill bestämde vi att vi inkluderar endast de artiklar som verkligen handlar om översättning eller tolkning och utesluter resten. Inga tveksamma fall uppstod utan alla artiklar med *översättning* i rubriken, sammandraget eller i nyckelorden kunde tas med.

För *Folkmålsstudiers* del inkluderade vi referentgranskade artiklar, men inte recensioner eller lectio praecursoria. För *Svenskan i Finlands* del tog vi med alla artiklar, vare sig de baserar sig på plenar- eller sektionsföredrag, men uteslöt sammandragen av studentpresentationer i *Svenskan i Finland 16*. Resultaten skulle inte ha påverkats nämnvärt även om vi hade inkluderat de utelämnade recensionerna och lectio praecursoria i *Folkmålsstudier* respektive sammandragen i *Svenskan i Finland* i materialet. Med undantag av **ett** sammandrag i *Svenskan i Finland* handlar de uteslutna texterna inte om översättning.

I analysen syftade vi ursprungligen till att kategorisera artiklarna enligt deras fokusområden, men det visade sig vara alltför svårt. De nordistikrelaterade kategoriseringar som tidigare föreslagits (bl.a. av Svensson 2017) hjälpte föga. Artiklarna i materialet har så många olika och heterogena infallsvinklar att en systematisk kategorisering enligt **en och samma** princip inte var möjlig. I vår allmänna karakteristik över artiklarna har vi därför utgått från det som redaktörerna anger i förorden till publikationerna (se delavsnitten 4.1 och 4.2 nedan).

I förorden till *Folkmålsstudier* redogör redaktörerna först för vad artiklarna handlar om och går sedan närmare in på varje artikel. Dessa redogörelser hade vi som utgångspunkt då vi kategoriserade artiklarna enligt temaområden. I vissa fall har detta tillvägagångssätt orsakat överlappningar (se tabell 2), men vi ansåg det ändå vara bättre att utgå från redaktörernas redogörelser än våra egna kategoriseringar. Syftet med vår artikel är ju att diskutera översättningsforskningens synlighet inom nordistiken, inte nordistisk forskning överlag.

För *Svenskan i Finlands* del utgick vi från de konferensteman som står angivna och som artiklarna i olika hög grad anknyter till.

Vårt tillvägagångssätt medför flera begränsningar. För det första är materialet till sitt omfång begränsat och för det andra har vi utgått från publikationer i stället för forskare. Dessa val är dock medvetna och avsikten med denna artikel är att göra en första kartläggning för att sedan kunna utvidga perspektivet med ett mer omfattande och kompletterande material.³

³ Vårt övergripande syfte är att närma oss relationen mellan nordistik och översättning/översättningsforskning/översättningsvetenskap ur olika synvinklar. Vår presentation vid XVII Symposiet om forskning i översättning och tolkning (KäTu) i april 2019 handlar om en omvänd konstellation: vi studerar nordistikrelaterade synvinklar inom

4 HUR SYNS ÖVERSÄTTNING?

Nedan analyserar vi vårt empiriska material och diskuterar översättningens synlighet i materialet.

4.1 Översättning i *Folkmålsstudier* 2010–2017

Publikationen *Folkmålsstudier* innehåller förord, referentgranskade artiklar, lectio praecursoria och recensioner. För vår studie har vi som framgått ovan valt alla referentgranskade artiklar under perioden 2010–2017. Temaområdena enligt förorden i de undersökta artiklarna sammanfattas i tabell 2:

TABELL 2 Temaområden i *Folkmålsstudier* 2010–2017

År	Temaområde	Antal artiklar
2010	Tal och text ur olika perspektiv	6
2011	Språk i olika sammanhang	2
2012	Olika perspektiv på dialekter	8
2013	Dialektologi och lexikografi	3
	Samtal	1
2014	Språkvetenskapliga metoder	5
2015	Juridiska texter	2
	Attityder till talad svenska	2
	Typiska drag hos talad svenska	4
2016	Språkbruket i Finland	5
	Matreceptens ideologiska potential	1
2017	Språkbruket i Vasa	2
	Prosodin i svenska hos finskspråkiga inlärare	1
	Fennoskandisk språkkontakt mellan samiska och skandinaviska ur ett historiskt och modernt perspektiv	1
	Grammatisk metaforik i litteratur för barn	1
2010–2017 sammanlagt		44

Som framgår av tabellen är antalet referentgranskade artiklar i *Folkmålsstudier* 2010–2017 totalt **44**. Av dessa handlar endast **en** om översättning, nämligen Lieselott Nordmans artikel om temat juridiska texter med fokus på författningsöversättning. Artikeln presenteras kort nedan.

Lieselott Nordman, Författningsöversättningens särdrag och utmaningar (FMS nr 53, 2015)

En del av artiklarna i *Folkmålsstudier* baserar sig på symposier som Föreningen för nordisk filologi ordnar – så också Nordmans artikel. Föreningen ordnade ett

översättningsvetenskapen och använder symposieartiklar från VAKKI, AFinLA och KäTu som material.

symposium om författningsöversättning år 2013 och artikeln baserar sig på det föredrag som Nordman höll vid symposiet. I sin artikel diskuterar Nordman författningsöversättningens särdrag och reflekterar över vad det är som gör att författningsöversättning kan betraktas som en specialiserad form av översättning. Perspektivet är finländskt, dvs. det officiellt tvåspråkiga Finland. Studien baserar sig på genomgången litteratur, Nordmans doktorsavhandling samt information som hämtats via e-post och samtal. Informanter har bland annat varit riksdagens översättare och laggranskare. Nordman drar slutsatsen att det som karakteriserar författningsöversättning är performativiteten i de juridiska talhandlingarna och att författningstexter har olika mottagare, såväl experter som lekmän, vilket författningsöversättare ska beakta i sin översättning.

Som framgår ovan är temaområdena av varierande slag. Nordmans artikel kunde placeras förutom under Juridiska texter också under Tal och text ur olika perspektiv, Språk i olika sammanhang och Språkbruket i Finland. Genomgången av artiklarna ger ett intryck av att *Folkmålsstudier* har artiklar om mer "traditionell" språkforskning, dvs. dialektologi, namnforskning och språkhistoria, men samtidigt även publicerar annan forskning inom nordistiken än den som diskuteras av Svensson (2017).

4.2 Översättning och *Svenskan i Finland* 2011–2018

Konferenspublikationen *Svenskan i Finland* innehåller förord och referentgranskade artiklar.⁴ Temana i artiklarna varierar och kan, men behöver inte, anknyta till det aktuella konferenstemat. Konferenstemana och de undersökta artiklarna i vårt material fördelar sig enligt följande.

TABELL 3 Konferensteman i *Svenskan i Finland* 2011–2018

År ⁵	Temat	Antal artiklar
2011	Fri tematik	25
2012	Svenska i ett specialiserat samhälle	20
2014	Fri tematik	18
2015	Svenskan i dagens samhälle	18
2016	Svenskan i Finland: Då, nu och sedan	11
2018	Finlandssvenskan i en föränderlig värld	13
2011–2018 sammanlagt		105

Som framgår ovan är antalet referentgranskade artiklar i *Svenskan i Finland* 2011–2018 totalt **105**. Av dessa handlar **sex** om översättning. Namnet på författarna och

⁴ År 2016 publicerades även fyra sammandrag av studentpresentationer. De ingår som framgått inte i vårt undersökningsmaterial.

⁵ Årtalet syftar på publikationsåret, inte på det år då konferensen ägt rum. Konferensen ordnas med 18 månaders mellanrum, vilket förklarar mellanåren mellan publikationerna.

artiklarna anges i tur och ordning nedan följt av en kort beskrivning av studien i fråga.

Jaana Puskala, Att översätta ett pressmeddelande till finska (SviF vol. 12, 2011)

Jaana Puskala jämför översättningar som en studentgrupp respektive en professionell översättare gjort från svenska till finska. Huvudvikten ligger vid användningen av hjälpmedel. Förutom att informanterna översatte texten som var ett pressmeddelande skulle de också anteckna de ord och fraser som de sökte.

Resultatet visar att studenterna behöver mer tid och använder källorna ensidigare än den professionella översättaren. Därtill kom det fram att den av studenterna som tänkte inrikta sig på översättning avvek från resten av studenterna. Hen gjorde fler sökningar och konsultationer av olika hjälpmedel än den professionella översättaren. En annan skillnad var att studenterna mestadels använde elektroniska MOT-ordböcker, medan den professionella översättaren tog hjälp av parallelltexter. Sammantaget anser Puskala att skillnaderna mellan studenterna och den professionella översättaren beror dels på språkkunskaper, dels på erfarenhet av översättning.

Marja Kivilehto, Bedömning av översättning i undervisningskontext - vad bedöms och hur? (SviF vol. 13, 2012)

Marja Kivilehto problematiserar i sin artikel bedömning av översättningskompetens respektive översättningskvalitet och utreder om man gör någon skillnad mellan de två perspektiven i översättningspedagogisk litteratur. Hon jämför två handböcker i översättningspedagogik: en av Dorothy Kelly från 2005 och en av Christiane Nord från 2010. Resultaten visar att Kelly diskuterar översättningskompetens ur en bred synvinkel, medan Nord i sin text utgår från slutprodukten, dvs. översättningarna. Även i fråga om bedömning av översättningskvaliteten har Kelly ett bredare perspektiv: hon utgår inte enbart från översättningsfel utan argumenterar för att det positiva också måste ges utrymme vid bedömning av översättningar. Sammantaget drar Kivilehto slutsatsen att Kelly betonar inläring och olika inlärningsuppgifter mer, medan Nord ställer professionell verksamhet i fokus.

Jannika Lassus, E-postlistan som verktyg för översättare (SviF vol. 15, 2015)

Forskningsfokus i Jannika Lassus artikel ligger på professionella översättare, närmare bestämt svensköversättare, dvs. sådana som översätter från finska till svenska. Syftet med artikeln är att studera hur översättare använder en viss e-postlista för översättare. Materialet består av översättarnas inlägg på denna lista under en månads tid.

Den första av forskningsfrågorna gäller ifall e-postlistan kan ses som en virtuell gemenskap med egna normer. Svaret blir ja. Den andra frågan gäller listans funktion. Funktionen kan karakteriseras så att listan ger möjlighet till dialogiskt utbyte av information – den fungerar som en utvidgad ordbok. Lassus slutsats är att listan har såväl ett kunskapsdelande som ett interaktivt syfte.

Ritva Hartama-Heinonen, Kunskapsluckor och intra- och interkulturella ingrepp i original och översättning (SviF vol. 17, 2018)

I sin artikel strävar Ritva Hartama-Heinonen efter att teoretiskt ringa in termen och fenomenet *intrakulturell översättning* genom att finna olika, kompletterande synvinklar samt diskutera fenomenet i relation till *interkulturell översättning*, som översättning oftast förknippas med. Det empiriska materialet består av Astrid Lindgrens *Krigsdagböcker 1939–1945* och Jean Sibelius *Dagbok 1909–1944* samt deras översättningar till finska. Hartama-Heinonen vill utreda i vilken mån redaktören eller översättaren behöver skriva kommentarer och noter eller göra ändringar för att översättningarna ska fungera med hänsyn till målspråkläsaren. Hartama-Heinonens resultat visar motstridiga strategier och ger stöd åt att översättning mellan svenska och finska i Finland kan vara en relativ företeelse vad gäller intra- och interkulturalitet.

Jannika Lassus, Svensköversättares orientering mot målspråket och källspråket (SviF vol. 17, 2018)

I den andra av Jannika Lassus artiklar som ingår i materialet är syftet att utreda i vilken mån svensköversättare orienterar sig mot mål- respektive källspråket i sin översättningsverksamhet. Materialet, som består av enkätsvar, e-postmeddelanden på en e-postlista samt intervjuer, tematiseras med hänsyn till vilka faktorer som kan tänkas påverka normorienteringen.

Av materialet framgår att textförbättring förekommer i och med att de finska källtexterna inte alltid är exemplariskt utformade. Andra faktorer som har en inverkan är uppdragsgivaren och uppdraget. Kommunikationen mellan översättaren och uppdragsgivaren är viktig, och de termer och särdrag som ibland behövs i den finländska kontexten är på sin plats i vissa situationer. Enligt Lassus ger det tillförlitligare resultat när översättares faktiska val analyseras.

Olga Mezhevich, Översättning av ryskt litterärt talspråk. (Finlands)svenska talspråksmarkörer i skönlitterära översättningar från ryska till svenska (SviF vol. 17, 2018)

Syftet med Olga Mezhevich artikel är att klarlägga hur översättare förmedlar talspråklighet vid skönlitterär översättning från ryska till svenska. Hon jämför novellsamlingen *Att begrava en ängel* och dess svenska översättning, som är gjord av Ben Hellman. Resultaten visar att finlandssvenska utgjort en resurs vid översättningen av novellsamlingen. Talspråkliga effekter kan nås genom användning av finlandssvenska talspråksdrag och kodifierade talspråksmarkörer som *nån*, *sån*, *dej* och *mej* i dialoger. Sammantaget anser Mezhevich att den översatta novellsamlingen fungerar väl som en presentation av moderna ryska författare på svenska och att de finlandssvenska dragen bidrar till den talspråkliga effekten.

Av de studerade sex artiklarna gäller artiklarna av Puskala och Kivilehto undervisning. De två artiklarna av Lassus samt artikeln av Mezhevich handlar

om professionell verksamhet, medan artikeln av Hartama-Heinonen närmast bidrar till begreppsbildning och begreppsutveckling. Det är därmed svårt att dra slutsatser om i vilken mån artiklarna avspeglar de tendenser som Svensson (2017) diskuterar. Som framgått av tabell 3 erbjuder konferensserien *Svenskan i Finland* forskarna möjlighet att publicera artiklar om allt från didaktisk och språksociologisk forskning till forskning om grammatik och språkhistoria, och också översättning. Det som dock är utmärkande är att konferenstemana uttryckligen tar fasta på svenskan i Finland, vilket i och för sig inte är förvånande med hänsyn till konferensseriens namn. En av de översättningsrelaterade artiklarna, den av Kivilehto, har dock ingen anknytning till svenska.

5 SLUTSATSER OCH FORTSATT FORSKNING

I inledningen ställde vi frågan om vilken översättningsforskningens synlighet är inom universitetsämnena nordiska språk/svenska och nordistiken mer generellt. För att kunna besvara frågan har vi analyserat referentgranskade artiklar i *Folkmålsstudier* 2010–2017 och *Svenskan i Finland* 2011–2018. Som framgått av avsnitt 4 är svaret på frågan att synligheten inte är särskilt stor. Endast sju artiklar eller knappt fem procent av de analyserade 149 artiklarna handlar om översättning. Översättning förefaller därmed inte stå i fokus i de analyserade volymerna. Den bild av sambandet mellan nordistik och översättningsforskning som Lönnroth (2004) ger bekräftas sålunda endast svagt i vår studie. Trots att kvantitativa jämförelser med uppgifterna i Lönnroth (2004) inte är möjliga får vi nämligen intrycket av att översättningsforskningen har blivit osynligare på 2010-talet än den var i början av 2000-talet.

Att översättningsforskning inte syns särskilt tydligt inom nordiska språk och nordistiken i dag kan ha flera orsaker. För det första har översättningsforskningen och översättarutbildningen i större utsträckning befest sin självständighet gentemot språkforskning och språkutbildning. För det andra publiceras översättningsvetenskapliga forskningsresultat i inhemska och utländska tidskrifter som är specifikt avsedda för detta ändamål. I finländsk kontext kan man här nämna *MikaEL: Nätpublikation för Symposiet om forskning i översättning och tolkning KäTu* (utg. av Finlands översättar- och tolkförbund ry, se <https://www.sktl.fi/liitto/seminaarit/mikael-verkkojulkaisu/>). Också *VAKKI Publications* (utg. av VAKKI Föreningen för kommunikationsforskning r.f., se www.vakki.net/publications/) bör nämnas.⁶ Samtidigt ges översättarutbildning i dag snarare inom magisterprogram i översättning än magisterprogram i språk. Det som är det gemensamma i utbildningskontexten är *översättning som fenomen* och inte språken i sig.

⁶ VAKKI r.f. (<https://www.univaasa.fi/fi/sites/vakki/>) har dock sedan 2018 ändrat fokus från forskning kring översättning, fackspråk och flerspråkighet till kommunikationsforskning, och publikationsforumet kan inte förväntas reflektera det översättningsvetenskapliga fältet på samma sätt i framtiden som tidigare.

Innan vi drar potentiellt förhastade slutsatser om översättningsforskningens synlighet visavi osynlighet inom nordistiken är det värt att påpeka att vårt empiriska material är begränsat, både i fråga om antalet publikationer (2) och antalet tidskriftsnummer respektive konferensvolymerna (14). Samtidigt kan dock materialet ses som representativt för nordistiken i Finland. De nämnda publikationerna torde, vid sidan av den sverigesvenska tidskriften *Språk och stil* samt konferenspublikationen *Svenskans beskrivning*, vara de finländska nordisternas centrala publiceringskanaler på svenska.

För att få en mer komplett bild av sambandet mellan översättningsforskning och nordistik har vi olika möjligheter att gå tillväga när vi väljer uppslag för vidare forskning. Vi kan fortsätta med att kartlägga vad som är karaktäristiskt för den allra nyaste forskningen vid de institutioner som presenterades i Lönnroth (2004) (se även fotnot 3 ovan om vår redan pågående forskning). Vi kan alternativt kartlägga huruvida det finns nordister som forskar i översättning men vars forskning inte återfinns i språkvetenskapliga publikationer. Då kan vi ta utgångspunkt i den analys av en översättningsforskargrupp som redovisas i Hartama-Heinonen (2016). För att utreda detta perspektiv närmare kunde vi göra sökningar i olika forskningsdatabaser och på så sätt utvidga materialet. En annan relaterad fråga är vem som är nordist och vilka kriterier som används vid definition av *nordister*. Är det forskningsobjektet, publikationsforumet, forskarens egen identitet eller något annat som ska användas som kriterium? Man kan också ställa sig frågan ifall denna definitionsfråga över huvud taget är relevant. Därutöver kan vi jämföra olika slags material och sammanfatta våra delstudier för att klargöra om det blir olika tyngdpunkter när översättning betraktas ur en nordists respektive översättningsforskarens synvinkel. Vilket eller vilka tillvägagångssätt vi än väljer, så är relationen mellan översättningsforskning och nordistik värd att studera vidare.

LITTERATUR

Undersökningsmaterial

FMS = *Folkmålsstudier. Meddelanden från Föreningen för nordisk filologi*, numren 48–55. 2010–2017.

SviF = *Svenskan i Finland*, volymerna 12–17. 2011–2018.

Övrig litteratur

Antinjuntti, Kristiina 2018. Kolmikielisyden mahdollistajat. I: *Kääntäjä-Översättaren*, nr 4. S. 19–20.

Crystal, David 2017. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 3rd edition. [Första upplagan 1987.] Cambridge: Cambridge University Press.

- Finlands grundlag* 731/1999.
 <<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731>> (15/7 2019)
- FMS 2019 = Folkmålsstudier. <<https://www.fnf.fi/folkmalsstudier/>> (23/2 2019)
- Forsskåhl, Mona, Kivilehto, Marja, Koivisto, Johanna & Metsä, Pasi 2015. Förord [Bästa läsare]. I: *Svenskan i Finland* 15. Red. av Forsskåhl, Mona, Kivilehto, Marja, Koivisto, Johanna & Metsä, Pasi. Tampere: Tampere University Press. S. 9–11.
- Hannedóttir, Anna Helga & Mose, Gitte 2011. Stark nordisk språkgemenskap – uppdrag för den akademiska utbildningen i Skandinavien. I: *Sprog i Norden. Tema: Nabosprogsundervisning og nordisk sprogrøgt*. S. 47–58.
- Hartama-Heinonen, Ritva 2016. Det allmänna och det specifika i översättningsforskning. I: Gustafsson, Anna W., Holm, Lisa, Lundin, Katarina, Rahm, Henrik & Tronnier, Mechtild (red.), *Svenskans beskrivning* 34. *Förhandlingar vid Trettiofjärde sammankomsten, Lund den 22–24 oktober 2014* (Lundastudier i nordisk språkvetenskap Serie A 74). Lund: Lunds universitet. S. 173–185.
- Hellberg, Staffan 2019. Nordiska språk. I: *Nationalencyklopedin*. <<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/nordiska-spr%C3%A5k>> (25/2 2019)
- HM = *Suomen hallitusmuoto* 94/1919 [Regeringsformen för Finland 94/1919]. <<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1919/19190094001>> (18/7 2019)
- Holmes, James S. [1972] 1988. The Name and Nature of Translation Studies. I: Holmes, James S., *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies* (Approaches to Translation Studies vol. 7). With an introduction of Raymond van den Broeck. Amsterdam: Rodopi. S. 67–80.
- House, Juliane 2009. *Translation* (Oxford Introductions to Language Study). Oxford: Oxford University Press.
- Hovdhaugen, Even, Karlsson, Fred, Henriksen, Carol & Sigurd, Bengt 2000. *The History of Linguistics in the Nordic Countries*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.
- Huldén, Lars 1990. Något om nordistikens historia vid Helsingfors universitet. I: Saari, Mirja, Huldén, Lars, Björklund, Kristina & Kukkonen, Pirjo (red.), *Nordistik i 150 år. Undervisning och forskning i nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet 1840–1990* (Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet utgivna genom Ann-Marie Ivars och Mirja Saari, Serie B:13). Helsingfors: Helsingfors universitet. S. 43–71.
- Häkkinen, Kaisa 2008. *Suomen kielen historia 2. Suomen kielen tutkimuksen historia* (Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 78). Turku: Turun yliopisto.
- Ivars, Ann-Marie 2011. Nordistik. I: *Uppslagsverket Finland-webbutgåva*. <www.uppslagsverket.fi>. Schildts förlags Ab, 2009-2012, SFV 2012-. (3/3 2019)

- Jakobson, Roman [1959] 1966. On linguistic aspects of translation. I: Brower, Reuben A. (red.), *On Translation*. New York: Oxford University Press. S. 232–239.
- Julkaisufoorumi 2019a.
 <<https://www.tsv.fi/julkaisufoorumi/haku.php?nimeke=Folkm%C3%A5lsstudier&konferenssilyh=&issn=&tyyppi=kaikki&kieli=&maa=&wos=&scopus=&nappi=S%C3%B6k>> (26/2 2019)
- Julkaisufoorumi 2019b.
 <<https://www.tsv.fi/julkaisufoorumi/haku.php?nimeke=Svenskan+i+Finland&konferenssilyh=&issn=&tyyppi=kaikki&kieli=&maa=&wos=&scopus=&nappi=S%C3%B6k>> (26/2 2019)
- Karlsson, Fred 2003. Kielitieteet. I: Tommila, Päiviö & Korppi-Tommola, Aura (red.), *Suomen tieteen vaiheet*. Helsinki: Yliopistopaino & Tieteellisten seurain valtuuskunta. S. 179–184.
- Karlsson, Fred & Enkvist, Nils Erik 2000. Kielitieteet. I: Tommila, Päiviö (huvudred.), *Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet*. Porvoo, Helsinki & Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö. S. 225–295.
- Krippendorff, Klaus 2018. *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. 4th edition. Los Angeles: SAGE.
- Kuutti, Pirkko 2010. Varhaiset lainsuomennokset. I: Mattila, Heikki E. S., Piehl, Aino & Pajula, Sari (red.), *Oikeuskieli ja säädöstieto. Suomenkielinen lakikirja 250 vuotta = Rättsspråk och författningsinformation. Den finskspråkiga lagboken 250 år* (Publikationer av Suomalainen Lakimiesyhdistys Serie C Nr 41). Helsinki/Helsingfors: Suomalainen Lakimiesyhdistys. S. 107–129.
- Landqvist, Hans 2010. *I systrars och doktorers sällskap. Kommunikativa funktioner hos titlar på läkar- eller sjuksköterskeromaner på engelska och svenska* (MISS 63. Meddelanden från institutionen för svenska språket). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lassus, Jannika 2017. Översättning till svenska i Finland. I: Tandefelt, Marika (red.), *Språk i skola och samhälle. Svenskan i Finland – i dag och i går II:2* (Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland nr 810). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. S. 110–140.
- Lönnroth, Harry (red.) 2004. *Nordistikens historia i Finland*. Tampere: Tampere University Press.
- Munday, Jeremy [2001] 2012. *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. 3rd edition. London & New York: Routledge.
- Opinto-opas 2007–2008, 2008–2009*. Humanistisen tiedekunnan opinto-opas lukuvuosiksi 2007–2008 ja 2008–2009. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Opinto-opas 2012–2015*. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikön opinto-opas lukuvuosiksi 2012–2015. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pym, Anthony 2010. *Exploring Translation Theories*. London & New York: Routledge.
- Regeringens berättelse om tillämpningen av språklagstiftningen 2017* (Regeringens publikationsserie 9/2017). Helsingfors: Statsrådets kansli.
 <<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160385>> (4/7 2019)
- SAOB = *Svenska Akademiens ordbok*. 1898–. <<https://svenska.se/>> (23/2 2019)

- Sipinen, Margareta 2001. Kouvola språkinstitut 1971–1981. I: Kukkonen, Pirjo & Hartama-Heinonen, Ritva (red.), *Mission, Vision, Strategies, and Values. A Celebration of Translator Training and Translation Studies in Kouvola*. Helsinki: Helsinki University Press. S. 243–250.
- Snell-Hornby, Mary 2006. *The Turns of Translation Studies. New Paradigms or Shifting Viewpoints?* (Benjamins Translation Library 66). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- SO = *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*. 2009. <<https://svenska.se/>> (23/2 2019)
- Språklag* 148./1922. <<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1922/19220148>> (18/7 2019)
- Språklag* 423/2003. <<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423>> (15/7 2019)
- Studiehandböcker. Helsingfors universitet, humanistiska fakulteten. <<https://weboodi.helsinki.fi/hy/opasopiskopas.jsp?Kieli=2>> (3/3 2019).
- Studieinfo 2019. <<https://studieinfo.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.70629070866>> (25/2 2019)
- Svensson, Jan 2017. Nordistiken som vetenskap – 30 år senare. I: Håkansson, David & Karlsson, Anna-Malin (red.), *Varför språkvetenskap? Kunskapsintressen, studieobjekt och drivkrafter*. Lund: Studentlitteratur. S. 19–37.
- Tirkkonen-Condit, Sonja 2007. Kääntämisen tutkimuksen nykysuuntauksia. I: Riikonen, H. K., Kovala, Urpo, Kujamäki, Pekka & Paloposki, Outi (red.), *Suomennoskirjallisuuden historia 2* (Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1112). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 346–356.
- Torp, Arne 2004. Nordiska språk i forntid och nutid. Språklikhet och språkskillnad, språkfamiljer och språksläktskap. I: Stampe Sletten, Iben (red.), *Nordens språk med rötter och fötter* (Nord 2004:8). Köpenhamn: Nordiska ministerrådet. S. 19–74.
- TRA-MP = Magisterprogrammet i översättning och tolkning. Helsingfors universitet. <<https://www.helsinki.fi/sv/program/magister/magisterprogrammet-i-oversattning-och-tolkning>> (3/3 2019)
- UEF 2018 = Kääntäjän opintopolku. I: *UEF Opinto-opas 2018–2019*. Humanistinen osasto. Filosofinen tiedekunta. Itä-Suomen yliopisto. Joensuu & Kuopio. <https://kamu.uef.fi/wp-content/uploads/2017/08/UEF-Humanistisen-osaston-opinto-opas-2018-2019_netti.pdf> S. 22–24. (3/3 2019)
- UVA 2016. <https://www.univaasa.fi/fi/fields/languages_and_communication/master/languages_and_communication/> (3/3 2019)
- Åström, Kenneth (red.) 2007. *Termlexikon i språkvetenskap – från A till Ö*. Fackgranskad av Staffan Hellberg. Lund: Studentlitteratur.

Jag som skribent.

En diskursanalytisk fallstudie om skrivande genom språkstuderandes artikulering i uppsatser producerade på en akademisk skrivkurs i nordiska språk

Johanna Koivisto

1 INLEDNING

Skrivande är ett mångfacetterat fenomen som upplevs olika av olika individer beroende på den egna skrivkompetensen och de textkulturer som man har varit delaktig i. Medan vissa upplever skrivande som lätt och njutbart, känner andra bara ångest inför nya skrivuppgifter. Begreppet *skrivkompetens* ingår som en del i begreppet *litteracitet*, det vill säga den allmänna skriv- och läskunnighet som syftar på alla de aktiviteter som försiggår när man skapar mening genom texter. Ordet *kompetens* syftar dock mer specifikt på individens personliga förmåga att uttrycka sig med hjälp av skrift i olika sammanhang och enligt vissa normer. Med begreppet *textkultur* avses i sin tur en gemenskap där individer är i växelverkan med varandra genom texter och följer gemensamma textnormer. (Se t.ex. Løkensgard Hoel 2010, 19–25.) Båda begreppen, skrivkompetens och textkultur, är centrala för hur man reflekterar kring och talar om skrivande, och vilka betydelser man tilldelar skrivande som fenomen.

Ett exempel på en textkultur är en grupp universitetsstuderande som deltar i en kurs i akademiskt skrivande. På kursen behandlas normer för hur vetenskapliga texter ska skrivas, och kursdeltagarna övar sig att skriva bra texter inom textkulturen ifråga. Hur och till vilken grad de ska tillägna sig den skrivkompetens som förutsätts, beror ändå på flera olika faktorer som anknyter till deras allmänna skrivkunnighet. Även studerandenas egna upplevelser om sig själva som skribenter spelar en roll för hur de utvecklar sin förmåga att skriva akademiska texter (se t.ex. Ivanič 1998).

Eftersom skrivande alltid sker i en sociokulturell kontext, är det viktigt att undersöka hur den sociala verkligheten kring skrivandet konstrueras av olika individer. På det sättet kan man öka förståelsen av skrivandets natur inom kommunikation, kultur och samhälle. (Se även Hyland 2008, 6.) Med avseende på nordistiken som vetenskap, är det angeläget att undersöka hur skrivandet ter sig för deltagarna på en akademisk skrivkurs där alla texter skrivs på svenska. I den här artikeln betraktar jag sålunda skrivande som ett diskursivt fenomen som manifesterar sig i språkstuderandes texter i nordiska språk.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att ta reda på hur språkstuderandes uppsatser om skrivande på en skrivkurs i nordiska språk organiserar den sociala verkligheten genom olika diskurser. Jag är intresserad av vilka betydelser som dominerar när studerandena talar om skrivande och sig själva som skribenter, samt vilken diskursordning som råder i de analyserade texterna. Jag preciserar syftet med följande frågeställningar:

1. Hur talar språkstuderandena om skrivande i sina texter?
2. Vilka begrepp organiserar diskursen om skrivande i förhållande till andra diskurser?
3. Hur framställs studerandena som skribenter i de undersökta texterna, dvs. vilka identiteter de olika diskurserna tilldelar?

Genom att söka svar på dessa frågor strävar jag efter att karaktärisera skrivandet som ett sociokulturellt fenomen som artikuleras av studerandena som enskilda representanter inom en specifik textkultur.

1.2 Tidigare forskning

Diskurser om skrivande har undersökts från olika perspektiv. Ivanič (2004) presenterar en referensram för analys av olika typer av styrdokument, läromaterial och intervjuer som handlar om skrivande, skrivinlärning och -undervisning. Hennes avsikt är att identifiera de diskurser som konstruerar värden, föreställningar och praxis inom skrivande. Ivaničs modell omfattar sex diskurser som bildar referensramen ifråga: kunskapsdiskurs, kreativitetsdiskurs, processdiskurs, genrediskurs, diskurs om sociala praktiker och sociopolitisk diskurs. (Ivanič 2004, 220–225.)

Enligt Ivanič (2004) handlar *kunskapsdiskursen* (eng. *skills discourse*) om en rad lingvistiska kunskaper som korrekt handstil, stavning, interpunktion och meningsbyggnad. *Kreativitetsdiskursen* (eng. *creativity discourse*) gäller skribentens skaparförmåga och betraktar skrivandets kreativa slutprodukt. I *processdiskursen* (eng. *process discourse*) kombineras tre centrala element: planering, skissering och bearbetning, och i *genrediskursen* (eng. *genre discourse*) själva den skrivna texten och den aktuella situationens kontext, ändamål och texttyp. När Ivanič talar om *diskurs om sociala praktiker* (eng. *social practices discourse*) betonar hon uppfattningen om skrivande som kommunikation i en social kontext, som en del av den litteracitet som innefattar all typ av interaktion kring skrivande (jfr kap. 1). Den sista diskurstypen, *sociopolitisk diskurs* (eng. *sociopolitical discourse*), gäller också sociala praktiker, men i stället för att vara fri, obunden kommunikation styrs skrivandet här av olika politiska och andra typer av maktstrukturer i samhället. (Ivanič 2004, 227–239.)

Erra & Svinhufvud (2017) tillämpar Ivaničs (2004) sex diskurser i sin analys av grunderna för gymnasiets läroplan 2003 och de anvisningar som har getts för modersmålsprovet i studentexamen 2012. Syftet med studien är att undersöka hur diskurserna syns i materialet, om skrivuppfattningarna i de undersökta dokumenten liknar varandra och huruvida Ivaničs modell går att tillämpa vid analys av dokument som styr modersmålsundervisningen vid finländska gymnasier. (Erra & Svinhufvud 2017, 317.)

Erra och Svinhufvud (2017, 354) kommer fram till att styrdokumentet inte bygger på någon enskild diskurs, utan innefattar flera diskurser som går in i varandra och bildar ett slags "hybrider" med flera olika synvinklar. Kunskapsdiskursen, genrediskursen och kreativitetsdiskursen syns tydligt i dokumentet, men den sociopolitiska diskursen, processdiskursen och diskursen om sociala praktiker förekommer bara sällan eller saknas helt i det undersökta materialet. Om Ivaničs referensram konstaterar Erra och Svinhufvud att den lämpar sig bra för analys av olika styrdokument inom utbildning, men att den delvis redan är föråldrad och därför kan ifrågasättas.

Huhtala (2014, 10–14) analyserar skrivandets diskurser i finskspråkiga universitetsstuderandes självbiografiska uppsatser på en akademisk skrivkurs i svenska. Hon identifierar fem starka diskurser om skrivande i uppsatserna: skrivandet som en estetisk upplevelse (fi. *esteettisyysdiskurssi*), som en kreativ verksamhet (fi. *luovuusdiskurssi*), som en process som väcker motstridiga känslor (fi. *ristiriitadiskurssi*), som en överlevnadskamp (fi. *selviytymisdiskurssi*) och som ett pedagogiskt verktyg som stödjer vägen till läraryrket (fi. *opettajuusdiskurssi*).

Enligt Huhtala (2014, 16) representerar de fem diskurserna olika självuppfattningar som studerandena har om sig själva som skribenter. Någon kan identifiera sig själv som en estetisk skribent och någon annan som en kreativ textproducent eller som en blivande lärare. Även Huhtala jämför sina resultat med Ivaničs (2004) modell och hittar beröringspunkter och likheter, men också vissa skillnader i hur de diskurser som framträder kan karaktäriseras.

Både Huhtalas (2014) och Erra & Svinhufvuds (2017) analyser visar att det inte går att gjuta alla texter i samma form – även om vissa diskurser upprepas när man talar om skrivande i olika sammanhang. Därför kan man inte entydigt utgå från en färdig referensram vid diskursanalys av skrivande i utbildningskontext.

1.3 Disposition

Artikeln har följande disposition: Efter det här inledande avsnittet, där jag har presenterat undersökningens syfte och tidigare forskning, behandlar jag diskursanalys ur en teoretisk och metodologisk synvinkel i avsnitt 2. Jag redogör för den konstruktionistiska språkuppfattningen som utgör grunden för diskursanalys, och förklarar hur begreppet *diskurs* och vissa andra centrala begrepp vid diskursanalys kan definieras.

I avsnitt 3 beskriver jag undersökningens material och metod. Jag presenterar den skrivkurs på vilken materialet insamlats och ger allmän information om informanterna. Dessutom förklarar jag hur jag har gått tillväga med min analys och vilka diskursanalytiska begrepp som utgör den metodologiska ramen för analysen.

Avsnitt 4 presenterar själva analysen av undersökningsmaterialet. Jag redogör för de centrala diskurser som kan identifieras i informanternas texter. Med hjälp av centrala kärnbegrepp analyserar jag hur språkstuderandena talar om sitt skrivande (forskningsfråga 1) och hur de aktuella diskurserna är strukturerade (forskningsfråga 2). Till slut diskuterar jag hur universitetsstuderande i nordiska språk kan karaktäriseras som skribenter, det vill säga vilka identiteter de olika diskurserna tilldelar studerandena (forskningsfråga 3). Till sist sammanfattar jag mina resultat i avsnitt 5.

2 DISKURSANALYS OCH DEN KONSTRUKTIONISTISKA SYNEN PÅ SPRÅKET

En diskursanalytisk undersökning fokuserar på olika sätt att tala och skriva om ett visst fenomen i ett visst sammanhang. Diskursanalys bygger på den *konstruktionistiska språkuppfattningen* enligt vilken språket är en del av verkligheten, och verkligheten samtidigt konstrueras via socialt språkbruk. Jämfört med den *realistiska språkuppfattningen*, som betraktar språket som avbildning av verkligheten, är målet inom det konstruktionistiska paradigmet inte att resonera kring informationens sanningsenlighet utan hur världen och dess fenomen visar sig genom olika diskurser. (Lämsä 2014.) Diskursanalys är med andra ord ett socialkonstruktionistiskt angreppssätt som bland annat karaktäriseras av att det inte finns någon objektiv sanning om hur verkligheten ser ut, och att kunskap konstrueras utifrån historiska och kulturella utgångspunkter i social interaktion (Winther Jørgensen & Phillips 2000, 11–12).

Själva begreppet *diskurs* kan förstås och definieras på många olika sätt, men ofta brukar det syfta på språkbruket där olika betydelser skapas i kommunikation mellan människor. Språket spelar en central roll vid diskursanalys, och de betydelser som ges olika företeelser lyfts fram genom det sätt på vilket man talar och skriver om dem (Lämsä 2014). När man till exempel talar om mångkulturalism genom att ständigt lyfta fram invandrare, har en *invandrardiskurs* uppkommit. Sålunda kan diskurs definieras som "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen" (Winther Jørgensen & Phillips 2000, 7) eller som Laclau & Mouffe (2001, 105) har formulerat det, som en strukturerad helhet som har uppstått som resultat av språkbruket i en viss kommunikationssituation: "[Discourse is] the structured totality resulting from the articulatory practice." Med stöd i dessa definitioner ser jag i min undersökning *diskurs* som de betydelser som förknippas med skrivande och som språkstuderandena producerar i sina uppsatser när de talar om sig själva som skribenter.

Forskarens uppgift vid diskursanalys är att ta reda på hur den sociala verkligheten visar sig i språkbruket i ljuset av olika diskurser. Diskurserna är inte självklara men man strävar efter att hitta regelsystem för vad som har sagts och av vem. Det centrala innehållet i diskursanalysen blir att analysera hur synen på verkligheten formas i texter och samtal, och hur det skapas mening och förståelse om världen. (Winther Jørgensen & Phillips 2000, 28; Börjesson 2003, 21.) På det sättet lyfter diskursanalysen fram det märkvärdiga (det dolda innehållet) i ett annars naturligt fenomen (Sahlin 1999; se även Börjesson 2003, 23). Diskursanalysen resulterar i en *diskursordning* med ett antal diskurser som försöker etablera sig i en och samma domän, såväl i strid som i växelverkan med varandra. De betydelser (tecken) som hamnar utanför diskursordningen utgör *det diskursiva fältet*. (Winther Jørgensen & Phillips 2000, 64–65.) I fråga om t.ex. mångkulturalism kan invandrardiskursen förekomma parallellt med andra "tävlande" diskurser som *etnicitetsdiskursen* och *språkdiskursen*, och här kan man tala om just en diskursordning, det vill säga en uppsättning olika diskurser i en begränsad kontext. Perspektiv på mångkulturalism som inte har någon fixerad betydelse utan existerar som mångtydiga tecken, befinner sig däremot utanför diskursen på det diskursiva fältet.

Samtidigt som man undersöker språkbruket i en viss social kontext, kan man undersöka hur talarna identifieras utifrån språkbruket, dvs. vilka så kallade subjektpositioner som blir aktuella i sammanhanget (Laclau & Mouffe 2001, 115). Med *subjektposition* avses de identiteter som diskurserna försätter aktörerna i och som är aktuella inom ramen för det som undersöks. Det enskilda subjektet är dock alltid fragmenterat, vilket betyder att de positioner som subjektet intar kan vara flera och styras av olika diskurser. (Laclau & Mouffe 2001, 121–122; Winther Jørgensen & Phillips 2000.) De ovan nämnda självuppfattningarna hos informanterna i Huhtalas (2014) studie, till exempel 'kreativ textproducent' eller 'blivande lärare', är exempel på subjektpositioner som studerande kan inta på en skrivkurs (se avsnitt 2).

3 MATERIAL OCH METOD

Det analyserade materialet har samlats in på en akademisk skrivkurs på ämnesstudienivå i nordiska språk under läsåret 2015–2016. Materialet omfattar 14 svenskspråkiga uppsatser med rubriken *Jag som skribent*. Uppsatserna är skrivna av universitetsstuderande som under det ifrågavarande läsåret deltog i kursen och hade nordiska språk antingen som huvudämne eller biämne. Majoriteten av kursdeltagarna har finska som modersmål, men ett par skribenter har svenska antingen som modersmål eller som ett av sina hemspråk.

Gruppen var relativt heterogen med avseende på studerandenas yrkesmässiga inriktning. Några ville bli språklärare, och andra ville utbilda sig till översättare eller siktade på andra yrken inom vilka man kan jobba som språkexpert. En del av kursdeltagarna var redan yrkesverksamma språklärare som höll på att komplettera sina examina med studier i nordiska språk för att

också få behörighet att undervisa i svenska. Alla studerande har gett sitt samtycke till att uppsatserna används som forskningsmaterial.

Uppsatsen gavs som en inledande skrivuppgift på kursen vars syfte var att utveckla kursdeltagarnas färdigheter i vetenskapligt skrivande. För att studerande ska kunna orientera sig i den nya textgenre som vetenskapligt skrivande är för dem, är det nyttigt att låta dem reflektera kring sin egen skrivkunnighet och skrivkompetens samt relatera sina färdigheter till kurskrav och inlärningsmål (se även Huhtala 2014, 5). Anvisningen för uppgiften var att skriva en text där man beskriver sig själv som skribent och funderar på sitt eget förhållande till skrivande. Längden på uppsatserna varierar från en till tre A4-sidor.

Metodologiskt närmar jag mig materialet genom diskursanalys. Jag tillämpar Laclaus & Mouffes (1985/2001) antagonistiska diskursteori som bygger på associationskedjor av språkliga element som analyseras i förhållande till varandra. Laclau & Mouffe (2001, 111) påpekar att ingen diskurs är en sluten enhet utan omformas ständigt i kontakt med andra diskurser. Namnet *antagonistisk diskursteori* härstammar från den här tanken om ett slags diskursiv kamp mellan flera betydelser.

Ur teorin har jag valt två centrala begrepp för att analysera hur diskursen om skrivande i mitt material är uppbyggd och vilka olika betydelser som förknippas med den. För det första använder jag begreppet *nodalpunkt* med vilket man avser diskursens kärnbegrepp som skapar diskursens identitet (se även Davidsson 2010, 155). Det är fråga om tecken, det vill säga ord eller uttryck, som utgör grunden för hela diskursen och har kopplingar till de andra tecknen i diskursen (t.ex. 'rasism' kan fungera som nodalpunkt i invandrardiskurs). Enligt Laclau & Mouffe (2001, 112) är nodalpunkterna (eng. *nodal points*) privilegierade tecken kring vilka de andra tecknen ordnas och från vilka de får sin betydelse:

Any discourse is constituted as an attempt to dominate the field of discursivity, to arrest the flow of differences, to construct a centre. We will call the privileged discursive points of this partial fixation, *nodal points*.

För det andra tillämpar jag begreppet *ekvivalenskedja*. Begreppet syftar på processer där ord och uttryck, som i den givna talsituationen eller *artikulationen* verkar höra samman och ger positivt eller negativt innehåll för diskursens nodalpunkter, bildar en kontinuitet (se även Davidsson 2010, 155). Vid det ovan nämnda exemplet på 'rasism' som nodalpunkt kan t.ex. 'fördomar', 'hudfärg' och 'kultur' bilda en ekvivalenskedja runtomkring nodalpunkten. Som Laclau & Mouffe (2001, 110) uttrycker det, syftar ekvivalenskedja (eng. *chain of equivalence*) på "the operation of principle of analogy among literally diverse contents". Själva diskursproduktionen börjar sålunda med ord och uttryck som inte nödvändigtvis ensamma har någon betydelse i diskursen, men som genom en tillfällig sammanlänkning blir meningsfulla för diskursens identitet (Davidsson 2010, 155).

Genom att kartlägga hur olika betydelser kan fastställas (*betydelsefixering*) kan man skapa entydighet mellan tecken, så kallade *element* och *moment*, då

betydelse börjar uppfattas som naturliga. (Winther Jørgensen & Phillips 2000, 29, 32.) Man måste ändå se till att den annars relativt subjektiva analysen bygger på det som faktiskt har artikulats i det undersökta materialet, och att den får stöd från tidigare forskning (se även Winther Jørgensen & Phillips 2000, 28).

Helt konkret har jag gått tillväga så att jag har närläst studentuppsatserna flera gånger för att identifiera språkliga element (ord, uttryck, satser, hela meningar) som beskriver skrivande genom skribentens upplevelser och som representerar ett visst sätt att tala om det. Enligt diskursteorin är sådana här element mångtydiga och därför kallas de för "flytande signifikanter" som olika diskurser försöker ge innehåll åt på just sitt sätt (Laclau & Mouffe 2001, 105). En flytande signifikant har ännu inte blivit förankrad i en viss diskurs, utan söker sin plats som ett entydigt moment genom en tillfällig fixering. Det ovan nämnda exemplet 'fördomar' kan till exempel i en viss kontext existera som element (som en flytande signifikant) med en potentiell förankring i flera diskurser, tills det blir fixerat som moment i invandrardiskursen.

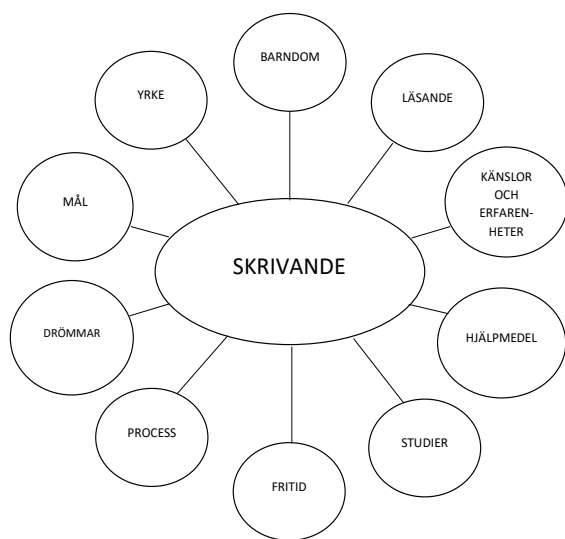
För det första har jag genom tolkning av elementen som förekommer i studerandenas uppsatser urskilt ett antal diskurser som alla anknyter till den övergripande diskursen om skrivande. På det sättet blir de mångtydiga elementen moment som är entydiga och har en detaljerad betydelse i en bestämd diskurs (Laclau & Mouffe 2001, 105). För det andra har jag – för att ta reda på hur de olika diskurserna är strukturerade – jämfört de undersökta texterna med varandra och plockat fram betydelser som upprepas i materialet. Dessa betydelser fungerar som nyckelbegrepp, det vill säga nodalpunkter, som synliggör de enskilda diskursernas identitet. För det tredje har jag identifierat vilka begrepp som ger mening åt nodalpunkterna och på det sättet bildar kortare eller längre ekvivalenskedjor. Genom detta tillvägagångssätt får man till slut fram en *diskursordning* där de olika diskurserna, som försöker etablera sig i en och samma domän, kan identifieras som starka eller svaga (se avsnitt 2). För det fjärde diskuterar jag vilka subjektpositioner de olika diskurserna indikerar, det vill säga vilka identiteter som tilldelas studerandena och bestäms utifrån av diskurserna.

4 DISKURSER OM SKRIVANDE GENOM ARTIKULATION AV SPRÅKSSTUDERANDE I NORDISKA SPRÅK

Språkstuderandenas uppsatser med rubriken *Jag som skribent* utgör ett gediget undersökningsmaterial där skrivande som fenomen och studerandenas identiteter som skribenter visar sig genom flera olika diskurser. I figur 1 presenterar jag tio olika diskurser som förekommer i de analyserade uppsatserna. Ingen av texterna innehåller alla tio diskurser, men i de flesta texter kan identifieras fler än fem diskurser. Diskurserna är inte heller klart skilda från varandra, utan gränserna mellan dem kan vara diffusa (se även Ivanič 2004, 224). I det här avsnittet behandlar jag fem av diskurserna närmare:

barndomsdiskursen, diskursen om läsande, fritidsdiskursen, diskursen om känslor och erfarenheter samt processdiskursen.

Först utgår jag ifrån forskningsfråga 1 och redogör för hur språkstuderandena talar om sitt skrivande genom olika diskurser. Sedan går jag vidare till forskningsfråga 2 och förklarar vilka centrala begrepp som organiserar diskursen om skrivande (i avsnitt 4.1). Till slut söker jag svar på forskningsfråga 3 genom att diskutera vilken typ av diskursordning som uppstår och vilka subjektpositioner diskurserna tilldelar språkstuderandena som talar om sig själva som skribenter (i avsnitt 4.2). Understrykningarna i de autentiska exemplen på studerandenas utsagor visar vilka språkliga element jag har identifierat under närläsningen av studentuppsatserna.



FIGUR 1 Diskurser om skrivande.

Studerandena talar om skrivande bland annat genom att berätta om sin barndom och hur de lärde sig att läsa. Både *barndomsdiskursen* och *diskursen om läsande* handlar egentligen om den allmänna skrivkunnigheten (litteraciteten) som omfattar flera olika aktiviteter som bidrar till att man lär sig skapa mening genom texter (se avsnitt 1). En av aktiviteterna är 'knäckandet av läskoden' som kan placeras i både *barndomsdiskursen* och *diskursen om läsande*. I min studie har jag ändå placerat denna aktivitet enbart som moment (nodalpunkt) i *barndomsdiskursen*, eftersom läsinläring är en viktig fas i barndomen som även bidrar till utvecklingen av den egna skrivkompetensen (se ex. 1). *Diskursen om läsande* manifesteras i sin tur i uppsatserna genom 'skönlitteratur' som fungerar som diskursens nodalpunkt. Studerandena upplever läsande som en oskiljaktig och naturlig del av skrivkunnighet, och behandlar det därför i sina texter vid sidan om skrivande (se ex. 2).

- (1) Redan som 4-åring lärde jag mig att läsa och skriva. Jag minns den känslan av stolthet som jag hade när jag var på en livsmedelsaffär med mina föräldrar. Jag började läsa högt alla varufakta och mina föräldrar kunde inte förstå att jag verkligen hade lärt mig att läsa. Kunnighet att skriva kom genast efter det.

- (2) Om jag har tid att läsa nuförtiden läser jag artiklar och verk som sammanhänger med det verkliga livet. Jodi Picoult är en av mina favoritförfattare. Hon har skrivit skönlitterära, aktuella, mångsidiga och tankeväckande böcker som handlar bl.a. om läkarvetenskap, juridik och skolskjutningar.

På samma sätt som det finns en koppling mellan *barndomdiskursen* och *diskursen om läsande*, kan man se *diskursen om läsande* som en del av *fritidsdiskursen*. Skillnaden mellan dessa två diskurser i mitt material är ändå att *fritidsdiskursen* identifieras av nodalpunkten 'genre', dvs. studerandenas egna texter i olika genrer som de skriver på fritiden, medan *diskursen om läsande* uttryckligen handlar om läsning av skönlitterära texter. Av de analyserade uppsatserna framgår att studerandena i nordiska språk är flitiga skribenter med en bred repertoar av texter från dagboks- och kalenderanteckningar till insändare, noveller och bloggtexter. Skribenterna upplever ändå att de, även om de skriver dagligen, sällan har tid att skriva något annat än studierelaterade texter (se ex. 3).

- (3) Fast jag har en positiv attityd till skrivandet och anser att det är förhållandevis lätt för mig att skriva och uttrycka mig i skriftlig form, skriver jag inte särskilt mycket på fritiden. [...] För mig är det också lite svårt att hitta lust, motivation och inspiration att skriva på fritiden, eftersom det typiskt finns så många obligatoriska studierelaterade essäer och skrivuppgifter att göra.

Språkstuderandena talar vidare om skrivande genom olika *känslor och erfarenheter* som påverkar och styr deras skrivkompetens. Känslorna är både positiva och negativa, vilket också framgår av Huhtalas (2014) undersökning där hon kallar motsvarande diskurs för motstridighetsdiskurs (fi. *ristiriitadiskurssi*). Känslor spelar en stor roll även i de andra diskurserna i Huhtalas material, bland annat i kreativitetsdiskursen och överlevnadsdiskursen (Huhtala 2014, 11-13). Också i mitt material framträder betydelser som å ena sidan kan knytas till en kreativ skrivupplevelse, å andra sidan till ett slags överlevnad där skribenten övervinner sin ångest inför en skrivuppgift. I stället för att göra skillnad mellan olika typer av känslor och erfarenheter har jag ändå valt att behandla dem tillsammans inom en och samma diskurs.

Diskursen om känslor och erfarenheter utgör en av de starkaste diskurserna i mitt material. Som dess nodalpunkter fungerar å ena sidan 'enkelheten i skrivandet', å andra sidan 'svårigheten med skrivandet'. I sina texter beskriver studerandena att de njuter av att skriva och upplever det som lätt, men då är det ofta fråga om skrivande på modersmålet. Att skriva på ett främmande språk eller på svenska upplever universitetsstuderandena som mycket svårare på grund av att deras språkliga kompetens har brister på vissa områden, t.ex. grammatik, rättskrivning eller vetenskaplig stil. Detta lyfts även fram i Huhtalas (2014) material, där skrivande på svenska upplevs som "någonting helt annat" än skrivande på modersmålet finska.

Processdiskursen, som är den starkaste diskursen i mitt material, fokuserar på själva skrivakten och dess olika faser. Diskursen har tre tydliga

nodalpunkter: 'planering', 'realisering' och så kallad 'återvändsgränd' (jfr Ivanič 2004, se 1.2). Planeringen ger mening åt diskursen med olika uttryck som beskriver skrivandets idéfas, skissering och strukturering. Realiseringen fokuserar på själva skrivandet, bland annat skrivtaktan, och återvändsgränderna identifierar diskursen genom olika sätt som studerandena säger sig ha för att fortsätta processen då de har kört fast med skrivandet (se ex. 4).

- (4) "Det fysiska skrivandet sker oftast i etapper och där emellan går jag omkring och, som jag själv brukar kalla det 'ruvar'. I praktiken innebär det att jag skriver så tangentera glöder, tills farten börjar ebba ut. Då knäpper jag på kaffet, hänger upp tvätten på tork eller går och handlar."

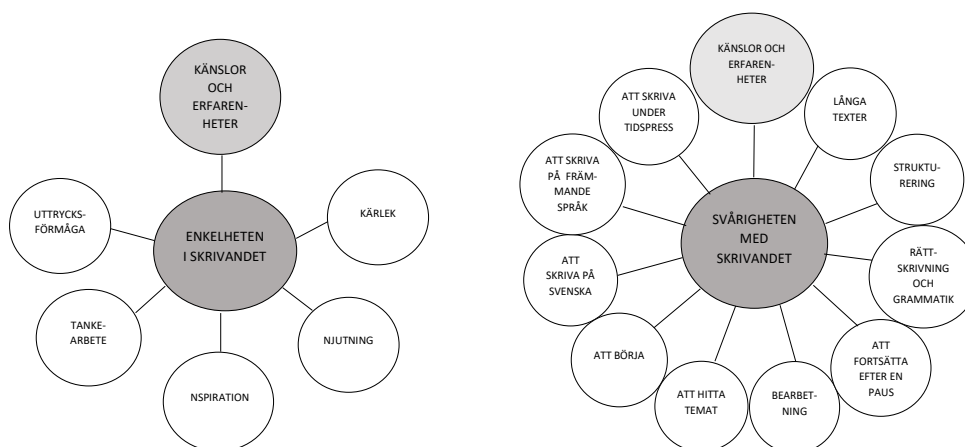
Studerandena talar om skrivande även genom fem andra diskurser (figur 1). De lyfter fram hjälpmedel som de använder under skrivprocessen (*hjälpmedeldiskurs*), redogör för olika skrivuppgifter som de har i sina studier (*studiediskurs*) och karaktäriserar skrivandet utifrån sitt arbete (*yrkesdiskurs*). Ytterligare två diskurser som kan identifieras i materialet är *diskursen om mål*, som handlar om studerandenas framtida utveckling inom skrivande, och *diskursen om drömmar* som fokuserar på studerandenas förhoppningar om skrivande. Av utrymmesskäl går jag ändå inte närmare in på dessa diskurser i denna artikel.

4.1 Nodalpunkter och ekvivalenser

Som det framgått ovan kallas de moment kring vilka diskurserna om skrivande utkristalliserats för nodalpunkter. Nodalpunkterna omges i sin tur av andra moment som ger dem innehåll. Dessa moment utgörs av ekvivalenser som tillsammans bildar ekvivalenskedjor runt nodalpunkterna (se avsnitt 3). De tio diskurser som presenterats ovan har 17 nodalpunkter som omges av sammanlagt 111 ekvivalenser. De flesta diskurser har bara en nodalpunkt, men *barndomsdiskursen* och *diskursen om känslor och erfarenheter* har två nodalpunkter¹ var, och *processdiskursen* som framgått tre.

För att åskådliggöra min dekonstruktion av diskurserna presenterar jag *diskursen om känslor och erfarenheter* i figur 2. De två nodalpunkterna, 'enkelheten i skrivandet' och 'svårigheten med skrivandet' omges av olika långa ekvivalenskedjor. Genom att knyta ihop flytande signifikanter (se avsnitt 3) kan nodalpunkternas betydelser etableras som moment i förhållande till varandra och i förhållande till den ifrågavarande diskursen (se även Winther Jørgensen 2000, 50).

¹ Nodalpunkterna i *barndomsdiskursen* är 'knäckandet av läskoden' och 'skrivinlärning'. Nodalpunkterna i *diskursen om känslor och erfarenheter* är 'enkelheten i skrivandet' och 'svårigheten med skrivandet'.



FIGUR 2 Exempel på nodalpunkter och ekvivalenskedjor.

Enkelheten ges betydelse i och med att den i den givna artikulationen sammanlänkas med 'kärlek', 'njutning', 'inspiration', 'tankearbete' och 'uttrycksförmåga'. Skrivandet upplevs som lätt eftersom studerandena njuter av det, eller till och med älskar det, och upplever att det ger inspiration. Tack vare effektivt tankearbete och språklig uttrycksförmåga blir det enkelt att formulera sig (se ex. 5). Ekvivalenskedjan runt nodalpunkten 'svårigheten med skrivandet' är mycket längre och skapar mening i diskursen genom tio ekvivalenser. Svårigheten etableras till exempel genom 'långa texter' och 'rättskrivning och grammatik'. Nodalpunkten ekvivaleras också med att det är svårt att skriva på andra språk än modersmålet, med 'att skriva under tidspress' och med problem inför en ny skrivuppgift som 'att hitta temat' eller 'att börja'. (Se ex. 6.)

- (5) Skrivandet har alltid varit relativt lätt för mig och ett naturligt sätt att uttrycka mig i allmänhet. Jag tycker att det är förhållandevis enkelt för mig att formulera mina idéer [...]. Det är normalt lätt för mig att få idéer till mina texter om jag har tillräckligt med tid - inspiration kommer oftast av sig själv utan några större ansträngningar.
- (6) För mig är det inte lätt att skriva längre texter [...]. Jag tyckte inte om uppsatsskrivning i skolan, jag hade stora svårigheter med att komma på någon idé. Då jag fick en, så var det inte så svårt att fortsätta. Fortfarande har jag svårigheter med att börja skriva men när jag börjar, är det lättare att fortsätta. Men jag ger upp ganska lätt.

Andra längre ekvivalenskedjor förekommer i anslutning till *fritidsdiskursen* och *processdiskursen*. Nodalpunkten 'genre', som ger *fritidsdiskursen* identitet, omges av en kedja på 15 ekvivalenser som i artikulationen ifråga hör samman. 'Genre' ekvivaleras med olika typer av texter som studerandena skriver på fritiden: 'dagbok', 'blogg', 'insändartexter', 'Facebook-uppdateringar', 'dikter', 'kom ihåg-listor' och så vidare.

Två av nodalpunkterna i *processdiskursen*, 'realisering' och 'återvändsgränd', får sin betydelse av relativt långa ekvivalenskedjor på 9 respektive 12 ekvivalenser. Realiseringen får sin betydelse till exempel av ekvivalenser som 'textens korthet', 'textens saklighet', 'snabbt skrivtempo', 'långsamt skrivtempo' och 'inkubationstid'. Nodalpunkten 'återvändsgränd' ekvivaleras i sin tur med ord som 'pauser', 'gym' och 'promenad' eller verbfraser som 'handla mat', 'tvätta kläder' och 'koka kaffe'.

4.2 Diskursordning och subjektpositioner

Ju fler nodalpunkter en diskurs har och ju längre ekvivalenskedjor som omger dem, desto starkare är diskursen i fråga. Analysen av de 14 uppsatserna i mitt material visar en diskursordning med tio diskurser. Av dessa utgör *processdiskursen* den starkaste diskursen med sina tre nodalpunkter och 27 ekvivalenser. Nodalpunkten 'genre' med sina 15 ekvivalenser i *fritidsdiskursen* och nodalpunkten 'svårigheten med skrivandet', som identifierar *diskursen om känslor och erfarenheter* med 10 ekvivalenser, etablerar också starka diskurser i materialet.

De övriga diskurserna, som strider för sin existens inom samma domän, måste ge vika inför de dominerande moment som upprepar sig i materialet och som fixerar betydelser inom diskursen om skrivande. Trots detta är även de svagare diskurserna en del av den aktuella diskursordningen. Det diskursiva fältet består av alla andra betydelsemöjligheter som inte ingår i den ifrågasatt diskursen. (Se kap. 2.) Hit hör till exempel estetiska upplevelser vid skrivandet, som lyfts fram i Huhtalas (2014) material, och vissa (socio)politiska maktstrukturer som Ivanič (2004) nämner men inte syns så tydligt i språkstuderandenas texter (Se 1.2).

När man betraktar de subjektpositioner i vilka de tio diskurserna "försätter" språkstuderandena i deras uppsatser, kan man konstatera att subjekten är ytterst fragmenterade och positioneras av olika diskurser samtidigt (se avsnitt 2). Subjekten är med andra ord *överdeterminerade*: de kan inte ges några entydiga positioner. Det kan också förekomma flera subjektpositioner inom en och samma diskurs. (Winther Jørgensen & Phillips 2000, 49.)

I *barndomsdiskursen* ser man till exempel positionerna 'ett litet barn' och 'skolelev'. Dessa identiteter blir betydelsefulla i diskursen genom den läs- och skrivutveckling som den enskilda språkstuderanden i nordiska språk har genomgått i sitt liv för att skaffa sig den skrivkompetens som hen nu innehar. I de flesta andra diskurser är subjektpositionen 'studerande', vilket är naturligt i den kontext som uppsatserna har skrivits.

Utöver identiteten som universitetsstuderande får skribenterna flera andra subjektpositioner som determineras av de olika diskurserna. Identiteter som 'privatperson' (i *fritidsdiskursen* och *processdiskursen*), 'läsare' (i *diskursen om läsande*) 'språklärare' (i *yrkesdiskursen*), 'författare' (i *diskursen om*

drömmar), 'användare av sociala medier' (i *hjälpmedeldiskursen* och *fritidsdiskursen*), 'osäker skribent' (i *diskursen om känslor och erfarenheter*) eller 'akademisk skribent' (i *diskursen om mål*) är några exempel på olika positioner som beskriver språkstuderandena som skribenter.

5 SAMMANFATTNING

Syftet med den här studien har varit att ta reda på hur språkstuderandes uppsatser om skrivande organiserar den sociala verkligheten genom olika diskurser. Den textkultur som råder på en skrivkurs i akademiskt skrivande i nordiska språk förutsätter olika kompetenser av de deltagande studerandena. Sättet på vilka studerandena talar om skrivandet i sina texter avslöjar förutom dessa kompetenser även hur den sociala verkligheten ter sig kring skrivande och vilka betydelser som dominerar i artikulationen ifråga.

Analysen av studerandenas uppsatser har visat att diskursen om skrivande dekonstrueras i mitt material genom tio olika diskurser som var för sig ger skrivandet olika betydelser. Betydelsena fixeras med hjälp av nodalpunkter och ekvivalenskedjor som tillsammans skapar diskursernas identitet. Samtidigt erbjuder diskurserna språkstuderandena i nordiska språk flera olika subjektpositioner.

Svaret på forskningsfråga 1 (Hur talar studerandena om skrivande i sina uppsatser?) är att studerandena karaktäriserar skrivandet i relation till andra diskurser som å ena sidan handlar om barndomen, läsande, känslor och erfarenheter samt fritid och drömmar, och som å andra sidan rör sig kring studier, yrken och målsättningar samt själva skrivprocessen och de hjälpmedel som används i processen.

Forskningsfråga 2 (Vilka begrepp organiserar diskursen om skrivande i förhållande till andra diskurser?) kan besvaras med de exempel som ges på de totalt 17 nodalpunkterna i materialet och de över hundra ekvivalenser som fixerar betydelsena i den aktuella artikulationen. De starkaste kärnbegreppen (nodalpunkterna), som genom ständig upprepning i studerandenas texter identifierar diskursen om skrivande, är 'knäckandet av läskoden', 'svårigheten med skrivande', 'genre' samt skrivprocessens 'realisering' och 'återvändsgränd'. Längden på ekvivalenskedjorna runt dessa nodalpunkter avgör i sin tur en diskursordning där de ovan nämnda diskurserna visar sig starkare än de andra diskurser som strider om samma domän.

Som svar på forskningsfråga 3 (Hur framställs studerandena som skribenter, dvs. vilka identiteter de olika diskurserna tilldelar?) kan konstateras att studerandena intar flera olika subjektpositioner som förankrar deras identiteter som skribenter. På grund av att alla de olika diskurserna försöker organisera den sociala verkligheten på sitt sätt, blir också positionerna multipla. På grund av detta kan en studerande samtidigt positioneras till exempel som både 'en osäker skribent' och 'en akademisk skribent' eller som 'privatperson' och 'språklärare'.

Sammanfattningsvis kan konstateras att den sociala verklighet som beskrivs genom språkbruket i språkstuderaendes texter om skrivande är både mångskiftande och komplex. Det är inte entydigt hur textkulturen och själva skrivandet upplevs på akademiska skrivkurser. Fler studier om universitetsstuderaendes skrivkompetens och om diskursen om skrivande behövs för att resultaten ska kunna generaliseras till att gälla denna skrivsituation mer allmänt.

LITTERATUR

- Erra, Satu & Svinhufvud, Kimmo 2017. Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden sopedussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. I: *Virittäjä*, nr 121 (3). S. 316–354.
- Huhtala, Anne 2014. Tieteellinen kirjoittaminen vieraalla kielellä – diskursiivinen näkökulma. I: *Puhe ja kieli*, nr 34:1. S. 5–20.
- Hyland, Ken 2008. Disciplinary Voices. Interactions in Research Writing. I: *Journal of English Text Construction*, nr 1. S. 5–22.
- Ivanič, Roz 1998. *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ivanič, Roz 2004. Discourses of writing and learning to write. I: *Journal, Language and Education*, nr 18 (3). S. 221–245.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal [1985]2001. *Hegemony and Socialist Strategy*. 2 ed. London: Verso.
- Løkensgard Hoel, Torlaug 2010. *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lämsä, Anna-Maija 2014. Diskurssianalyysi empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. *Metodix – metoditietämystä kaikille*. <<https://metodix.fi/2014/05/19/lamsa-diskurssianalyysi-empiirisen-tutkimuksen-nakokulmasta/>> (8/3 2019).
- Sahlin, Ingrid 1999. Diskursanalys som sociologisk metod. I: Sjöberg, Katarina (red.), *Mer en kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Verktyg, vana eller ritual?

Mångfalden av och inom studentrespons och dess betydelse för utvecklingen av svenskundervisningen på högskolenivå

Johanna Koivisto, Zea Kingelin-Orrenmaa, Tero Tuohimaa & Pasi Metsä

1 INLEDNING

Responsverksamheten vid högskolorna syftar till att samla in tillförlitlig information om utbildningens kvalitet. En central del av responsverksamheten utgörs av *studentrespons* som innefattar all den respons som studerandena ger på undervisningen. Den systematiskt insamlade studentresponsen bidrar till att skapa en kommunikationskanal som främjar ett kontinuerligt samarbete mellan studerande och lärare kring ett gemensamt mål, dvs. utveckling av undervisning och lärande. (Nerdrum 2012, 2.)

Redskapen för insamling av studentrespons är mångfaldiga och varierar mellan olika fakulteter och institutioner. Gemensamt är ändå att studentresponsen har blivit en etablerad del av högskolestudier, en vana som förväntas av studerandena i samband med deltagandet i undervisningen. Denna obligatoriska praxis har väckt diskussion bland lärare och studerande som har funderat på vilka för- och nackdelar de olika insamlingssätten har och vilken nytta man kan dra av dem vid utveckling av undervisningen (se även Moilanen m.fl. 2008). Freeman & Dobbins (2013, 143) påpekar till exempel att studerandena, fastän de har möjlighet att ge respons, allt oftare upplever att deras kommentarer inte har tagits hänsyn till vid vidare utveckling av undervisningen.

Som det framgår av Kember, Leung & Kwans (2002) undersökning, kan responsgivningen lätt forma sig till en ritual för både studerande och lärare och då förlora sin betydelse som ett effektivt utvecklings- och förbättringsverktyg. Detta ger upphov till en diskussion om studentresponsens *natur*, det vill säga hur det är med själva innehållet i kursutvärderingar som studerandena ger på undervisningen och på sitt eget lärande. Det är med andra ord viktigt att undersöka på vilket sätt den givna studentresponsen hjälper lärare att vidta konkreta åtgärder för att förbättra sin egen undervisning och stödja studerandenas inläring.

I undervisningen av nordiska språk/svenska språket på högskolenivå i Tammerfors i Finland görs insamlingen av studentrespons på flera olika sätt. Studerandena förpliktas att individuellt utvärdera undervisningen och reflektera kring sin egen inläring efter varje avlagd kurs. Detta kan de göra genom att fylla

i kursutvärderingsblanketter på papper eller elektroniskt, eller genom att formulera sig fritt på ett tomt papper. Utöver skriftliga kursutvärderingar ska de även evaluera större utbildningshelheter i grupp och delta i särskilda responsgivningstillfällen där den insamlade responsen ventileras muntligt tillsammans med andra studerande och lärare.

I den här artikeln fokuserar vi på innehållet i olika former av skriftlig studentrespons i högskoleundervisningen i nordiska språk/svenska i Tammerfors. Analysen görs utgående från Grices (1975) klassiska samarbetsprincip och fyra maximer enligt vilka parterna - i det här fallet studerande och lärare - kommunicerar ändamålsenligt och strävar efter gemensamma mål för att upprätthålla svenskundervisningens goda kvalitet.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att ta reda på hur den insamlade skriftliga studentresponsen i olika former fungerar som kommunikationskanal mellan studerande och lärare samt hur den stödjer utvecklingen av svenskundervisningen på högskolenivå. Detta gör vi för att få ökad kunskap om responssystemets roll och effektivitet och om studerandenas färdigheter att ge konstruktiv återkoppling på undervisningen.

Det övergripande syftet preciserar vi med följande frågor:

1. Vad kan sägas om studentresponsens tillräcklighet vid utveckling och utvärdering av undervisningen?
2. Vilken beviskraft har studerandenas argument, dvs. hur hållbara och relevanta kommentarer och förbättringsförslag ges i studentresponsen?
3. Hur klart och tydligt har responsen formulerats?
4. Vad signalerar innehållet i studentresponsen om dess betydelse för utvecklingen av svenskundervisningen?

1.2 Studentrespons

Respons förekommer, som sagt, i många olika former inom högskoleutbildning, bland annat i samband med handledning, kursutvärdering, bedömning och kamratrespons. Respons ges sålunda från studerandena till läraren, från läraren till studerandena, från studerandena till andra studerande och till och med från lärarna till andra lärare. Vid *studentrespons* är det fråga om den förstnämnda typen, dvs. respons från studerandena till läraren (se även Nerdrum 2012, 2). Ändå är det inte självklart vad som avses med studentrespons och hur begreppet ska definieras och operationaliseras då synvinklarna är många.

Johnson (2000) har kommit fram till fyra olika perspektiv från vilka man kan betrakta studentrespons. För det första kan respons ses som ett *informationsbyte inom utbildningen* (eng. *exchange of information in an educational*

setting) där studerandenas åsikter om undervisningen och upplevelser av inlärningen tas i beaktande. För det andra kan studentrespons betraktas som en *institutionell referensram* (eng. *institutional framework*) vilket betyder att den insamlade responsen används som ett slags evidens för en fungerande verksamhet. Sådan evidens kan vara till nytta t.ex. vid en extern utvärdering av högskolornas kvalitetshantering. (Johnson 2000, 5–7.) För det tredje lyfter Johnson fram studentrespons som ett *politiskt verktyg* (eng. *political tool*) som "återspeglar och tjänar politiska värden, intressen och mål" [vår översättning]. Johnson jämför relaterar studerandena med konsumenter som väljer bland olika varumärken och produkter, dvs. institutioner och kurser, och som har all rätt att överklaga om kvaliteten inte motsvarar önskemålen. (Johnson 2000, 8; se även Moilanen m.fl. 2008, 22.) För det fjärde kan studentrespons ses som en *undersökningsmetod* (eng. *research method*) som fokuserar på validiteten och reliabiliteten av den givna responsen. (Johnson 2000, 9.)

Det som inte explicit framgår av Johnsons (2000) fyrdelning är perspektivet på studerandenas egen inläring och kunskapsutveckling. Reflektioner kring det egna lärandet och det personliga ansvaret för inlärningsprocessen utgör trots allt en central del av responsgivandet och påverkar hur den enskilda studerandens utvärdering kan tolkas (se även Nerdrum 2012, 2–3).

I vår undersökning betraktar vi studentrespons ur två olika synvinklar. Å ena sidan förhåller vi oss till den utifrån Johnsons indelning och ser responsen som ett internt och externt kontrollsystem som gör kontinuerlig utveckling möjlig inom ramen för de krav som ställs på utbildningen i nordiska språk/svenska språket på universitetsnivå. Å andra sidan ser vi studentresponsen som en etablerad och systematisk process inom högre utbildning där studerandena redogör för sina upplevelser om undervisningen och evaluerar sin egen inläring samtidigt som deras egna generiska förmågor förväntas utvecklas (se även Aili 2015).

1.3 Tidigare forskning

Varje år fyller miljoner av universitetsstuderande runt om i världen i olika responsblanketter och utvärderar kvaliteten av undervisningen (Kember m.fl. 2002, 411). Trots att själva responsgivandet har etablerats som en kontinuerlig verksamhet, är det omdiskuterat hur effektiva blanketterna är vid utveckling av undervisningen. Kember, Leung & Kwan (2002) har gjort en longitudinell, statistisk undersökning om responsystemets effektivitet vid universitetet i Hong Kong vilken indikerar att responsgivandet sällan leder till utvecklingsåtgärder. (Kember m.fl. 2002, 411.) Orsakerna till att responsystemen i högskolorna inte fungerar optimalt kan vara många. Man kan samla in respons för ofta och lärarna kan ha svårt att identifiera förändringsbehov. Blanketterna kan sakna tillräcklig flexibilitet och lämplig fokus. Fokus vid insamlingen kan ligga för mycket på kontroll snarare än utveckling och korrigeringar. Dessutom kan

responsystemens betydelse för lärarna vara nästintill ceremoniell och ytterst rutinmässig. (Se Kember m.fl. 2002, 419–422.)

Moilanen, Nikkola & Riihinen (2008) diskuterar studentresponsens användbarhet vid utveckling av universitetsutbildning. Forskarna efterlyser nya tillvägagångssätt för att garantera högskoleundervisningens kvalitet. De ifrågasätter de nuvarande insamlingsmetoderna, eftersom studerandenas förmåga att ge respons tas för givet utan att responsgivandet eller utvärdering av den egna inläringen lärs ut vid universiteten. Dessutom kan responsgivandet ses som en social verksamhet som beaktar artighetsbetygelser i stället för yrkesmässiga mål. Följaktligen kan man också ifrågasätta studentresponsens tillförlitlighet. (Moilanen m.fl. 2008, 16.)

Freeman & Dobbins (2013) diskuterar hinder och möjligheter till förbättring av kursutvärdering och föreslår ett alternativt sätt som i stället för de sedvanliga frågeformulären skulle kunna användas vid insamling av studentrespons inom högre utbildning. I sitt förslag utgår de ifrån sju principer för effektiv responsgivning. Principerna härstammar från det s.k. SENLEF-projektet¹ (Jawah m.fl. 2004) som syftade till att utveckla och förbättra sätten att ge lärarrespons till studerandena utifrån ideologin för BFL, bedömning för lärande² (eng. *AFL, assessment for learning*). Freeman & Dobbins anser att samma principer kan tillämpas i studentrespons och vid införande av responsystem för kursutvärderingar. Bra respons karaktäriseras i SENLEF som verksamhet som underlättar självbedömning och gör inlärningsmålen och bedömningskriterierna synliga. Responsen ska även erbjuda möjlighet att förbättra prestationsnivån och vara uppmuntrande och motiverande. Freeman & Dobbins betonar vidare att responsystemet borde bygga på tvåvägskommunikation där lärare och studerande samarbetar i strävan efter att utveckla undervisningen på bästa möjliga sätt. (Freeman & Dobbins 2013, 144–150.)

Även Aili (2015) har varit intresserad av att ta reda på hur kursutvärderingar skulle kunna utföras så att de verkligen främjade pedagogiskt utvecklingsarbete. Aili ifrågasätter, på samma sätt som Kember m.fl. (2002), effektiviteten hos de standardiserade kursutvärderingsblanketterna och betonar argumentationens roll i responsgivandet. Man behöver se till att studerandena har en aktiv roll vid utvecklingsarbetet, och att deras inflytande ökas genom dialog med undervisningspersonalen. Aili medger att en högklassig respons förutsätter ganska stora satsningar från både lärarnas och studenternas sida. Den kan kräva också muntliga tillfällen för kompletterande responsgivning. (Se Aili 2015.)

Både Aili (2015) och Freeman & Dobbins (2013) påpekar att responsgivandet bör ske dialogiskt i samarbete inom högskolegemenskaper (se även Johnson 2000, 423 och Moilanen m.fl. 2008, 22). I bästa fall kan responsgivandet likna ett välfungerande samtal mellan flera olika parter. Dessa kommunikationsideal analyserar vi närmare med hjälp av Grices (1975)

¹ SENLEF = The student enhanced learning through effective feedback.

² BFL innebär att information från bedömningar och respons av olika slag (t.ex. lärarrespons, självbedömning och kamratrespons) används för att stödja inläringen (se t.ex. Balan & Jönsson 2014).

begreppsapparat. Dispositionen är följande: I avsnitt 2 presenterar vi Grices teori om den så kallade samarbetsprincipen och de fyra maximerna samt relaterar teorin till studentresponsens egenskaper. I avsnitt 3 beskriver vi vårt undersökningsmaterial och den analysmetod som vi har tillämpat vid undersökningen. I avsnitt 4 redogör vi för själva analysen av det insamlade materialet vid Tammerfors universitet med utgångspunkt i Grices teori och tidigare forskning. I avsnitt 5 avrundar vi studien med en kort sammanfattning.

2 GRICES MAXIMER OCH STUDENTRESPONS

Språkfilosofen Paul Grice introducerade begreppet *samarbetsprincip* (eng. *cooperative principle*) 1975:

Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged (Grice 1975, 45).

Grice menar att man i all mänsklig kommunikation strävar efter samarbete för att kunna nå de gemensamma mål som parterna i en kommunikationssituation har. Parterna vill välja de bästa möjliga tillvägagångssätten för att nå dessa mål och förutsätter samma av andra. (Grice 1975, 45.)

Den här samarbetsprincipen indelar Grice i fyra *samtalsmaximer* som fungerar som regler i kommunikationssituationer. Enligt *kvantitetsmaximen* ska man vara så informativ som möjligt med tanke på situationen men inte för informativ. *Kvalitetsmaximen* förutsätter att det sagda eller det skrivna är sant och att man undviker sådant som man inte kan motivera eller bevisa. *Relationsmaximen* innebär att man kommer med relevanta inslag med tanke på den aktuella diskussionen. Enligt *sättsmaximen* ska man uttrycka sig klart och tydligt och undvika allt krångel. Grice resonerar att det kan finnas hierarkier mellan maximerna, och för att de andra maximerna ska kunna realiseras krävs det åtminstone att man följer kvalitetsmaximen. (Grice 1975, 45-46.)

2.1 Kvantitetsmaximen

Med avseende på studentrespons kan Grices maximer utnyttjas vid analys av studerandenas faktiska utsagor. Kvantitetsmaximen kan identifieras i utsagor som är formulerade på ett informativt sätt och som gör det möjligt för lärarna att vidta konkreta åtgärder för att utveckla undervisningen. Som Freeman & Dobbins (2013) framhäver ger bra studentrespons tillräckligt detaljerad information om inläring och undervisning. Bra studentrespons ger också lagom mycket information om studenternas egna insatser och målsättningar och stärker lärarnas realistiska självkänsla och motivation. (Se Freeman & Dobbins 2013, 144-149.) Detta tolkar vi så att responstexterna bör ta upp allt det som är

väsentligt för utveckling av undervisningen samt beakta både det goda och det dåliga så att lärarna därigenom kan få en mer holistisk bild av hur undervisningen har tagits emot av studerandena. Ur samarbetsprincipens synvinkel är det fråga om att responsen uppvisar tillräcklighet.

Man måste ändå beakta att studentresponsen inte enbart kan fokusera på mängden respons. Även för mycket information kan leda till att samarbetsprincipen inte uppfylls (se Grice 1975). Enligt Aili (2015) förefaller mängden responstexter och röster om kvantifierbara egenskaper ibland väga mer än den innehållsliga kvaliteten och utformningen av responstexterna. Aili påpekar att det kvantitativa tänkesättet utmärker också responsgivandet: De mest typiska utvärderingarna handlar om att till exempel student A skulle vilja få mera X och mindre Y och att student B skulle vilja få mindre X och mera Y (se även Moilanen m.fl. 2008, 15). En sådan här utveckling är inte önskvärd, och därför måste man fästa extra uppmärksamhet på studentresponsens kvalitativa egenskaper.

2.2 Kvalitetsmaximen

Kvalitetsmaximen gäller budskapets hållbarhet och innebär att argumentationen i studentresponsen betraktas i förhållande till verkligheten. För att argumenten ska kunna accepteras, förutsätts det att de är sanningsenliga. Bara tillförlitlig respons har tillräckligt stark beviskraft och leder till att den behandlas och att eventuella utvecklingsåtgärder vidtas. Moilanen m.fl. (2008) konstaterar att det finns motstridiga uppfattningar om studentresponsens tillförlitlighet. Det är omdiskuterat vilka faktorer som ska ses som tecken på att utvärderingar är tillförlitliga och vilka tecken som tyder på otillförlitlighet. Ett bra kursbetyg kan till exempel leda till att en studerande är mycket nöjd med undervisningen oberoende av hur mycket hen har lärt sig på kursen. (Moilanen m.fl. 2008, 16; se även Aili 2015.)

Även om kvalitetsmaximen är den starkaste maximen (Grice 1975, 45) räcker hållbarhet inte ensam till för att studentresponsen ska bidra till utveckling och leda till konkreta förbättringsåtgärder i undervisningen. Studerandenas kommentarer måste även vara relevanta och gälla det som utvärderas.

2.3 Relationsmaximen

Relationsmaximen skiljer sig från kvalitetsmaximen (jfr 2.2) i det att argumentationen inte betraktas i förhållande till verkligheten utan i förhållande till sammanhanget, det vill säga hur relevant argumentationen är. Som relevanta argument i studentresponsen uppfattas utsagor som håller sig till saken och svarar på de frågor som har ställts. Om man relaterar till Freeman & Dobbins (2013) principer för effektiv studentrespons, innebär detta att bra studentrespons

ger lärarna information på ett sätt som belyser relationerna mellan undervisade innehåll och officiella och personliga lärandemål. Sådan respons gör det också möjligt för lärarna att öka sin förståelse av hur komplexa processerna i undervisningen faktiskt är ur studerandenas synvinkel. (Freeman & Dobbins 2013, 145–147.) Dessa egenskaper hos goda responstexter betraktar vi, vid sidan om de aspekter som lyfts fram ovan för kvalitetsmaximens del, som tecken på beviskraft i studentresponsen. För att budskapet över huvud taget ska öppna sig för mottagaren måste responsen dock vara formulerad på ett klart och tydligt sätt som stödjer förståelsen.

2.4 Sättsmaximen

När studentrespons betraktas utgående från sättsmaximen fästs uppmärksamhet på budskapets språkliga formulering och tydlighet. Om studerandenas utsagor är språkligt komplicerade, tvetydiga eller slarvigt skrivna, bestående av ofullständiga och osammanhängande meningar, kan det leda till att innehållet i dem inte alls tas i beaktande av lärarna eller att det blir missförstånd, även om kommentarerna annars är hållbara och relevanta. (Jfr Aili 2015.)

Kember m.fl. (2002, 421) påpekar att kursutvärderingsblanketter ofta saknar flexibilitet och fokus och därför inte kan anses vara ett ändamålsenligt sätt att samla in studentrespons. Det händer ofta att studerandenas tankegångar i responsen inte helt öppnar sig för lärarna. Moilanen m.fl. (2008, 20) poängterar i sin tur att studerandena kan använda annorlunda svarsstrategier än vad frågeformulären förutsätter. Detta kan leda till att responsen upplevs som otydlig av lärarna, och att konkreta utvecklingsåtgärder inte kan vidtas utifrån den givna responsen.

3 MATERIAL OCH METOD

Vårt empiriska material består av studentrespons insamlad under åren 2015–2017 vid Tammerfors universitet (dåvarande Tammerfors universitet och Tammerfors tekniska universitet). Responsen har givits inom studieinriktningen i nordiska språk vid Fakulteten för kommunikationsvetenskap³, och i några undervisningsgrupper i svenska för teknologistuderande på språkcentret. I sin helhet omfattar materialet 95 kursutvärderingar⁴. Av dessa är 49 ifyllda elektroniska utvärderingsblanketter, 40 skriftliga, fritt formulerade utvärderingar på tomt papper och 6 skriftliga gruppresponsblanketter.

³ Från och med 1.1.2019 Fakulteten för informationsteknologi och kommunikation.

⁴ Studerandena i nordiska språk har gett respons på svenska och studerandena på språkcentret på finska. De finskspråkiga exemplen i den här artikeln har översatts till svenska.

De enskilda kurser som responsen gäller är språkcenterkursen *Svenska för teknologer* (KIE-22060) och kurserna *Skriftlig kommunikation I* (POHP2) och *Muntlig kommunikation I* (POHP3) på grundstudienivå i nordiska språk⁵. Grupprespons har samlats in på kandidat- och magisterseminarier i nordiska språk. I gruppresponsen diskuterar seminariedeltagarna sina tidigare avlagda kurser och kurshelheter i nordiska språk, och ger respons på undervisningen i och inläringen av vetenskapligt skrivande och metodologi. Varje undervisningsgrupp på seminarierna fyller i en gemensam responsblankett, vilket betyder att cirka 10 studerande per grupp deltar i reponsgivningen samtidigt. De sex gruppresponsblanketterna har sålunda fyllts i av sammanlagt cirka 60 studerande. Orsaken till att materialet omfattar respons på både språkcenterundervisning i svenska och examensutbildning i nordiska språk är att vi har velat ha ett så representativt urval som möjligt av responsen i olika former, given på all den undervisning som ges i svenska på högskolenivå i Tammerfors.

Som det konstateras ovan, utgår vi vid analysen av innehållet i responsen från Grices (1975) maximer för utvärdering av kommunikationssituationer. För att kategorisera studerandenas utsagor i kursutvärderingarna enligt maximerna, tillämpar vi s.k. *riktad innehållsanalys* (eng. *directed content analysis*) där utgångspunkten är en redan befintlig teori som vidareutvecklas under analysen (se t.ex. Hsieh & Shannon 2005). Analysfaserna följer de allmänna stegen vid kvalitativ innehållsanalys från identifiering av meningsbärande enheter till kodning och kategorisering, och slutligen urskiljande av några centrala teman där den underliggande meningen med kategorierna kan lyftas fram.

Skillnaden mellan konventionell (eng. *conventional content analysis*) och riktad innehållsanalys är att kategorierna i konventionell analys, som är induktiv till sin natur, kommer direkt ur det undersökta materialet, medan kategorierna i riktad innehållsanalys har valts i förväg utifrån den teori som tillämpas vid analysen, vilket innebär att ansatsen är mer deduktiv (se t.ex. Mayring 2000). Förfarandet vid riktad innehållsanalys hjälper forskaren att fokusera på forskningsfrågorna och gör det möjligt att jämföra resultaten med tidigare forskning samt diskutera dem i ljuset av olika teoretiska perspektiv (se även Hsieh & Shannon 2005, 1281).

Våra analysfaser är följande: För det första går vi igenom den insamlade responsen och markerar meningsbärande uttryck som vi upplever som betydelsefulla för undersökningen. För det andra kodar vi uttrycken preliminärt utgående från de färdiga kategorierna, det vill säga Grices fyra maximer. I det här skedet kan ett visst uttryck passa in i flera olika maximer. För det tredje placerar vi uttrycken i de maximkategorier som uttrycken motsvarar bäst, det vill säga gör den slutgiltiga kategoriseringen. Detta utesluter ändå inte att ett visst uttryck kan passa in i flera kategorier, eftersom maximerna tenderar att överlappa varandra (se avsnitt 2). Så här långt är det fråga om *analys* av studenternas autentiska utsagor i undersökningsmaterialet. Det fjärde steget

⁵ I kurserna POHP2 OCH POHP3 har det deltagit både huvudämnes- och biämnesstuderande.

innebär slutligen *tolkning* av den färdiga kategoriseringen genom vilken vi kan komma fram till några *teman* som beskriver studentresponsens natur i allmänhet.

Som all kvalitativ forskning präglas också studier med innehållsanalys av en viss subjektivitet. Fullständig objektivitet är svårt att uppnå i kvalitativa analyser, men forskaren ska se till att undersökningen blir tillförlitlig och överförbar, samt att risken med *snedvriden subjektivitet*⁶ undviks (se t.ex. Kvale 1997, 191). I den här studien kompletterar vi Grices klassiska teori med nyare undersökningar av studentrespons (t.ex. Freeman & Dobbins 2013, Moilanen m.fl. 2008, Aili 2015) vilket ökar objektiviteten i studien.

4 STUDENTRESPONS SOM KOMMUNIKATIONSKANAL VID HÖGRE UTBILDNING I TAMMERFORS

I det här avsnittet ger vi autentiska exempel på studerandenas kommentarer i olika typer av skriftliga kursutvärderingar i nordiska språk/svenska språket vid Tammerfors universitet, och redogör för hur innehållet i den analyserade studentresponsen ter sig i ljuset av Grices maximer (se forskningsfråga 1–3). I vår analys koncentrerar vi oss enbart på innehållet i svaren på de öppna frågorna, och lämnar den kvantitativa informationen utanför studien. Genom att relatera analysen till tidigare forskning strävar vi efter att dra slutsatser om hur studentresponsen fungerar som kommunikationskanal och hur den kan utnyttjas vid utveckling av svenskundervisningen (se forskningsfråga 4).

4.1 Studentresponsens tillräcklighet (kvantitetsmaxim)

Kvantitetsmaximen tar fasta på mängden av information som framförs i en utsaga (se 2.1). Optimal respons ska utgående från kvantitetsmaximen ge tillräckligt mycket information men inte mer information än nödvändigt. Ur materialet har vi excerperat två exempel för att visa hur studentrespons kan skilja i fråga om kvantitetsmaximen (se ex. 1 och 2).

- (1) "Bra kurs, roligt att få använda språket muntligt." (POHP3, tomt papper)

I exempel 1 framför studeranden positiv respons genom att använda adjektiven *bra* och *roligt*, men de förblir luddiga därför att studeranden inte skriver något konkret om vad som har varit bra med kursen. Således förblir mängden information i utsagan alltför knapphändig med tanke på lärarens möjlighet att utveckla kursen utgående från denna respons. Som Aili (2015) påpekar, räcker

⁶ Med subjektivitet avses här forskarens selektiva tolkningar och redovisnings sätt där bara de uppgifter som ger stöd för egna resonemang tas i beaktande.

det inte att studerandena kommer med korta, fragmenterade utsagor, eftersom sådana inte främjar utvecklingen av undervisningen:

Ska studenternas synpunkter kunna betyda något räcker det inte med kommentarer som "för svår bok", "fler föreläsningar", "hemtenta i stället för salstenta", utan det behövs argumentation som kan matcha det jobb som finns nedlagt i en kursplan, upplägg och genomförande.

Utsagan i exempel 1 indikerar att formuleringen av respons har blivit en obligatorisk ritual där studerandena inte orkar ge detaljerad respons och förklara varför kursen har varit lyckad och hur den har främjat inläringen. Man ger respons slentrianmässigt, och kommentarerna kan vara klichéartade. En annan möjlig orsak är att studerandena har svårt att formulera argumentativ respons (jfr Aili 2015).

- (2) "Kursen var väldigt nyttig och jag lärde mig många grundläggande saker, t.ex. vad är skillnaden mellan u-ljud och y-ljud. Den här kursen var viktig och märkvärdig [betydelsefull] för mig därför att jag fick självförtroende att tala svenska. Det var härligt att du poängterade många gånger att man inte måste ångra sig om [vara ängslig för] 5-minuts presentationen. Kursen var lyckande och det var kul att få också testa tolkning. Jag tycker att uttaltstest i tentamen vore bättre att göra i ett annat rum så att man inte behöver tänka på andra kursdeltagare." (POHP3, tomt papper)

I exempel 2 använder studeranden beskrivande adjektiv som *nyttig*, *viktig*, *märkvärdig* [betydelsefull enligt vår tolkning] och *lyckad* men ger, till skillnad från studeranden i exempel 1, även konkreta exempel på vad hen har lärt sig och argument för varför hen har upplevt kursen som betydelsefull. Studeranden i exempel 2 argumenterar och beskriver en personlig inlärnings- och utvecklingsprocess. Vidare ger studeranden ett konkret förslag på hur kursen kunde förbättras. Exempel 2 kunde dock med goda argument också placeras i kategorierna kvalitet, relation eller sätt, vilket är naturligt då kommunikationen följer Grices samarbetsprincip (Grice 1975, 45). Först och främst har vi ändå betraktat exemplet ur kvantitesmaximens synvinkel, eftersom dess informativa värde stödjer uppföljning och kvalitetssäkring av undervisningen.

4.2 Studentresponsens beviskraft (kvalitets- och relationsmaxim)

Som det konstateras ovan kan kvalitetsmaximen och relevansmaximen betraktas tillsammans utifrån argumentationens beviskraft (se 2.2 och 2.3). I det följande ger vi exempel på kommentarer i studentresponsen som antingen följer eller bryter mot dessa två maximer (se ex. 3–6).

- (3) Övriga kommentarer om undervisningen, handledningen, utvecklingen av undervisningen och utbildningsreformen?

"Handledaren borde väljas på basis av ämnet i kandidatavhandlingen. Det är svårt att få handledning om handledaren inte är intresserad av samma saker som studenten." (Grupprespons, pappersblankett)

Mot bakgrund av Grice (1975) kan konstateras att utsagan i exempel 3 innehåller ett påstående vars hållbarhet kan ifrågasättas. Kommentaren antyder att läraren har varit ointresserad av de teman som studerandena har valt för sina avhandlingar, och därför varit ovillig att handleda arbeten eller till och med vägrat göra det. Kommentaren strider mot de principer som gäller handledarens skyldigheter vid undervisningen av vetenskapligt skrivande, och förefaller därför sakna grund. Dessutom är det svårt att analysera om handledarens intresse - eller bristen på intresse - har påverkat handledningens kvalitet. Eftersom den här typen av utsagor saknar bevis, kan de inte heller beaktas vid vidare utveckling av undervisningen.

- (4) Har teoretiskt och metodologiskt kunnande gjorts synliga i kursernas lärandemål? Hur har ert teoretiska och metodologiska kunnande ökat på kurserna?

"Teoretiskt lärande lyfts fram relativt ofta [i kursernas lärandemål], men vi är eniga om att kandidatavhandlingen är jobbig att skriva, eftersom metodologi inte har gått igenom. Vetenskapligt skrivande känns utmanande, eftersom vi inte har fått alla färdigheter för det ännu i kandidatskedet." (Grupprespons, pappersblankett)

I exempel 4 hävdar studerandena att de inte har fått tillräckligt mycket färdigheter i metodologi. Då utsagan relateras till verkligheten, dvs. till det som faktiskt undervisas på ämnesstudienivå i nordiska språk vid Tammerfors universitet, kan den anses ha åtminstone måttlig hållbarhet. Fastän teoretiska och metodologiska perspektiv ingår i kurserna i vetenskapligt skrivande på ämnesstudienivå, betonas metodologi först i de fördjupade studierna, och därmed stämmer informationen att studerandena ännu inte har "alla färdigheter" att tillämpa språkvetenskapliga metoder. Responsen innehåller med andra ord inte sådan information som skulle sakna bevis och bryta mot kvalitetsmaximen. Samtidigt får undervisningspersonalen relevant information om hur studerandena har upplevt studierna i vetenskapligt skrivande och kan ta hänsyn till det vid den fortsatta planeringen och utvecklingen av undervisningen.

- (5) På vilket sätt skulle du utveckla studieperioden?

"Att man får en lapp i handen och bara sitter och snackar på lektionen har inte så mycket främjat min inläring. Om vi hade tydliga små uppgifter skulle man lära sig mer grammatik och ord [...]" (KIE-22060, e-blankett)

I exempel 5 är det fråga om en svensk kurs på språkcentret. Kursen innehåller såväl en muntlig som en skriftlig del. Studeranden svarar inte på frågan om utveckling av kursen och därtill kritiserar hen en typ av muntlig övning (syftet

under hela kursen var dock att öva muntlig färdighet). I detta fall kan konstateras att responsen saknar relevans, och därigenom beviskraft. Dessutom kan man ifrågasätta argumentationen, enligt vilken "tydliga små uppgifter" skulle ha främjat inläringen, eftersom studeranden inte förklarar vad hen avser med uppgifterna ifråga. Utsagan kan sålunda anses vara irrelevant och bryta mot relationsmaximen.

(6) Vad lyckades man med under studieperioden?

"Mässan var bra, för då fick man hålla sin presentation upprepade gånger och jag märkte hur jag blev mer flytande mot slutet. Att jobba i smågrupper var över huvud taget lärorikt. I början av kursen trodde jag att jag inte alls kan kommunicera muntligt men i slutet av kursen gick det hur flytande som helst. Mitt ordförråd ökade också. En bra kurs." (KIE-22060, e-blankett)

Jämfört med exempel 5 kan studeranden formulera sig relevant i exempel 6 med tanke på frågan i responsblanketten. Förutom de allmänna lärandemålen på kursen har studeranden också kunnat bedöma sina ökande kunskaper. På samma sätt som i exempel 2 uppfylls Grices samarbetsprincip i det här exemplet som samtidigt fyller kriterierna för kvantitets-, kvalitets- och sättsmaximen. I princip kunde studeranden ha lämnat bort det sista konstaterandet i exemplet om att kursen har varit bra. Detta framgår ju redan av allt det andra som har sagts tidigare i kommentaren.

4.3 Studentresponsens tydlighet (sättsmaxim)

Sättsmaximen tar fasta på hur klart och tydligt man uttrycker sig i en utsaga (se 2.4). I exempel 7 visar vi en utsaga vars språkliga utformning bryter mot denna maxim. Frågorna som ställdes till studerandena i det ifrågavarande formuläret var färdigt formulerade med fokus på kontroll och var fyra till antalet. I exempel 7 ser man de två sista frågorna i formulären och svaret.

(7) Vad var speciellt bra eller dåligt med kursen? Hur skulle du utveckla studieperioden?

"We didn't get any teaching." (POHP2, e-blankett)

I exempel 7 använder studeranden en ovanlig svarsstrategi när hen svarar på engelska⁷ (jfr Moilanen m.fl. 2008, 20; se 2.4). Utsagan bryter mot Grices sättsmaxim på grund av att det är otydligt vilka undervisningstillfällen studeranden hänvisar till. Dessutom är utsagan mångtydig eftersom den inte avslöjar vilka referenter ordet *we* åsyftar och hur representativ utsagan sålunda är.

⁷ Alla kursdeltagare som deltog i kursen hade finska som modersmål.

Exempel 7 visar vidare hur tätt de fyra maximerna hänger ihop vid responsgivandet och hur de kan gå in i varandra. För det första svarar studeranden endast på den ena av de två frågorna. Utsagan kan därför också betraktas som ett brott mot kvantitetsmaximen. För det andra består den utvärderade kursen av kontaktundervisning, och därför kan användningen av överdriften *any* kategoriseras som ett brott mot kvalitetsmaximen (se Grice 1975, 53). Språkbytet till engelska kan i sin tur ses som ett brott mot relationsmaximen. Grice (1975, 46) konstaterar att samtalsparter legitimt kan bryta mot relationsmaximen under ömsesidiga, öppna samtal, om de till exempel vill byta samtalsämne. I vårt fall är det emellertid svårt att förklara vad som legitimerar språkbytet, speciellt då kursen hette *Skriftlig kommunikation I*. Utan någon uppenbar legitimering verkar förutsättningarna för konstruktivt samarbete fattas i och med att studeranden inte följer samarbetsprincipen.

4.4 Studentresponsens betydelse för utvecklingen av svensk-undervisningen (resultat)

Som resultat av den riktade innehållsanalysen och Grices (1975) färdiga kategorier för de fyra maximerna har vi kunnat urskilja tre centrala teman som avspeglar latenta innehåll i studentresponsen. Vi kallar temana för *verktyg*, *vana* och *ritual*. I det följande svarar vi på våra forskningsfrågor och diskuterar dem i ljuset av dessa teman.

1. Vad kan sägas om studentresponsens tillräcklighet vid utvärdering och utveckling av undervisningen?

Mängden information varierar i de skriftliga kursutvärderingarna oberoende av vilken typ av insamlingsätt som använts (se 1.3). Om responsen består av några enskilda ord (t.ex. "bra kurs") eller av en kort fras eller mening utan närmare förklaring (t.ex. "tyckte inte om essän") är den inte tillräcklig för att läraren ska kunna se vilka moment i undervisningen som har stött (eller inte stött) inläringen. En möjlig orsak till sådana otillräckliga kommentarer är att responsgivningen har blivit en ritual där huvudsaken är att man ger respons, inte hur noggrant man gör det. Det är också möjligt att de studerande vars utsagor är knapphändiga och innehållstomma inte är tillräckligt vana vid att ge argumentativ respons.

Om kommentarerna däremot innehåller detaljerad respons på undervisningen och studerandens egen inläring, samt ger konkreta utvecklingsförslag med avseende på framtida genomföranden av kursen, kan responsen anses fylla sitt syfte som ett verktyg som gynnar samarbetet mellan studerandena och lärarna i deras gemensamma strävan efter att garantera undervisningens kvalitet. Utförlig respons är samtidigt ett tecken på att studeranden också har vanan inne, det vill säga att hen har lärt sig ge konstruktiv respons.

2. Vilken beviskraft har studerandenas argument, dvs. hur hållbara och relevanta kommentarer och förbättringsförslag ges i studentresponsen?

Kvalitetsmaximen är som framgått den grundläggande maximen (jfr avsnitt 2) som egentligen borde betraktas allra först innan de övriga maximerna kan bedömas. Om sanningen haltar, ger responsen inte upphov till vidare åtgärder. Det är ändå inte alltid lätt att utvärdera om kvalitetsmaximen uppfylls och på vilka grunder responsen har getts (se 2.2). Studentresponsens hållbarhet kan likväl betraktas i förhållande till den verkliga realiseringen av undervisningen. Om studerandenas argument går att acceptera i ljuset av det som har gjorts på kursen, kan argumentationen anses vara hållbar.

På samma sätt kan argumentationen utvärderas i fråga om utsagornas relevans, men till skillnad från det som är fallet vid hållbarhet, där responsen relateras till verkligheten, betraktas studerandenas kommentarer här i förhållande till sammanhanget. Brott mot relationsmaximen beror vanligen på att studerandena inte svarar på den fråga som har ställts. När relationsmaximen uppfylls följer responsen ofta även de övriga maximerna, vilket leder till att den fungerar som verktyg för uppföljning av undervisningen.

3. Hur klart och tydligt har responsen formulerats?

Mängden respons garanterar inte att den är tydligt formulerad. Brott mot sättsmaximen gör att responsen blir oanvändbar då den inte kan leda till några utvecklingsåtgärder. Trots att lärarna ofta är bra på att läsa mellan raderna och förstå språkligt bristfälliga utsagor, kan det hända att den givna responsen inte alls öppnar sig. Under analysernas gång kunde vi notera att brott mot sättsmaximen ofta avspeglar brott mot de andra maximerna. Även om utsagan följer de tre andra maximerna, kan kommunikationen ändå präglas av brister i kohesion och otydliga referenser till undervisningstillfällena och konkreta händelser. I sådana fall fungerar responsen inte som ett ändamålsenligt verktyg utan snarast som en förhastad ritual. Otydligheten kan också bero på att studerande inte vant sig vid responspraktikerna.

4. Vad signalerar innehållet i studentresponsen om dess betydelse för utvecklingen av svenskundervisningen?

Utgående från våra resultat kan vi konstatera att de skriftliga kursutvärderingarna inte ensamma räcker till för att studentrespons ska kunna användas som ett tillförlitligt redskap vid kvalitetssäkring och utveckling av undervisningen i nordiska språk/svenska på högskolenivå. För att Grices (1975) samarbetsprincip ska uppfyllas, behövs det vidare åtgärder som stärker dialogen mellan studerandena och lärarna. Eftersom vår studie begränsar sig till enbart ett universitet och eftersom materialet har varit relativt litet, kan man inte dra några slutsatser om hur studentresponsen på svenskundervisningen ser ut vid andra universitet. De resultat som vi har kommit fram till ligger ändå i linje med såväl nationell som internationell forskning, vilket visar att frågorna kring studentresponsens mångfald och komplexitet är mer eller mindre universella.

5 SAMMANFATTNING

Syftet med den här studien har varit att ta reda på hur den insamlade skriftliga studentresponserna i olika former fungerar som kommunikationskanal mellan studerande och lärare samt hur den stödjer utvecklingen av svenskundervisningen på högskolenivå. Analysen av olika typer av skriftliga kursutvärderingar visar att responsgivandet är en komplex och mångfacetterad process. Å ena sidan kan studentresponserna karaktäriseras som ett verktyg som kan användas vid utveckling av undervisningen, och som en inlärd vana genom vilken studerandena synliggör mångfalden av förväntningar och behov samt upplevda och faktiska hinder och möjligheter inom inläringen och undervisningen. Å andra sidan saknar responserna indicier på att vanan existerar. Brotten mot Grices (1975) samarbetsprincip aktualiserar frågan om huruvida studentresponserna blivit främst en ritual, där existensen av själva responsystemet har blivit viktigare än dess syfte att samla in tillförlitlig information om utbildningens kvalitet.

LITTERATUR

- Aili, Carola 2015. *Argumentativa kursutvärderingsmodeller. Bättre grund för kursutveckling och samtidigt träning i studenternas generiska förmågor*. LU:s femte högskolepedagogiska utvecklingskonferens 26/11 2015. <https://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/LUkonf2015/11_Aili.pdf>
- Balan, Andreia & Jönsson, Anders 2014. Bedömning för lärande – en vägledning utifrån aktuell forskning. *Forskning i korthet*, 2014, nr 2. Kommunförbundet Skåne. <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:760401/FULLTEXT01.pdf>>
- Freeman, Rebecca & Dobbins, Kerry 2013. Are we serious about enhancing courses? Using the principles of assessment of learning to enhance course evaluation. I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, nr 2. S. 142–151.
- Grice, Herbert Paul. 1975. Logic and conversation. I: Cole, Peter & Morgan, Jerry L. (red.), *Syntax and Semantics*, vol. 3. Orlando: Academic Press. S. 41–58.
- Hsieh, Hsiu-Fang & Shannon, Sarah E. 2005. "Three Approaches to Qualitative Content Analysis." *Qualitative Health Research*, vol. 15, nr 9. S. 1277–1288.
- Johnson, Rachel Nicola 2000. *A qualitative study of student feedback. Lecturers' and students' perception experiences*. Doktorsavhandling. Sheffield: Sheffield Hallam University. <<http://shura.shu.ac.uk/3158/2/10702830.pdf>>
- Juwah, Charles, Macfarlane-Dick, Debra, Matthew, Bob, Nicol, David, Ross, David & Smith, Brenda 2004. *Enhancing student learning through effective*

- formative feedback*. <<https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/enhancing-student-learning-through-effective-formative-feedback>>
- Kember, David, Leung, Doris Yin Ping, & Kwan, Kam-Por 2002. Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 27, nr 5. S. 411–425.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsinterojun*. Lund: Studentlitteratur.
- Mayring, Philipp 2000. Qualitative Content Analysis. I: *Forum: Qualitative social research*, vol. 1, nr 2, art 20. <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>>
- Moilanen, Pentti, Nikkola, Tiina & Rähä, Pekka 2008. Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. I: *Aikuiskasvatus* 2008, nr 1. S. 15–24.
- Nerdrum, Monica & Lundström, Camilla 2012. *Systematisk studentrespons*. Åbo: Lärcentret, Åbo Akademi.
<http://web.abo.fi/lc/guider/rapport_studentrespons.pdf> (21/2 2019)

Om att presentera sitt ärende. En jämförande studie av servicesamtal på sverigesvenska, finlandssvenska och finska

Jan Lindström, Camilla Wide, Jenny Nilsson & Catrin Norrby

1 INLEDNING

Inom forskningsprogrammet *Interaktion och variation i pluricentriska språk* (IVIP)¹ utforskas kommunikativa mönster i sverigesvenska och finlandssvenska i tre typer av institutionella samtal: servicesamtal, lärandesamtal och vårdssamtal (se t.ex. Norrby m.fl. 2014; Wide 2016). I denna artikel fokuserar vi på servicesamtalen, i vilka deltagarna har bestämda roller (kund-personal) och i regel inte känner varandra från tidigare. Servicesamtalen är starkt rutinartade och inriktade på ärendet, dvs. köp av biljetter, och ärendepresentationen är sålunda en central social praktik i samtalen som är anpassad till situationen och identifierbar för deltagarna (Nilsson m.fl. 2017, 143), en typ av *pragmem* (se Mey 2001; även Tykesson-Berman 2006, 32).

Våra tidigare studier av servicesamtal inom IVIP har visat att det finns vissa skillnader mellan Sverige och Finland i fråga om t.ex. hälsnings- och tilltalspraktiker (Norrby m.fl. 2015; Wide 2016; Nilsson m.fl. 2017; Norrby m.fl. 2018; Nilsson m.fl. 2018). I en tidigare studie av kundernas ärendepresentationer (Lindström & Wide 2017) noterade vi att det, trots många likheter, föreligger vissa systematiska skillnader i hur önskan att köpa eller avhämta biljetter uttrycks på svenska i Sverige respektive Finland. De finlandssvenska kunderna använder t.ex. påfallande ofta frågeform när de vill köpa biljetter (*Har du biljetter till x?*) och preteritum eller pluskvamperfekt när de hämtar förbokade biljetter (*Jag hade biljetter till x*). Detta kan ses som ett utslag av talarnas orientering mot den för Finland mer typiska respekt- och hänsynsstilen som kännetecknas av formella artighetsmarkörer, garderingar och indirekta uttryckssätt (Saari 1995; Norrby 2014, 232). För att utforska sambandet mellan språk och nation närmare inkluderar vi i den här studien även servicesamtal på finska i jämförelsen av kundernas ärendepresentationer i Sverige och Finland.

Syftet med vår artikel är att redogöra för de vanligaste presentationsformerna i servicesamtalen och jämföra distributionen av dem mellan varieteterna och språken. Vi presenterar först vårt empiriska material och

¹ IVIP finansieras av Riksbankens jubileumsfond 2013–2020 (M12-0137:1) och utgör ett samarbete mellan forskare vid fyra institutioner i Sverige och Finland: Stockholms universitet (anslagsförvaltare), Institutet för språk- och folkminnen i Göteborg, Helsingfors universitet och Åbo universitet.

det forskningsområde vår studie anknyter till i avsnitt 2. Resultaten analyseras i avsnitt 3 och 4. Artikeln avslutas därefter i avsnitt 5 med en sammanfattande diskussion kring språklig och nationell variation i kommunikativa mönster.

2 MATERIAL OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Servicematerialet inom IVIP består totalt av 1300 samtal (47,5 timmar tal) som spelats in vid biljettkassor, kulturcentrum och högskolebibliotek på olika orter i Sverige och Finland. I föreliggande studie ingår ca en fjärdedel av de inspelade servicesamtalen (N=303). I de aktuella samtalen köper och hämtar kunder biljetter på totalt tio olika inspelningsställen på två orter i Sverige (Stockholm, Göteborg) och fyra i Finland (Helsingfors, Åbo, Vasa, Karleby). Fem av inspelningsställena (två i Sverige, tre i Finland) är biljettkassor vid teatrar. De övriga fem är en biljettkassa på en arena för idrotts- och musikevenemang (Sverige), tre filialer för ett kulturcentrum som bl.a. säljer biljetter till konserter och andra evenemang (Finland) och ett biljettcentrum med tonvikt på sport- och musikevenemang (Finland). Våra inspelningar i Finland har gjorts på svensk- och tvåspråkiga institutioner, och vi har även spelat in de samtal på finska som ägde rum under inspelningsdagarna. För denna studie har vi ur detta unika material valt ut ca 100 samtal på sverigesvenska, finlandssvenska respektive finska som motsvarar varandra i så hög grad som möjligt. Av tabell 1 framgår hur de utvalda samtalen fördelar sig mellan fall där kunden köper en biljett på stället (*utan bokning*) och fall där kunden hämtar en förhandsbokad biljett (*med bokning*).

TABELL 1 Empiriskt material

Språk/land	Utan bokning	Med bokning	Totalt
Svenska, Sverige	49	53	102
Svenska, Finland	56	44	100
Finska, Finland ²	68	33	101
	173	130	303

Vår studie anknyter till *variationspragmatik* som utforskar pragmatisk variation mellan nationella varieteter (Schneider & Barron 2008) inom *pluricentriska språk*, dvs. språk med fler än ett normcentrum (se Clyne 1992). I enlighet med *interaktionell sociolingvistik* (Gumperz 1982) utgår vi från att språklig kompetens inte endast innebär att behärska grammatiska strukturer utan också omfattar kännedom om sociala koder som förknippas med språkliga former. I denna forskningstradition anser man att diskurs och kommunikation samkonstrueras i

² Vi har proportionellt något fler samtal på finska i kategorin "utan bokning", eftersom materialet inte innehöll fler samtal på finska i kategorin "med bokning". Vi ville dock sammantaget analysera lika många samtal på finska som på svenska i Finland respektive Sverige.

sekventiell interaktion mellan deltagarna. Språket fungerar då som ett socialt och kulturellt konstruerat symbolsystem som återspeglar makrosociala betydelser (som gruppidentitet) och skapar mikrosociala betydelser (som en viss handling i en viss situation) (Schiffrin 1994, 102). För att kunna ta fasta på servicesamtalens sekventiella struktur och sociala mikrokontexter samt deras samspel med språkliga strukturer utnyttjar vi vidare en samtalsanalytiskt grundad metodik i enlighet med *interaktionell lingvistik* som samtidigt beaktar och bidrar till den grammatiska forskningstraditionen (Kern & Selting 2012, 1; J. Lindström 2014; Couper-Kuhlen & Selting 2018).

3 INKÖP UTAN BOKNING

Vi inleder presentationen av resultaten från vår studie med att diskutera samtal där kunderna köper biljetter utan tidigare bokning. I dessa samtal uttrycks ärendet med allt från korthuggna icke-satsformade meningar till olika typer av satskombinationer som ibland innebär replikskiften mellan kund och personal. Följande formkategorier kan urskiljas i materialet (typexempel angivna inom parentes):

1. icke-satsformad mening (*Frölundamatchen*)
2. deklarativ i presenstempus (*Jag vill på Dödspatrullen*)
3. modal deklarativ (*Jag skulle vilja ha biljett till x*)
4. deklarativ i förskjutet tempus (*Jag ville ha biljetter till x*)
5. interrogativ (*Har du biljetter till x?*)
6. modal interrogativ (*Saisinko kaksi lippua Sport-Hifki-peliin? 'Skulle jag kunna få två biljetter till Sport-HIFK-matchen?'*)
7. satskomplex (*Jag undrar bara om det finns kvar biljetter till x*).

Tabell 2 visar hur ärendepresentationerna vid inköp utan bokning fördelar sig över de sju formkategorierna i materialet (Sv-sve=Sverige, svenska; Fi-sve=Finland, svenska; Fi-fin=Finland, finska).

TABELL 2 Formkategorier vid inköp utan bokning

Form	Sv-sve	Fi-sve	Fi-fin	Totalt
1. Icke-satsformad	18	8	16	42
2. Deklarativ, presens	6	2	3	11
3. Modal deklarativ	11	16	10	37
4. Deklarativ, förskjutet tempus	1			1
5. Interrogativ	3	18	26	47
6. Modal interrogativ			6	6
7. Satskomplex	10	12	7	29

I alla tre delmaterial formuleras ärendet rätt ofta med en modal deklarativ, som på svenska innebär konstruktion med hjälpverbet *skulle* och på finska med

konditional verbform (-isi-form). I (1) visas ett exempel på svenska från Stockholm och i (2) ett exempel på finska från Karleby³.

(1) Teaterkassa, Stockholm

1 K: **ja skulle vilja ha eh: (0.6) biljett till (.)**
 2 **"Mental states of Sweden" nån gång under våren**
 3 P: mm

(2) Kulturcentrum, Karleby

1 K: huomenta
god morgon
 2 P: huomenta
god morgon
 3 K: **.h mä ottasin kolme lippua sinne (0.3) mt .h**
jag skulle ta tre biljetter till (0.3)
 4 *lauantain Snellmansalin konserttiin (0.3) .h*
lördagens Snellmanssalskonsert (0.3)
 5 *jossa on (.) naislaulajat ja (0.3) lauluveikot ja*
där det är ((namn på dam- och herrkör)) och
 6 *(1.9)*
 7 K: eikö
 8 *(finns) inte?*
 9 *(0.5)*
 10 P: *mt .h (.) eh: (0.3) oisko meillä*
skulle vi (råka) ha?

Modala deklarativer verkar med andra ord vara ett utbrett sätt att signalera konventionell indirekthet – de används oftare jämfört med deklarativer i presens i övrigt. Enligt SAG (4, 315) kan talaren med modifiering med *skulle* ange "en hövlig anhållan" i och med att talarens intention och begäran presenteras som hypotetiska (se även ISK, 1512 om finskans konditionalis). Ibland justerar talarna i materialet graden av indirekthet. I exempel (3) inleder kunden sin begäran med *ja skulle vilja beställ-*, men självreparerar och byter verb till det mer direkta *köpa* (dvs. kunden vill köpa biljetter här och nu snarare än reservera dem) samtidigt som hon byter till en mer direkt modalitet med *vill* i enkelt presens.

(3) Biljettkassa på arena, Göteborg

1 K: hej [**ja**] **skulle vilja beställ-**
 2 P: [hej]
 3 K: **eller vill köpa biljetter till "Kids"**
 4 P: ja
 5 K: har ni nånting den (0.2) ska vi se var ja
 6 hade satt upp
 7 (2.0)
 8 K: lördagen den sextonde i elfte
 9 P: ja kollas
 10 K: mm

³ Transkriptionsnyckel: (0.6) = paus på 0,6 sekunder; (.) = mikropaus (< 0,2 sekunder); [= överlappande tal börjar;] = överlappande tal slutar; ja+å = legatouttal; °hej° = tystare tal; he:j = ljudförlängning; tjugu- = avbrott; .h = tydlig inandning; mt = smackljud; (hallå) = osäker transkription; ((skrattar)) = transkriptörens kommentar. Citationstecken anger namn på pjäser, och fokusraderna är märkta med fetstil.

Den största skillnaden mellan samtalen från Finland respektive Sverige finner man i förhållandet mellan deklarativer (utan *skulle*) och interrogativer (se tabell 2). Kunderna i Sverige använder deklarativer klart oftare än interrogativer. Konstruktion med *ska* är särskilt karakteristisk i samtal utan förbokning (*Vi ska förnya våra teaterkort*), medan enkelt presens är vanligare vid avhämtning av förbokade biljetter (se avsnitt 4). Deklarativer med presensverb formas vanligen med verbet *vilja* vid inköp utan bokning, t.ex. *Jag vill ha två biljetter till Dödspatrullen den trettiförsta*. Kortare form utan ett infinit objektsverb som *ha*, *köpa* eller *gå* förekommer också i de sverigesvenska samtalen, t.ex. *Jag vill på Dödspatrullen*.

Kunderna i Finland formulerar betydligt oftare – både på svenska och finska – sitt ärende i form av en fråga om biljettillgänglighet. Det handlar här om interrogativa satser av den typ som exempel (4) på svenska och exempel (5) på finska illustrerar.

- (4) Teaterkassa, Helsingfors
- 1 P: hej
2 (0.3)
3 K: hej (0.7) **har ni biljetter ti "Kvinna ti salu"**
4 **ikväll**
5 P: den e slutsåld tyvärr
- (5) Teaterkassa, Åbo
- 1 P: hei
hej
2 K: no (.) hei hei
nå (.) hej hej
3 (0.8)
4 **toi onks noihin adventti (.) konsertteihin vielä**
den där finns det till dom där advents (.) konserterna ännu
5 **lippui** [saatavil]la
biljetter tillgängliga?
6 P: [kyllä]
ja

I exempel (4) och (5) verkar det vara motiverat att börja med en fråga för att det antingen är känt att pjäsen är populär (4), vilket framgår senare i interaktionen, eller för att kunden vet att hen är sent ute (5), vilket antyds av adverbet *vielä* 'ännu, fortfarande' på rad 4. Frågor av denna typ har karaktären av förfrågor, dvs. handlingar som bereder marken för det egentliga ärendet. Detta kompliceras dock av verksamhetskontexten. Det finns en stark normativ förväntan i servicesamtal att tolka olika slags initiativ från kunderna som begäran om en serviceprodukt (A. Lindström 2005; se även Fox 2015). Sålunda kan en fråga om tillgänglighet behandlas som en begäran om att köpa biljetter, vilket är fallet i exempel (6) där personalen frågar hur många biljetter kunden vill ha (rad 5) utan att kunden behöver formulera en explicit begäran om att köpa biljetter.

- (6) Kulturcentrum, Åbo
- 1 P: hej
2 (0.9)

3 K: **har du biljetter ti den här Svenska da[gen]**
 4 P: [jå]
 5 hu många får de vara
 6 K: två

Interrogativer kan alltså vara betingade av situationskontexten – att kunden har orsak att vara osäker på ärendets utgång. Skillnaden mellan det finländska bruket och bruket i Sverige (se tabell 2) är emellertid så stor att det också kan handla om en allmännare kommunikativ konvention. Frågeformatet verkar i Finland kunna utnyttjas av kunder för att positionera sig som mindre säkra på ett positivt utfall, och således mer försynta. När man ställer en fråga, som är en mer indirekt handling än en deklarativ, ger man den andra parten mer handlingsutrymme att bekräfta eller neka tillgången till fortsatta förhandlingar (se Leech 1983, 108). På finska kan man därtill kombinera frågeformatet med konditional verbform – dvs. uttrycka en typ av dubbel markering av konventionell indirekthet – så som i exempel (7).

(7) Biljettcentrum, Vasa
 1 P: he[j]
 2 K: [he]i
 3 (0.6)
 4 K: **saisinko (.) kaks lippua tohon Sport Hifki peliin**
skulle jag (kunna) få två biljetter till den där Sport-HIFK-matchen?
 5 P: m+m

Interrogativa konstruktioner med *skulle jag kunna få*, som motsvarar den finska konditionalkonstruktionen *saisinko*, förekommer varken i det sverigesvenska eller det finlandssvenska materialet. Som framgår av tabell 2 är kategorin interrogativer (med enkel eller modal verbform) även sammantaget klart störst i de finska ärendepresentationerna.

Icke-satsformade meningar (se SAG 4, 782) tycks ha med verksamhetskontexten att göra. Formatet används både på svenska och finska. Särskilt framträdande är det vid biljettkassan på arenan i Göteborg:

(8) Biljettkassa på arena, Göteborg
 1 K: [(hallå)]
 2 P: [hej]
 3 (.)
 4 K: **Frölundamatchen**
 5 P: ja hur många ska du ha
 6 K: tre

Personalen hanterar nominalfrasen *Frölundamatchen* som en fullgod presentation av ärendet, begäran om att köpa biljetter, genom att i nästa tur fråga om önskat antal biljetter. Vid arenan i Göteborg sker inköp och avhämtning av biljetter i snabb takt, vilket gynnar detta komprimerade interaktionella format.

Mer komplexa ärendepresentationer som består av flera satser (satskomplex) eller t.o.m. flera turer förekommer också i alla tre delmaterial. Typiskt för dem är en rutinartad initial formulering där den kommande

handlingen ramas in som tentativ, t.ex. *jag tänkte fråga, jag skulle (bara) fråga, jag (bara) undrar och jag funderar på*. Konstruktioner med *hur är det med förekommer också, vilket visas i exempel (9)*.

- (9) Teaterkassa, Åbo
- 1 K: hej he[j.]
2 P: [ja] (.) hej
3 (0.3)
4 K: **hur e de me de hä:r "Jesus Kristus Superstar"**
5 **(0.3) i morgon**
6 (0.6)
7 K: **har du någo biljetter [kvar]**
8 P: [nå] egentligen ingenting

Motsvarande tentativa inledningar på finska konstrueras ofta med en konditional verbform med förskjutet tempus, t.ex. *mä oisin kysyny 'jag skulle (ha) fråga(t)'*.

- (10) Biljettcentrum, Vasa
- 1 P: hei
hej
2 (0.6)
3 K: **mä oisin kysyny huomiselle niitä (0.3) Hifkin**
jag skulle ha frågat för i morgon dom där (0.3) HIFK⁴
4 **[lippuja]**
biljetterna
5 P: [jää+å]
6 (0.5)
7 K: **nii onko sinne vielä niitä (0.6) halvimpia its-**
så finns det ännu kvar av dom (0.6) billigare sits-
8 **istumapaikkoja (.) (neljä)**
sittplatserna (.) (fyra)?
9 P: eh ei
eh nej
10 K: okei
okej

Gemensamt för de tentativa formuleringarna är att kunden verkar ana att det kan finnas problem med biljettillgänglighet. Personalens svar på kundens förfrågan är också negativ både i exempel (9) och (10).

4 INKÖP MED BOKNING

Vi övergår nu till att diskutera samtalen där kunderna köper förbokade biljetter. De uppvisar en liknande variation vid ärendepresentationen som samtalen där kunderna inte har bokat biljetter i förväg. Därtill förekommer icke-verbala

⁴ Dvs. hockeylaget Helsingfors IFK.

ärendepresentationer där kunden bara visar ett bokningsnummer för personalen. De verbala presentationerna omfattar följande formkategorier:

1. icke-satsformad mening (*Bokningsnummer*)
2. deklarativ med deiktisk referens (*Där har du ett bokningsnummer*)
3. deklarativ i presens tempus (*Hämtar en biljett*)
4. modal deklarativ (*Jag skulle lösa ut två biljetter till x*)
5. deklarativ i förskjutet tempus (*Jag hade två biljetter beställda till x*)
6. interrogativ (*Kan jag hämta ut biljetter?*)
7. satskomplex (*Jag vet inte hur man gör, vi har bokat biljetter till på fredag*).

Tabell 3 visar antalet belägg på de sju typerna av verbala ärendepresentationer vid inköp av förbokade biljetter.

TABELL 3 Formkategorier vid inköp med bokning

Form	Sv-sve	Fi-sve	Fi-fin	Totalt
1. Icke-satsformad	1	3	3	7
2. Deiktisk deklarativ	13	1		14
3. Deklarativ, presens	15	14	14	43
4. Modal deklarativ	11	14	1	26
5. Deklarativ, förskjutet tempus	1	12	14	27
6. Interrogativ	3			3
7. Satskomplex	9		1	10

Speciellt i de sverigesvenska samtalen förlitar sig kunderna vid avhämtning av förbokade biljetter på det som är tillgängligt i talsituationen. Bokningsnumret uppvisas ofta på papper eller mobiltelefon utan någon verbal handling, men ackompanjerande kommentarer av typen *Där har du ett bokningsnummer förekommer också*. Dessa kommentarer är typiskt deiktiskt formulerade (se tabell 3), vilket understryker den täta kopplingen mellan handlingen och situationen. I (11) visas ett exempel på detta.

- (11) Biljettkassa på arena, Göteborg
- 1 K: [hej]
 - 2 P: [hej]
 - 3 K: **den**
 - 4 (.) ((K placerar ett kvitto på försäljningsdisken))
 - 5 K: **och här e n:um:ret** ((K ger sin telefon till P))
 - 6 (0.2) ((P tar kvittot och placerar det åt sidan))
 - 7 P: tack ((P tar telefonen och läser bokningsnumret))

I exempel (11) formuleras ärendets art egentligen inte alls verbalt. Snarare är det den presenterade artefakten, en telefon, som visar att kunden har en bokning och vill lösa ut sin biljett. Personalen hanterar dock kundens handling som en fullgod ärendepresentation i sammanhanget. Detta sätt att presentera ärendet är särskilt vanligt vid biljettkassan på arenan i Göteborg där ärendena är starkt rutinartade och behandlas i snabbt tempo (och där även icke-satsformade meningar var vanligast vid inköp på stället, se (8) ovan).

Modala deklarativer med *skulle* är rätt vanliga i samtal på svenska även vid avhämtning av biljetter. Här uppvisar sverigesvenska och finlandssvenska samtal ett gemensamt mönster, medan modala deklarativer förekommer mer sällan på finska i denna kontext. Beläggen på interrogativer är få, vilket inte är överraskande eftersom kunder som förbokar biljetter t.ex. inte behöver fråga om tillgången till biljetter.

Den mest markanta skillnaden mellan Sverige och Finland finner man i bruket av tempus i deklarativer. Typiskt för Sverige är bl.a. presensformen av det intentionella hjälpverbet *ska* (*Jag ska hämta biljett till Rickard den tredje*) som bidrar till att uttrycka direktitet: kunden visar en tro på att begäran (och aktionen som anges av den underordnade verbfrasen) kan uppfyllas och genomföras (se SAG 4, 289). I (12) visas ett exempel på detta.

(12) Teaterkassa, Stockholm

- 1 P: hej
 2 K: hej (0.6) ja heter Sara Nordman å **ja ska hämta**
 3 **biljett till "Rickard den: tredje"**
 4 P: okej

Icke-modala verb i presens (och i sammansatt tempus perfekt) förekommer såväl på svenska i Sverige som på svenska och finska i Finland, t.ex. *Hämtar en biljett, Jag har beställt två biljetter till Doktor Glas den fjärde oktober, Mä oon varannu siihen Juha Tapion konserttiin lippuja 'Jag har beställt (biljetter) till den där Juha Tapiokonserten'*. Mer typiskt för samtalen från Finland, både de på finska och de på svenska, är däremot förskjutna tidsformer (se tabell 3). Bruket belyses med pluskvamperfekt i (13) och konstruktion med *hade* + perfektparticip i (14) från det finlandssvenska delmaterialet.

(13) Teaterkassa, Helsingfors

- 1 P: hej
 2 (0.2)
 3 K: hejsan (0.4) **ja hade beställt för i morgon**
 4 **två biljetter**
 5 P: jä+å
 6 K: på namne Eriksson

(14) Teaterkassa, Helsingfors

- 1 K: hej
 2 P: hej
 3 (0.6)
 4 K: **ja hade två biljetter beställda (.) ti kvällens**
 5 (0.8)
 6 P: eh: "Kap[pan" eller "I sista minuten" jä]
 7 K: ["Sista minuten" tror ja hete: de så]

Konstruktionen i (14) har en motsvarighet i finskans *mul oli varattu 'jag hade (det reserverat' i exempel (15).*

(15) Teaterkassa, Vasa

- 1 K: hei [hei]
 hej hej
2 P: [hei]
 hej
3 (0.5)
4 K: **mul oli varattu siihen (.) "Hamlet sade det**
 jag hade (det) reserverat till den där "Hamlet sade det vackrare"
5 **vackrare" niin (.) viisi lippua Tarkki Heidi**
 (.) fem biljetter Tarkki Heidi
6 P: jo+o mille päivälle
 ja+a till vilken dag?

Förskjutet tempus förekommer också vid modala deklarativer (*skulle ha + perfektparticip*) i de finlandssvenska samtalen (se exempel 16). Denna konstruktion presenterar begäran som en oförverkligad möjlighet och bidrar till att ytterligare distansera handlingen temporalt-modalt. På finska används motsvarande temporalt-modala konstruktion i en annan kontext: i försynta, tentativa frågeinledningar vid inköp av biljetter utan förbokning som i exempel (10) i avsnitt 3 (*olisin kysynyt 'jag skulle ha frågat'*).

(16) Teaterkassa, Åbo

- 1 P: hej
2 K: hej (0.3) **ja sku ha löst ut biljetter**
3 (0.4)
4 P: okej (0.4) jo+o (1.1) hade du: (.)
5 på vilket namn eller [har du bok-]
6 K: [Ann-Marie] Johansson
7 ja ha nog bokningsnumre här alltså

Användningen av förskjutet tempus anknyter till det som brukar kallas *modalt* eller *modifierande preteritum* (se Ekerot 2011, 139; SAG 4, 228), ett bruk som uppmärksammas som hövligt distanserande också i den stora finska referensgrammatiken (ISK, 1459). Dåtidsreferensen får det att låta som om kunden påminner om något som redan är uppgjort eller känt mellan parterna, vilket gör att ärendet förefaller mindre krävande. I (16) börjar personalen behandla kundens begäran med dåtidsreferens, *hade du:*, på rad 4, dvs. också själv orientera sig mot ärendet med viss distans, men övergår sedan till här och nu i interaktionen på rad 5 (*har du bok-*).

Konventionell indirekthet kan även signaleras genom formulering av sakförhållanden som tentativa. Detta förekommer ibland i de finlandssvenska samtalen då kunderna använder hjälpverbet *borde* som signalerar en lägre grad av säkerhet och därmed gör utsagens deontiska innebörd mjukare. Ett exempel på detta visas i (17); jfr även med de tentativa förfrågningarna vid inköp av biljett utan bokning i exempel (9) och (10) ovan.

(17) Teaterkassa, Helsingfors

- 1 K: **de borde finnas biljett ti Maria Lundberg (.)**
2 **dagens föres[tällning]**
3 P: [de finns de j]å (.) ja

Vid den sista typen, satskomplex, handlar det om att kunden har ett mer problematiskt ärende att framföra, som gäller t.ex. byte av datum på redan förbokade biljetter som i exempel (18), eller någon annan oklarhet med bokningen eller avhämtningen.

- (18) Teaterkassa, Stockholm
- | | | |
|---|----|--|
| 1 | K: | hej |
| 2 | P: | hej |
| 3 | K: | jo ja vet inte hur man gör (.) vi har bokat |
| 4 | | biljetter till på freda |
| 5 | P: | mm |
| 6 | K: | på (0.4) Amadeus |
| 7 | P: | mm |
| 8 | K: | kan inte gå |
| 9 | P: | okej |

Komplexiteten i ärendets art korrelerar således med komplexiteten i dess språkliga och sekventiella presentation som i (18) består av flera turväxlingar. Den här konstruktionstypen har emellertid mer med ärendets avvikande natur att göra än varietetsspecifika konventioner.

5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Vi har i denna artikel presenterat en studie av en social rutin som är nödvändig och återkommande i institutionella samtal: att som kund presentera sitt ärende inför en institutionsrepresentant (försäljningspersonal). I vårt servicebaserade samhälle hör behärsksningen av denna rutin till samma typ av grundläggande sociala färdigheter som att hälsa på andra, välja rätt tilltalsform och formulera uppmaningar. Talare har en uppfattning om vad som är ett normalt, allmänt accepterat sätt att utföra givna handlingar inom en viss gemenskap, samtidigt som de kan reagera på handlingssätt som förefaller otypiska och främmande (se Norrby, denna volym; äv. Gumperz 1982). Vi har jämfört utformningen av ärendepresentationer i sverigesvenska, finlandssvenska och finska servicesamtal för att kunna se i vilken mån presentationssätten varierar mellan två språk och två varieteter av samma språk. I den mån variation förekommer återspeglar den sannolikt något olika kulturella preferenser och normer för socialt beteende och kommunikativa mönster (se Carbaugh 2005). Själva analysen har utgått från lokala sekvenser på samtalets mikronivå som skapar och återskapar den sociala ordning som råder i en viss samhällelig kontext – språkbruket är alltså ett uttryck för makrosocial ordning samtidigt som det utför mikrosociala kommunikativa uppgifter (se Schiffrin 1994).

I denna sammanfattning fokuserar vi på de mest slående likheterna och skillnaderna som kommit fram i jämförelsen av sverigesvenska, finlandssvenska och finska konventioner för ärendepresentationer i servicesamtal. Dessa sammanfattas i tabell 4 som visar den typiska fördelningen vid de mest

utslagsgivande konstruktionerna som används i samband med ärendetyperna *inköp utan bokning* och *inköp med bokning*.

TABELL 4 Typiska förekomster av några konstruktionstyper vid ärendepresentation i de sverigesvenska (Sv-sve), finlandssvenska (Fi-sve) och finska (Fi-fin) servicesamtalen med inköp utan respektive med förbokning

Konstruktion vid presentation av ärendet	Inköp utan bokning			Inköp med bokning		
	Sv-sve	Fi-sve	Fi-fin	Sv-sve	Fi-sve	Fi-fin
Modal deklarativ	•	•	•	•	•	
Interrogativ		•	•			
Modal interrogativ			•			
Deklarativ, förskjutet tempus					•	•

Gemensamt för språken/varieteterna är att modala deklarativer, på svenska utformade med *skulle* och på finska med konditional verbform, är ett utbrett, konventionellt sätt för kunden att uttrycka "en hövlig anhållan" (se SAG 4, 315) när hen kommer för att köpa biljetter utan förhandsbokning. I samma kontext används även interrogativa formuleringar på finska och finlandssvenska, medan detta är ovanligare i Sverige. Vid avhämtning av förbokade biljetter är modala deklarativer (*jag skulle hämta ...*) i flitigt bruk i båda de svenska varieteterna, men inte i finska där modifiering med konditionala uttryck snarare förekommer vid ärendetyperna 'inköp utan bokning', dvs. då talaren presenterar ett nytt ärende. Däremot använder de finskspråkiga kunderna sig ofta av förskjutet tempus (deklarativer i preteritum eller pluskvamperfekt) när de hämtar förbokade biljetter, dvs. då ärendet inte är helt nytt utan förberett i dåtid (då bokningen gjordes). De finlandssvenska kunderna gör i många fall på samma sätt medan kunderna i Sverige inte gör det i någon större omfattning.

Lägger vi fokus på de finlandssvenska kunderna ser vi att de utför den sociala handlingen 'att presentera sitt ärende' på ett sätt som pragmalingsvistiskt dels konvergerar med allmänsvenska, dels med finska konventioner. I användningen av modala deklarativer följer finlandssvenska talare en generell hövlighetsnorm i svenska, medan de i benägenheten att favorisera interrogativer och tempusförskjutning orienterar sig mot ett finländskt sätt att uttrycka sig. En sådan pragmatisk balansgång mellan svenskt och finländskt torde vara rätt allmänt för finlandssvenskar överlag, vilket vi också belagt i en jämförande studie av tilltalskonventioner i svenska, finlandssvenska och finska läkarkonsultationer (Wide m.fl. 2019). Det som ur en sverigesvensk synvinkel ser ut som ett ovanligare eller avvikande sätt att uttrycka sig hos de finlandssvenska kunderna avspeglar således en orientering mot hur ärenden ofta presenteras på finska, och i Finland. Denna orientering präglas av ett större mått av indirekthet än i uttryckssätten i Sverige.

Då kunderna använder t.ex. interrogativer positionerar de sig som mindre säkra: genom att signalera att de är beredda på att det kan bli ett negativt utfall lämnar de utrymme för personalen att agera, dvs. bekräfta möjligheten till inköp. Indirektheten får därmed en sekventiell konsekvens: handlingen att köpa

biljetter segmenteras ofta i flera delar, först en förfråga med efterföljande respons och sedan en begäran av biljett med efterföljande respons. Denna interaktionella praktik står i bjärt kontrast till de komprimerade sekvenser från Göteborgsarenan där direkta deiktiska eller rentav icke-verbala ärendepresentationer är vanliga. Samtidigt bör påpekas att ärendehanteringens på arenan avspeglar en något annorlunda verksamhetskultur än den som förekommer vid teaterkassorna i Sverige. Förskjutet tempus vid avhämtning av biljetter påminner i sin tur personalen om en tidigare uppgörelse med kunden, något som inte aktualiserar nya utredningar eller större krav på den andra (se SAG 4, 228; ISK, 1459). Personalen kan också orientera sig mot detta med dåtidsreferens i sina responser och därmed bekräfta att bokningen är ett tidigare uppgjort faktum. Den temporala distansen blir då en "metafor" för deltagarnas distans till själva ärendet som framstår som mindre närvarande och mindre påträngande.

Den typ av konvergens med finländska mönster som de finlandssvenska talarna uppvisar i sitt sätt att presentera ärendet avspeglar sannolikt effekter av språkkontakt och tvåspråkighet. Det är inte ovanligt att det i tvåspråkiga talgemenskaper uppstår nya normer som avviker från dem som används av enspråkiga talare på annat håll (se Romaine 1995, 51). Samtidigt resulterar detta i en viss divergens från de sverigesvenska kommunikativa mönstren så att talarna i Sverige respektive Finland orienterar sig mot delvis olika föreställningar om vad som är ett för verksamhetskontexten typiskt beteende, dvs. ett beteende som är i samklang med den makrosociala ordningen. Talarna av svenska i Sverige och i Finland utgår således från sina respektive "inhemska" diskurskonventioner (se Gumperz 1982, 152), eller "sociala modersmål"⁵ när de vill göra sig socialt förstådda i interaktion med andra.

LITTERATUR

- Carbaugh, Donal 2005. *Cultures in conversation*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Clyne, Michael (red.) 1992. *Pluricentric languages: differing norms in different nations*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Selting, Margret 2018. *Interactional linguistics: studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekerot, Lars-Johan 2011. *Ordföljd, tempus, bestämdhet* (2:a uppl.). Lund: Gleerups.
- Fox, Barbara 2015. On the notion of pre-request. I: *Discourse Studies*, nr 17(1). S. 41-63.

⁵ Vi tackar Jenny Sylvén för formuleringen av detta begrepp.

- ISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kern, Frederike & Selting, Margret 2012. Conversation Analysis and Interactional Linguistics. I: Chapelle, Carol A. (red.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley Online Library.
- Leech, Geoffrey 1983. *Principles of pragmatics*. London/New York: Longman.
- Lindström, Anna 2005. Language as social action: a study of how senior citizens request assistance with practical tasks in the Swedish home help service. I: Hakulinen, Auli & Selting, Margret (red.), *Syntax and lexis in conversation: studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction*. Amsterdam: Benjamins. S. 209–230.
- Lindström, Jan 2014. Interaktionell lingvistik: procedurer, teman och analyser. *Folkmålsstudier, nr 52*. S. 31–55.
- Lindström, Jan & Wide, Camilla 2017. Vid biljettluckan: formell och pragmatisk variation i kundernas ärendepresentation i servicesamtal på svenska. I: Sköldberg, Emma, Andréasson, Maia, Adamsson Eryd, Henrietta, Lindahl, Filippa, Lindström, Sven, Prentice, Julia & Sandberg, Malin (red.) *Svenskans beskrivning 35*. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 175–187.
- Mey, Jacob L. 2001. *Pragmatics: an introduction (2:a uppl.)*. Oxford: Blackwell.
- Nilsson, Jenny, Norrby, Catrin, Lindström, Jan & Wide, Camilla 2017. Hälsningsfrasers sociala värde i sverigesvenskt och finlandssvenskt talspråk. I: *Svenska landsmål och svenskt folkliv, 2016*. S. 136–167.
- Nilsson, Jenny, Norrthon, Stefan, Lindström, Jan & Wide, Camilla 2018. Greetings as social action in Finland Swedish and Sweden Swedish service encounters – a pluricentric perspective. I: *Intercultural Pragmatics, nr 15(1)*. S. 57–88.
- Norrby, Catrin 2014. *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, Catrin, Wide, Camilla, Lindström, Jan & Nilsson, Jenny 2014. Finns det nationella svenska kommunikationsmönster? Tilltal i läkare-patientsamtal i Sverige och Finland. I: Lindström, Jan, Henricson, Sofie, Huhtala, Anne, Kukkonen, Pirjo, Lehti-Eklund, Hanna & Lindholm, Camilla (red.) *Svenskans beskrivning 33*. Helsingfors: Helsingfors universitet. S. 343–352.
- Norrby, Catrin, Wide, Camilla, Lindström, Jan & Nilsson, Jenny 2018. Positioning through address practice in Finland-Swedish and Sweden-Swedish service encounters. I: Beeching, Kate, Ghezzi, Chiara & Molinelli, Piera. (red) *Positioning the self and others: social indexicality and identity construction (Pragmatics & Beyond New Series vol. 292)*. Amsterdam: Benjamins. S. 19–49.
- Norrby, Catrin, Wide, Camilla, Nilsson, Jenny & Lindström, Jan 2015. Address and interpersonal relationships in Finland-Swedish and Sweden-Swedish service encounters. I: Norrby, Catrin & Wide, Camilla (red.), *Address practice as social action: European perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 75–96.
- Romaine, Suzanne 1995. *Bilingualism (2:a uppl.)*. Oxford: Blackwell.

- Saari, Mirja 1995. "Jo, nu kunde vi festa nog." Synpunkter på svenskt språkbruk i Sverige och Finland. I: *Folkmålsstudier*, nr 36. S. 75–108.
- SAG = Teleman, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Schiffrin, Deborah 1994. *Approaches to discourse*. Cambridge, USA: Blackwell.
- Schneider, Klaus & Anne Barron (red.) 2008. *Variational pragmatics: a focus on regional varieties in pluricentric languages*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Tykesson-Bergman, Ingela 2006. *Samtal i butik: språklig interaktion mellan biträden och kunder*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wide, Camilla 2016. Kommunikativa skillnader mellan sverigesvenskt och finlandssvenskt språkbruk. I: Gustafsson, Anna W., Holm, Lisa, Lundin, Katarina, Rahm, Henrik & Tronnier, Mechtild (red.), *Svenskans beskrivning* 34. Lund: Lunds universitet. S. 39–62.
- Wide, Camilla, Hanna Lappalainen, Anu Rouhikoski, Catrin Norrby, Camilla Lindholm, Jan Lindström & Jenny Nilsson 2019. Pragmatic variation across languages and nations: a comparative study of address patterns in medical consultations in Sweden and Finland. *Pragmatics*, vol. 29, nr 4. S. 595–626.

Interrogativa bisatser hos 12- och 15-åriga språkbads elever. En jämförelse med traditionell undervisning

Eeva-Liisa Nyqvist

1 BAKGRUND OCH SYFTE

Tidigt fullständigt språkbad (i forts. *språkbad*) syftar på funktionell tvåspråkighet, dvs. förmåga att använda båda språken effektivt och ändamålsenligt (Genesee 2004). Språkinläringen börjar tidigt och sker i stort sett implicit, genom rikligt inflöde och meningsfull interaktion. Inlärningsresultaten är bättre än i traditionell undervisning. (Lyster 2007; Bergroth 2015; Swanström 2008.) Språkbadet behöver dock fortfarande utvecklas (Lyster 2007; Bergroth 2015): kanadensiska studier (Harley 1993, 1998) har visat problem med grammatisk korrekthet, speciellt med strukturer som avviker från förstaspråket (i forts. *L1*), som är lågfrekventa eller svåra att urskilja i inflödet och som inte påverkar begripligheten.

Språkbad har undersökts mycket i Finland (se t.ex. Bergroth & Björklund 2013), men bara sällan ur den grammatiska kompetensens synvinkel. Jag har tidigare analyserat morfologin hos finska språkbads eleverns inläraresvenska (Nyqvist 2018abc), men bl.a. syntaxen är tillsvidare så gott som utforskad. Sipola (2008) konstaterade dock redan för tio år sedan att grammatisk korrekthet är den aspekt av språkkunskap som bereder mest problem för språkbads elever. Synnerligen problematiska var bl.a. ordföljden och nominalfraserna, men undersökningen var inte särskilt detaljerad. I diskussioner med finländska språkbadslärare har det ofta framkommit att de saknar kunskap om vilka grammatiska strukturer som borde läras ut explicit. Därför är det viktigt att identifiera de för språkbads eleverna problematiska konstruktionerna för att kunna effektivisera språkbads undervisningen. Dessutom kan resultaten tillämpas även i andra undervisningsmetoder.

Denna artikel bygger på temana i en tidigare, tillsvidare opublicerad undersökning om interrogativa bisatser hos finskspråkiga språkbads elever (Nyqvist insänd). Syftet med den aktuella artikeln är att undersöka hur finskspråkiga språkbads elever i årskurserna 6 och 9 (dvs. vid 12 resp. 15 års ålder) som redan analyserats i (Nyqvist insänd) behärskar interrogativa bisatser på individnivå jämfört med en kontrollgrupp som fått undervisning i traditionell A2-svenska i formell undervisning (se avsnitt 3 nedan).

Enligt en taxonomi av Housen och Simoens (2016) kan grammatisk svårighet bero på språkliga drag (se avsnitt 2 nedan), inlärnings sättet (t.ex. språkbad vs traditionell undervisning) eller inlärares personliga egenskaper

(t.ex. ålder, antalet år i språkbad). Min studie tangerar framför allt de två förstnämnda: de yngre och äldre språkbadseleverna jämförs med kontrollgruppen. Dessutom jämförs de yngre och de äldre språkbadseleverna kort med varandra även i denna studie. Det som visar sig vara svårt för informanterna, torde visa vad som är inherent svårt med de interrogativa bisatserna i svenskan. För enkelhetens skull använder jag i fortsättningen termen *andraspråk* (i forts. L2) också då det är fråga om inläring av ett främmande språk genom formell undervisning.

Resultaten kan senare tillämpas för didaktiska syften, men dessa faller utanför denna artikel. Hyltenstam (1988; 1992) har visat att bl.a. bisatsordföljden bereder problem för t.o.m. mycket avancerade svenskinlärare: deras normavvikelser är sällsynta men kvalitativt sett likadana som hos mindre avancerade inlärare. Därför är det relevant att undersöka hur språkbadseleverna behärskar bisatsordföljden. Hyltenstams material saknar belägg på interrogativa bisatser, men eftersom alla svenska bisatser följer samma regel för ordningen mellan subjektet och predikatsverbet (SAG1, i forts. *ordföljden*), är det sannolikt att likadana problem förekommer i interrogativa bisatser. Användning av interrogativa bisatser kan dessutom ses som en artighetsstrategi (Lahtinen & Toropainen 2015), varför det är viktigt att behärska den.

2 INTERROGATIVA BISATSER UR L2-SYNVINKEL

Både interrogativa huvud- och bisatser kan indelas i två kategorier i svenskan. *Ja-nej-frågor* saknar frågeord (dvs. huvudsatserna inleds av ett verb, t.ex. *Bor han i Åbo?*), medan *v-frågor*¹ inleds av ett frågeord (t.ex. *Var bor han?*; Holmes & Hinchliffe 1994)². Jag indelar *v-frågorna* ytterligare i *vs-frågor* (där frågeordet är satsens subjekt eller en del av det) och i *vx-frågor* (där frågeordet inte är satsens subjekt). Enligt normen har interrogativa huvudsatser (dvs. direkta frågor) i de flesta fall omvänd ordföljd medan bisatser (dvs. indirekta frågor) har rak ordföljd (SAG 1). I talat språk förekommer dock även omvänd ordföljd, framför allt i indirekta *vx-frågor* (SAG 4). Enligt Källström (2000) handlar det framför allt om stilistisk variation; någon dramatisk språkförändring finns det inga tecken på³. De indirekta *ja-nej-frågorna* inleds med subjunktionen *om*⁴ (*Vet du om han bor i Åbo?*), och subjektmarkören *som* läggs till på subjektsplassen eftersom frågeordet står som satsbas (t.ex. *Vet du vad som har hänt?*; SAG 4; Holmes & Hinchliffe 1994; Hammarberg & Viberg 1976, 1979). Typologiskt sett innehåller interrogativa bisatser i svenskan ovanligt många formella kännetecken, vilket gör dem svåra att tillägna sig (Källström 2000).

1 De flesta svenska frågeord inleds med *v*.

2 SAG använder termerna rogativa resp. kvesitiva frågor.

3 Eftersom språkbadseleverna har fått mer inflöde i svenska än kontrollgruppen, är det möjligt att de i en större utsträckning också har blivit utsatta för denna uttryckstyp.

4 Även subjunktionerna *huruvida* och *ifall* förekommer (SAG 4)

Eftersom språkbadsseleverna börjar lära sig svenska i en ung ålder och utan tidigare kunskaper i språkbadsspråket, är det möjligt att dra paralleller mellan L2-inläring i språkbad och L1-inläring. Enligt användningsbaserad grammatik memorerar inlärare först konkreta yttranden (Bybee 2008; Tomasello 2003), vars längd kan variera från ett ord till långa och komplexa yttranden. Med tiden upptäcker inläraren regelbundenheter i dessa yttranden och börjar variera dem, vilket leder till upptäckten av abstrakta konstruktioner bakom de konkreta yttrandena. Grammatiken utgör alltså en implicit, kognitiv samling av inlärarens erfarenheter av språket, som utvecklas när nya konstruktioner läggs till i inventariet. (Bybee 2008; Lieven & Tomasello 2008; Savijärvi 2011; Vesterbacka 1991.)

En central skillnad mellan L1- och L2-tillägnande är dock att många strukturer i ett L2 troligen inte kan läras in utan explicit undervisning (Long 1990), även om detta är möjligt i L1; med andra ord är vissa strukturer svårare att tillägna sig än andra. Frekvensen utgör en central faktor vid L2-inläring, eftersom repetition förstärker minnesrepresentationer och gör dem mer lättillgängliga. Extremt vanliga sekvenser kan tillägnas som helsekvenser som hjälper inläraren att analysera likartade, mindre frekventa strukturer (Bybee 2008).

Tvåspråkligt inflytande från L1 kan påverka tillägnandet av ett L2 om det innehåller t.ex. grammatiska morfem som L1 saknar (Collins m.fl. 2009; Filipović & Hawkins 2013). Ett exempel på detta är finskans interrogativa bisatser som saknar motsvarighet för både *om* och *som* (se exempel 1b och 3b nedan). Dessutom har interrogativa bisatser i finskan samma ordföljd som huvudsatser (Hakulinen m.fl. 2004):

- | | | | |
|------|--|----------------------------------|--|
| 1.a | <i>Lähteekö</i>
åka-PRS.3SG.F ⁵
'Åker han/hon i morgon?' | <i>hän</i>
han/hon | <i>huomenna?</i>
i morgon |
| 1.b | <i>En tiedä,</i>
Jag vet inte
'Jag vet inte om han/hon åker i morgon.' | <i>lähteekö</i>
åka-PRS.3SG.F | <i>hän</i>
han/hon
<i>huomenna.</i>
i morgon |
| 2.a | <i>Mitä</i>
Vad
'Vad gör han/hon?' | <i>hän</i>
han/hon | <i>tekee?</i>
göra-PRS.3SG |
| 2.b | <i>En tiedä,</i>
Jag vet inte
'Jag vet inte vad han/hon gör.' | <i>mitä</i>
vad | <i>hän</i>
han/hon
<i>tekee.</i>
göra-PRS.3SG |
| 3.a. | <i>Mitä</i>
Vad
'Vad händer där?' | <i>tuolla</i>
där | <i>tapahtuu?</i>
hända-PRS.3SG |

⁵ -*kO* är ett interrogativt suffix som läggs till den "befrågade satsdelen", i detta exempel till det finita verbet (Hakulinen m. fl., 2004).

3.b	<i>En tiedä,</i>		<i>mitä</i>	<i>tuolla</i>	<i>tapahtuu.</i>
	Jag vet inte	vad	där	hända-PRS.3SG	
	'Jag vet inte vad som händer där.'				

L2-inlärare är vidare benägna att transferera element från ett annat L2 som de behärskar åtminstone i viss mån. (Ringbom 2007.) Eftersom alla informanter i denna studie lär sig engelska i skolan och dessutom lever i en ständig kontakt med engelska är det sannolikt att engelskan påverkar deras svenskinlärning.

Enligt DeKeyser (2005) kan en grammatisk struktur vara svår av tre olika skäl. För det första är betydelsen svår om den är abstrakt eller om den inte förekommer i de språk som inläraren redan behärskar. Subjunktionen *om* och subjektsmärket *som* är exempel på detta: de har en abstrakt betydelse, dvs. de signalerar att satsen är en bisats, och de saknar motsvarigheter i finska (se exempel 1b och 3b ovan). Subjunktionen *om* har visserligen en motsvarighet i engelska (*I don't know if he's leaving tomorrow*), varför den torde vara lättare än subjektsmärket *som*, som saknar en motsvarighet såväl i finska som i engelska (*I don't know what's happening there*).

För det andra kan svårighetskällan ligga i formen, i synnerhet om den är komplex, vilket syftar på antalet val inläraren måste göra när det gäller att välja de korrekta morfemen/allomorferna och placera dem på de rätta ställena i ett yttrande (DeKeyser 2005). Val av allomorfer är irrelevant för interrogativa bisatser, men både *vs-* och *ja/nej-frågor* kan trots det uppfattas som mer komplexa än *vx-frågor*: förutom ordföljden måste inläraren ta hänsyn till bruket av *om/som*, vilket ökar komplexiteten. En annan aspekt av formell svårighet är det faktum att både *om* och *som* är korta, obetonade grammatiska ord med låg saliens (Goldschneider & DeKeyser 2001), dvs. de är svåra att lägga märke till i inflödet: man kan inte tillägna sig sådant som man inte lägger märke till (Schmidt 1990). Saliensens centrala roll har framkommit även i tidigare forskning om nominalfraser hos språkbads elever (Nygqvist 2018abc).

För det tredje kan svårighetskällan ligga i förhållandet mellan form och betydelse. Både formen och betydelsen kan vara lätta i sig, men länken mellan dem kan trots det vara problematisk (DeKeyser 2005). När det gäller interrogativa bisatser handlar problemet framför allt om *ogenomskinlighet*, dvs. att olika strukturer har samma betydelse. Interrogativa huvudsatser följer V2-regeln och har vanligen omvänd ordföljd, medan interrogativa bisatser har rak ordföljd (SAG4); betydelsen hos huvud- och bisatser är dock så gott som densamma (t.ex. *Var bor han?* vs. *Vet du var han bor?*). För att kunna använda rak respektive omvänd ordföljd i rätt kontext bör man även kunna skilja huvudsatser från bisatser, vilket ofta bereder problem (Paavilainen 2015; Rahkonen & Håkansson 2008).

3 MATERIAL OCH METOD

Informanterna i denna undersökning bildar tre grupper. Den första gruppen består av 12-åriga sjätteklassare i språkbud (n=75, i forts. SB6), den andra av 15-åriga niondeklassare i språkbud (n=73, i forts. SB9) och den tredje är en kontrollgrupp med 16-åriga första årets gymnasister som lär sig så kallad A2-svenska⁶ och saknar språkbudsbakgrund (n=44, i forts. KG). Alla informanternas L1 är finska och de har börjat lära sig engelska vid nio års ålder (Utbildningsstyrelsen 2014), dvs. engelska är för språkbudseleverna det andra och för kontrollgruppen det första språket de lär sig efter sitt L1.

Studien utgör en del av ett större forskningsprojekt som jämför språkbudselevens grammatiska kompetens med kompetensen hos elever inom traditionell undervisning. Materialet i projektet består av såväl spontana skrivuppgifter (på ca 200 ord) och grammatiktest som eliciterar mer sällsynta strukturer (såsom testet i denna studie). Informanterna i KG är ett år äldre än de äldsta språkbudseleverna eftersom man i traditionell undervisning vanligen börjar skriva längre uppsatser först i gymnasiet. Eftersom det troligen skulle vara för svårt för niondeklassare inom traditionell undervisning att skriva uppsatser på 200 ord vore en jämförelse mellan dem och språkbudselever i årskurs 9 inte ändamålsenlig.

Språkbudseleverna har inlett sin svenskinläring i daghemmet vid 4-5 års ålder (för genomsnittliga startåldrar, se Bergroth 2007), dvs. de har lärt sig svenska i 8-9 år (SB6) respektive 11-12 år (SB9). Andelen undervisning de har fått på svenska har varierat i de olika årskurserna (50 % i årskurs 6 och 45 % i årskurs 9)⁷, men sammanlagt 50 % av all undervisning de fått i grundskolan är på svenska (Bergroth & Björklund 2013). Kontrollgruppen har lärt sig A2-svenska sedan 11 års ålder (Utbildningsstyrelsen 2014; Statsrådets förordning 422/2012), dvs. den har efter första året på gymnasiet haft sammanlagt ca 550 lektioner i svenska. Eftersom L2-inläringen inom språkbud sker i huvudsak genom meningsfull kommunikation (Baker 2011) är det sannolikt att informanterna i KG har fått mer explicit undervisning än språkbudseleverna trots att huvudvikten i dag ligger på kommunikativ kompetens även inom traditionell undervisning (Jaakkola 2000) och även språkbudseleverna vanligen får explicit undervisning under de senare årskurserna (Bergroth & Björklund 2013).

Materialet består av ett skriftligt test skrivet av informanterna på en lektion i svenska (se Bilaga 1). Informanterna fick vid behov hjälp med ordförrådet men inte med grammatiken. Det aktuella testet utgjorde en del av en längre helhet av grammatiska test som informanterna skrev under en svensklektion. Helheten kunde inte göras alltför tidskrävande, varför delen som fokuserar på de interrogativa bisatserna är relativt kort. Testet eliciterar interrogativa bisatser med hjälp av 12 huvudsatser (t.ex. *Hur kallt är det?*) som informanterna har

⁶ A2-språket är i det finska skolsystemet ett valfritt språk som eleven vanligen börjar studera i årskurs 5, dvs. vid elva års ålder (Utbildningsstyrelsen 2014). För finskspråkiga elever är detta språk ofta svenska (SUKOL 2017).

⁷ 85 % i årskurserna 1-2, 60 % i årskurserna 3-4 (Bergroth & Björklund 2013).

omskrivit som bisatser (\rightarrow *Jag vet inte hur kallt det är*). Varje typ av interrogativ bisats (se avsnitt 2 ovan) har fyra obligatoriska kontexter i testet. Antalet belägg på dessa uppgår till 900 i SB6, 876 i SB9 och 528 i KG. En nackdel med att använda test vid materialinsamling av detta slag är att texterna inte blir lika autentiska som vid fri produktion. Eftersom interrogativa bisatser ofta är lågfrekventa i språket är ett test dock ett fungerande sätt att försäkra sig om att informanterna producerar tillräckligt med belägg på de undersökta strukturerna.

Materialet har analyserats på individnivå med hjälp av implikationell skalning. Metoden visar hur många informanter som behärskar de undersökta strukturerna och om exempelvis behärskning av ordföljden i vx-frågor förutsätter behärskning av något annat, t.ex. ordföljden i vs-frågor. Om detta är fallet, kan man dra slutsatsen att ordföljden i vs-frågor behärskas före ordföljden i vx-frågor och en inlärningsgång kan etableras. Behärskningen operationaliseras som normenligt 75-procentigt bruk (i forts *75-procentigt bruk*): om en informant producerar den korrekta formen i tre av de fyra beläggen på en given typ av interrogativ bisats anses hen alltså behärska den. I enlighet med detta använder jag i avsnitt 5 begreppen *75-procentigt bruk* och *behärskning* synonymt.

Det procentuella kriteriet har i flera tidigare undersökningar varit 80 % eller 50 % (t.ex. Philipsson 2007), men jag har valt att använda 75-procentigt bruk som kriterium av två skäl: för det första möjliggör testet jag har använt inte användning av 80-procentigt bruk och för det andra anser jag att 50-procentigt bruk som kriterium skulle vara alltför lågt med tanke på hur erfarna svenskinlärare språkbads eleverna är. De procentuella andelarna informanter som uppfyller kriteriet jämförs också med varandra med hjälp av det statistiska testet Pearson's χ^2 (p-värdet $<0,05$), som inte kräver normalfördelat material. I det följande använder jag adjektivet (in)signifikant enbart i betydelsen "statistiskt (in)signifikant". De centrala frågorna i denna studie är:

1. *Är 75-procentigt bruk av de studerade strukturerna vanligare i språkbad eller i traditionell undervisning?* Hypotes 1: 75-procentigt bruk av alla undersökta strukturer är vanligast i SB9.
2. *I vilken typ av interrogativa bisatser är 75-procentigt bruk vanligast resp. minst vanligt när det gäller ordföljden?* Hypotes 2: 75-procentigt bruk av den normenliga ordföljden är vanligast i vs-frågor eftersom den är identisk med ordföljden i motsvarande huvudsats, medan 75-procentigt bruk av ordföljden är lika vanligt i vx-frågor och ja/nej-frågor.
3. *Är 75-procentigt bruk av om/som mer sällsynt än 75-procentigt bruk av ordföljden?* Hypotes 3: 75-procentigt bruk av *om/som* är sällsyntare än 75-procentigt bruk av den normenliga ordföljden i alla typer av interrogativa bisatser i alla informantgrupper. När det gäller *som* har detta tidigare visats av Philipsson (2007, se avsnitt 4 nedan) men det är sannolikt att detsamma gäller även *om*, eftersom båda orden är lågfrekventa och insalienta i inflödet (jfr Viberg 1990; DeKeyser 2005). *Om* torde dock vara lättare än *som* p.g.a. att det har en motsvarighet i engelskan.

4 TIDIGARE FORSKNING

Det finns få tidigare undersökningar om interrogativa bisatser i inlärasvenska. Hyltenstam och Lindbergs studie (1983) behandlade bland annat bisatser hos vuxna L2-inlärare i svenska och konstaterade att deras interrogativa bisatser var sporadiska och ofta icke-normenliga: omvänd ordföljd förekom i sju av de elva beläggen. Interrogativa bisatser var lågfrekventa även i Vibergs studie (1990) av bisatser hos vuxna inlärare med tre olika L1 och två olika kompetensnivåer. Även Viberg konstaterade att omvänd ordföljd var mycket vanlig i interrogativa bisatser på samma sätt som utelämnning av *som* i vs-frågor. Även utelämnning av *om* förekom i Vibergs material.

Anders Philipssons doktorsavhandling (2007) är den hittills mest omfattande undersökningen om frågesatser hos tonåriga inlärare av L2-svenska. Philipsson undersökte behärsningen av interrogativa bisatser i både skriftligt och muntligt material hos informanter med tre olika L1 och tre olika kunskapsnivåer. I det följande fokuserar jag på det skriftliga materialet eftersom det mest påminner om mitt material. Inlärningsgången i Philipssons studie var *vx > ja/nej > vs*. Det problematiska vid vs-frågor var enligt Philipsson bruket av *som* och inte ordföljden, men han undersökte inte bruket av *om* i ja/nej-frågor på motsvarande sätt. Informanterna på den lägsta färdighetsnivån behärskade ordföljden i interrogativa bisatser på en hög nivå p.g.a. att omvänd ordföljd inte ännu var etablerad i deras språkliga repertoar: deras bruk av rak ordföljd kunde därför ses som pseudokorrekt. Normavvikelserna i bisatsordföljden var vanligare hos de avancerade informanterna eftersom de redan hade tillägnat sig omvänd ordföljd i huvudsatser men var ännu inte kapabla att skilja mellan huvud- och bisatsordföljd.

Rahkonen och Håkansson (2008) undersökte i sin artikel i vilken ordning vissa grammatiska strukturer förekommer i skriven svenska hos finskspråkiga formella inlärare i Finland och hos semiformella inlärare med varierande L1 i Sverige. Upp till 95 % av de finska informanterna och 84 % av de semiformella inlärarna i Sverige behärskade omvänd ordföljd i huvudsatser, men bara 53 % respektive 48 % behärskade rak ordföljd i interrogativa bisatser, dvs. resultaten följde Processbarhetsteorins principer (se t.ex. Pienemann & Håkansson 1999). Det finns dock enligt Rahkonen och Håkansson (2008) även andra förklaringsmodeller. Eftersom interrogativa bisatser är lågfrekventa i inflödet är det i praktiken svårt för inlärare att göra skillnad mellan interrogativa huvud- och bisatser. Även det faktum att anföringssatserna ofta är interrogativa huvudsatser (såsom i *Vet du när han kommer?*) kan spela en roll: omvänd ordföljd i anföringssatsen kan ha lett till att informanterna valde att använda omvänd ordföljd även i de interrogativa bisatserna.

I en opublicerad studie (Nygqvist insänd) framgår det att språkbadseleverna i SB9 vanligen når signifikant bättre resultat i interrogativa bisatser än eleverna i SB6 på både grupp- och individnivå, vilket betyder att tiden som ägnats åt inläringen spelar en central roll. Likaså framgår det att informanternas problem gäller speciellt bruket av *om* och *som*, som behärskas på en signifikant lägre nivå

än ordföljden. I synnerhet bruket av *som* bereder gott om problem för båda informantgrupperna.

5 RESULTAT

I detta avsnitt presenterar jag inlärningsgången för ordföljden (*OF* i tabell 1-3 nedan) vid vx-, vs- och ja/nej-frågor (*j/n*) samt bruket av *om* respektive *som* (+*om*, +*som*). De undersökta strukturerna har i tabellerna ordnats vågrätt från den lättaste (dvs. den med flest informanter som använder den 75-procentigt) till den svåraste. Informanterna har ordnats lodrätt utgående från hur många av de undersökta strukturerna de använder 75-procentigt. På grund av det stora antalet informanter representerar raderna i tabellerna inte enskilda individer utan grupper av individer: alla informanter som har en likadan "profil", dvs. använder samma strukturer 75-procentigt står på samma rad. Spalten "totalt" visar antalet informanter i de olika grupperna. Exempelvis grupp 1 i Tabell 1 omfattar fem informanter.

75-procentigt bruk anges i tabellerna med ett plustecken (+), och de former som inte används 75-procentigt anges med ett minustecken (-). Utropstecknen står för avvikelser från den idealiska skalan. Exempelvis informanten som ensam bildar grupp 7 i Tabell 1 behärskar ordföljden i vx- och ja/nej-frågor men inte i vs-frågor. Skalornas validitet har kalkylerats med hjälp av reproduktionskoefficient- och skalabilitetsvärden (C_{rep} och C_{skal} i tabellerna, gränsvärdena 0,9 resp. 0,6, Hatch & Lazaraton 1991).

5.1 Årskurs 6

Tabell 1 (Nyqvist insänd) åskådliggör det 75-procentiga bruket av de undersökta strukturerna i SB6.

Som framgår av tabellen använder ingen av eleverna i SB6 alla undersökta strukturer 75-procentigt. Det förekommer inte ett enda belegg på subjektmärket *som* i SB6. Även subjunktionen *om* behärskas av bara 9 % av informanterna, dvs. behärskning av både *om* och *som* är mycket sällsynt i SB6. Med andra ord är formuleringar av typen *Vem vet *får jag komma med* och *Kan du säga mig vad *står på tavlan* vanliga. Fem informanter behärskar ingen av de undersökta strukturerna. C_{rep} och C_{skal} -värdena visar att skalan är valid trots de 13 avvikelserna, varför följande inlärningsgång kan etableras:

ordföljden i vs-frågorna > ordföljden i vx-frågorna > ordföljden i ja/nej-frågorna > +
om > + *som*

TABELL 1 75-procentigt bruk av de undersökta strukturerna i SB6

Gr.	OF_vs	OF_vx	OF_j/n	+ om	+ som	totalt	%	av- vikelser
1	+	+	+	+	-	5	7 %	0
2	+	+	+	-	-	4	5 %	0
3	+	+	-	-	-	24	32 %	0
4	+	-	+!	+!	-	1	1 %	2
5	+	-	-	-	-	28	37 %	0
6	-	+!	+!	+!	-	1	1 %	3
7	-	+!	+!	-	-	1	1 %	2
8	-	+!	-	-	-	6	8 %	6
9	-	-	-	-	-	5	7 %	0
	62	41	12	7	0	75	100 %	13
	83 %	55 %	16 %	9 %	0 %			

$C_{rep} = 0.97$ $C_{skal} = 0.96$

75-procentigt bruk av korrekt ordföljd är vanligt vid vs-frågor och relativt vanligt vid vx-frågor, medan bara 16 % av informanterna behärskar ordföljden i ja/nej-frågor. En större andel informanter behärskar alltså ordföljden i v-frågor även om det samtidigt bör noteras att även ordföljden i vs-frågor bereder problem för tretton sjätteklassare trots att den är rak i motsvarande huvudsats – dessa tretton har alltså använt omvänd ordföljd i sina bisatser (t.ex. **Kan du säga mig vad står det på tavlan*). Även de flesta avvikelserna i Tabell 1 (dvs. grupp 6–8) kan kopplas till icke-behärskning av ordföljden i vs-frågor: att 75-procentigt bruk av flera av de undersökta strukturerna i dessa tre grupper har markerats som avvikelser från den idealiska skalan beror på att informanterna inte behärskar ordföljden i vs-frågorna 75-procentigt.

Ordföljden i vs-frågor behärskas av signifikant fler än ordföljden i vx- och ja/nej-frågor ($p=0,000$ i båda fallen, de icke-normenliga formuleringarna är av typen **Jag kan inte förstå vad menar du* resp. **Kan du berätta mig kommer du med*). Även ordföljden i vx-frågor behärskas av signifikant fler än ordföljden i ja/nej-frågor ($p=0,000$). Därför stämmer hypotes 2 bara delvis: ordföljden i vs-frågor behärskas oftare jämfört med de två andra satstyperna, men dessa behärskas inte i lika stor uträkning. Behärskning av ordföljden i vs-frågor är dessutom signifikant vanligare än behärskning av bruket av *som* i samma satser ($p=0,000$), medan skillnaden mellan behärskning av ordföljden i ja/nej-frågorna och bruket av *om* är insignifikant ($p=0,220$). Med andra ord stämmer hypotes 3 för SB6 både när det gäller *om* och *som* om än skillnaden är signifikant enbart vad gäller *som*. Även om bruket av *om* behärskas av få informanter är det trots allt signifikant vanligare att behärska det än bruket av *som* ($p=0,007$).

5.2 Årskurs 9

Tabell 2 (Nygqvist insänd) nedan visar det 75-procentiga bruket av de undersökta strukturerna i SB9.

TABELL 2 75-procentigt bruk av de undersökta strukturerna i SB9

Gr.	OF_vs	OF_vx	+ om	OF_j/n	+som	totalt	%	av- vikelser
1	+	+	+	+	+	8	11 %	0
2	+	+	+	+	-	30	41 %	0
3	+	+	+	-	-	1	1 %	0
4	+	+	-	-	-	7	10 %	0
5	+	-	+!	+!	-	3	4 %	6
6	+	-	-	-	-	15	21 %	0
7	-	+!	+!	+!	-	2	3 %	6
8	-	-	+!	+!	-	1	1 %	2
9	-	+!	-	-	-	1	1 %	1
10	-	-	+!	+!	-	1	1 %	2
11	-	-	-	-	-	4	5 %	0
	64	49	46	45	8	73	100 %	17
	88 %	67 %	63 %	62 %	11 %			

$C_{rep} = 0.95$ $C_{skal} = 0.94$

Åtta informanter behärskar alla de undersökta strukturerna i slutet av språkbadet på årskurs 9, vilket är signifikant fler än i SB6 ($p=0,003$). Fyra informanter behärskar ingen av de undersökta strukturerna. Även denna skala är valid trots avvikelserna, men den implikationella ordningen är en annan än i SB6, eftersom bruket av *om* i SB9 behärskas på nästan samma nivå som ordföljden i ja/nej-frågor:

ordföljden i vs-frågorna > ordföljden i vx-frågorna > + *om* > ordföljden i ja/nej-frågorna > + *som*

Ordföljden i vs-frågor behärskas i SB9 av signifikant fler informanter än ordföljden i vx- och ja/nej-frågor ($p=0,003$ resp. $p=0,000$). Ordföljden i vs-frågor behärskas alltså även i SB9 på en hög nivå, men inte av alla. Även avvikelserna i Tabell 2 har en koppling till v-frågorna: att behärskningen av bruket av *om* och ordföljden i ja/nej-frågor i vissa fall avviker från den idealiska skalan beror på att ordföljden i vs- eller vx-frågor inte behärskas. Skillnaden mellan behärskning av ordföljden i vx-frågor jämfört med ja/nej-frågor är däremot insignifikant ($p=0,489$). Därför kan man konstatera att hypotes 2 stämmer i SB9: ordföljden behärskas oftast i vs-frågor, medan ordföljden i vx- och ja/nej-frågor behärskas i nästan lika stor utsträckning. Ordföljden i vs-frågor behärskas även i SB9 av

signifikant fler än bruket av *som* i samma satser ($p=0,000$). Eftersom ungefär lika många informanter behärskar bruket av *om* och ordföljden i ja/nej-frågor är skillnaden mellan dem insignifikant även i SB9 ($p=0,864$). Därför stämmer hypotes 3 även för SB9 enbart när det gäller bruket av *som*. Bruket av *om* behärskas också i SB9 av signifikant fler än bruket av *som* ($p=0,000$).

75-procentigt bruk är vid alla satstyper vanligare i SB9 än i SB6, men skillnaderna är signifikanta enbart i fråga om ordföljden i ja/nej-frågor och bruket av *om* och *som* ($p=0,000$ i alla fallen).

5.3 Kontrollgruppen

Tabell 3 visar det 75-procentiga bruket av de undersökta strukturerna i kontrollgruppen.

TABELL 3 75-procentigt bruk av de undersökta strukturerna i kontrollgruppen

Gr.	OF_vs	OF_vx	+ om	OF_j/n	+ som	totalt	%	av- vikelser
1	+	+	+	+	+	13	30 %	0
2	+	+	+	+	-	20	45 %	0
3	+	+	+	-	+	1	2 %	1
4	+	+	-	-	-	9	20 %	0
5	+	-	-	-	-	1	2 %	0
	44	43	34	33	14	44	100 %	1
	100 %	98 %	77 %	75 %	32 %			

$C_{rep}=0,99$ $C_{skal}=0,99$

En knapp tredjedel av informanterna i KG använder alla undersökta strukturer 75-procentigt, vilket är signifikant mer än i SB6 och SB9 ($p=0,000$ resp. $p=0,011$). Skalan innehåller bara en avvikelse och är därför valid. Inlärningsgången är identisk med den i SB9.

75-procentigt bruk av korrekt ordföljd i båda typerna av v-frågor är signifikant vanligare jämfört med ja/nej-frågorna ($p=0,000$ resp. $p=0,002$). Därför bör hypotes 2 avvisas i fråga om KG. 75-procentigt bruk av korrekt ordföljd i vs-frågor är även i denna grupp signifikant vanligare än behärskning av subjektmärket *som* ($p=0,000$), medan motsvarande skillnad mellan 75-procentigt bruk av korrekt ordföljd i ja/nej-frågor och *om* saknar signifikans ($p=0,803$). Därför stämmer hypotes 3 även för KG enbart när det gäller bruket av *som*. Bruket av *om* behärskas även i KG av signifikant fler än bruket av *som* ($p=0,000$).

75-procentigt bruk är i KG signifikant vanligare än i SB6 vid alla undersökta strukturer ($p=0,003$ i ordföljden i vs-frågorna, $p=0,000$ i alla andra). Jämförelserna mellan SB9 och KG visar däremot att 75-procentigt bruk är signifikant vanligare i KG vid alla undersökta strukturer förutom ordföljden i ja/nej-frågor ($p=0,000$).

i alla fallen förutom ordföljden i vs-frågorna, där $p=0,015$). Därför bör hypotes 1 avvisas: 75-procentigt bruk är inte vanligast i SB9, utan i KG.

6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet med denna undersökning har varit att undersöka hur finskspråkiga språkbadselever i årskurserna 6 och 9 behärskar de olika aspekterna av interrogativa bisatser i sin inläraresvenska jämfört med första årets gymnasister inom traditionell undervisning. Materialet har bestått av ett test där informanterna har omformat interrogativa huvudsatser till bisatser. Interrogativa bisatser är svåra för informanterna av tre olika skäl: bisatsinledaren *om* och subjektmarkören *som* har abstrakt betydelse, saknar motsvarigheter i finska och ökar den formella svårigheten hos interrogativa bisatser. Ordföljden i interrogativa bisatser är svår p.g.a. sin ogenomskinlighet: svenskans interrogativa huvud- och bisatser har i grund och botten samma betydelse men vanligen olika ordföljd, medan motsvarande strukturer i finska har samma ordföljd. Dessutom förekommer det belägg på omvänd ordföljd i interrogativa frågesatser i talad svenska (SAG 4), vilket kan förvirra inlärare. Utöver detta är interrogativa bisatser vanligen lågfrekventa i både talat och skrivet språk (jfr DeKeyser 2005).

Den första forskningsfrågan var *Är 75-procentigt bruk av de studerade strukturerna vanligare i språkbad eller i traditionell undervisning?* Resultaten visar att språkbadseleverna i SB6 använder alla de undersökta strukturerna 75-procentigt mer sällan än språkbadseleverna i SB9 och i KG och att skillnaderna ofta är signifikanta. 75-procentigt bruk av de undersökta formerna är dessutom vanligare i KG än i SB9. Därför bör vi avvisa hypotes 1, som förutspådde att de äldsta språkbadseleverna skulle behärska de studerade strukturerna bäst. I detta avseende avviker resultaten något från mina tidigare undersökningar med språkbadselever som informanter: skillnaderna mellan SB6 och SB9 har oftast varit insignifikanta i nominalfraser (Nyqvist 2018bc). Språkbadseleverna har också upprepade gånger presterat bättre än elever i traditionell undervisning i fråga om bestämdhet och artikelbruk, men i det aktuella materialet med interrogativa bisatser är 75-procentigt bruk vanligare i KG.

Det aktuella materialet uppvisar sålunda likheter med Rahkonens och Håkansson's (2008) material där formella inlärare presterar bättre än semiformella. En möjlig förklaring till detta är att informanterna i KG med en stor sannolikhet har fått mer explicit undervisning i svensk grammatik än språkbadseleverna. Dessutom är det möjligt att språkbadsgrupperna har fått mer inflöde med omvänd ordföljd i interrogativa bisatser. Det är likaså möjligt att testet jag använt i denna undersökning favoriserar informanter som fått formell undervisning, eftersom uppgifter där huvudsatser omskrivs som bisatser är en vanlig uppgiftstyp i traditionell språkinläring. En möjlighet är också att informanterna i KG ännu inte behärskar huvudsatsordföljden och därför har en pseudokorrekt ordföljd i sina bisatser (jfr nybörjare i Philipsson 2007). Denna

möjlighet kan inte uteslutas innan informanternas behärskning av omvänd ordföljd har analyserats närmare.

Den andra frågan lydde *I vilken typ av interrogativa bisatser är 75-procentigt bruk vanligast resp. minst vanligt när det gäller ordföljden?* Vs-frågorna är lättare än vx- och ja/nej-frågorna för alla grupper, dvs. svårighetshierarkin är densamma som hos Philipsson (2007). Hypotes 2 kan sägas stämma åtminstone delvis för språkbadsgrupperna eftersom vs-frågorna behärskas signifikant oftare än de övriga typerna. I KG är behärskning av alla v-frågor så gott som lika vanlig, medan behärskning av ordföljden i ja/nej-frågor är mindre vanlig. Ordföljden i ja/nej-frågor är svårast för alla informantgrupper: att satstypen innehåller subjunktionen *om* kan ha ökat komplexiteten i den mån att informanterna har fått mer problem med själva ordföljden (jfr DeKeyser 2005).

Den tredje frågan var *Är 75-procentigt bruk av om/som mer sällsynt än 75-procentigt bruk av ordföljden?* Analysen visar att bruket av subjektmärket *som* är synnerligen problematiskt: ingen av informanterna behärskar det i SB6 och 75-procentigt bruk är sällsynt även i SG9 och KG. Därför är det ingen överdrift att konstatera att vs-frågor innebär två olika inlärningsuppgifter av vilka bruket av *som* är betydligt svårare än ordföljden. Ett likartat fenomen förekommer i SB6 i bruket av *om*. I SB9 och i KG är 75-procentigt bruk av *om* och korrekt ordföljd i ja/nej-frågor däremot ungefär lika vanligt. Sålunda stämmer hypotes 3 i fråga om *som* i alla informantgrupper, och i SB6 även när det gäller *om*. Fenomenet kan förklaras med flera faktorer. Det handlar om lågfrekventa konstruktioner och om ord med låg saliens som är svåra att urskilja i inflödet. Dessutom har båda orden en abstrakt betydelse, och *som* saknar dessutom semantiskt innehåll. (jfr DeKeyser 2005.)

Sammanfattningsvis kan det alltså konstateras att ordföljden i interrogativa bisatser är lättare för informanterna än bruket av *om/som*, men att ordföljden inte är lika lätt i alla tre satstyper. Att man i ja/nej-frågor måste använda *både* rak ordföljd *och* lägga till subjunktionen *om* kan vara en orsak till att ordföljden i dessa satser är signifikant svårare för alla informantgrupper än de övriga satstyperna. Därför bör man fundera på hur man kan hjälpa svenskinlärare att fästa uppmärksamhet vid dessa strukturer. En bra behärskning av grammatiken är trots allt mycket viktigt när man strävar efter goda skriftliga kunskaper och när det uppstår problem i kommunikationen (Ellis 2005). Dessutom behöver språkbadseleverna goda kunskaper i svenska också i sina fortsatta studier, både i fråga om studentexamen och högre utbildning.

LITTERATUR

- Baker, Colin 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Femte upplagan. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bergroth, Mari 2007. *Kielikylpyperheet Valokeilassa. Taustat ja odotukset* (Vaasan yliopiston julkaisu ja Selvityksiä ja raportteja, nr 145). Vasa: Vasa universitet.

- Bergroth, Mari 2015. *Kotimaisten Kielten Kielikylpy* (Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja, nr 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*. (Kasvatusalan tutkimuksia, nr 62). Turku/Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. S. 91–114.
- Bybee, Joan 2008. Usage-based grammar and second language acquisition. I: Robinson, Peter & Ellis, Nick C. (red.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge. S. 216–236.
- Collins, Laura, Trofimovich, Pavel, White, Joanna, Cardoso, Walcir, & Horst, Marlise 2009. Some input on the easy/difficult grammar question: An empirical study. I: *Modern Language Journal*, nr 93. S. 336–353.
- DeKeyser, Robert 2005. What makes learning second language grammar difficult? A review of issues. I: *Language Learning*, nr 55/S1. S. 1–25.
- Ellis, Nick C. 2005. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. I: *Studies in Second Language Acquisition* nr 27. S. 305–352.
- Filipović, Luna & Hawkins, John A. 2013. Multiple factors in second language acquisition: The CASP model. I: *Linguistics*, nr 51. S. 145–176.
- Genesee, Fred 2004. What do We Know about Bilingual Education for Majority Language Students? I: Bhatia, Tej K. och Ritchie, William C. (red.: *Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell. S. 547–576.
- Goldschneider, Jennifer M. & DeKeyser, Robert 2001. Explaining the “natural” order of L2 morpheme acquisition in English: A meta-analysis of multiple determinants. I: *Language Learning*, nr 51. S. 1–50.
- Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja. 2004. *Iso Suomen Kielioppi*. Helsingfors: Finska Litteratursällskapet.
- Hammarberg, Björn & Viberg, Åke 1976. *Reported Speech in Swedish and Ten Immigrant Languages*. Stockholms universitet: Institutionen för lingvistik.
- Hammarberg, Björn & Viberg, Åke 1979. *Platshållartvånget, ett syntaktiskt problem i svenskan för invandrare*. Stockholms universitet: Institutionen för lingvistik.
- Harley, Birgit 1993. Instructional strategies and SLA in early French immersion. I: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 15. S. 245–260.
- 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.
- Hatch, Evelyn Marcussen & Lazaraton, Anne 1991. *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston: Heinle & Heinle.
- Housen, Alex & Simoens, Hannelore 2016. Introduction: cognitive perspectives on difficulty and complexity in L2 acquisition. I: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 38. S. 163–175.
- Holmes, Philip & Hinchliffe, Ian 1994. *Swedish: A Comprehensive Grammar*. Andra

- upplagan. New York: Routledge.
- Hyltenstam, Kenneth. 1988. Att tala svenska som en infödd – eller nästan. I: Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger (red.) *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym 1: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion*. Stockholm: Stockholms universitet. S. 138–156.
- Hyltenstam, Kenneth 1992. Non-native Features of Near-native Speakers. On the Ultimate Attainment of Childhood L2 Learners. I: Harris, Richard Jackson (red.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers. S. 351–368.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger 1983. Invandrares svenska. En kritisk genomgång av materialet i projektet Svenska för invandrare (Josefson 1979), särskilt med avseende på dess vidare användningsmöjligheter. I Hammarberg, Björn (red.): *Studium av ett invandrarsvenskt språkmateriale* (SSM Report 9). Stockholm: Stockholms universitet. S. 5–51.
- Jaakkola, Hanna 2000. Kielitiedosta kielitaitoon. I: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (red.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. S. 145–156.
- Källström, Roger 2000. "man vet inte riktigt va e detta". I: Grönberg, Anna Gunnarsdotter, Lundqvist, Aina, Norén, Kerstin, Wallgren-Hemlin, Barbro & Wirdenäs, Karolina (red.) *Sett och hört – en vänskrift tillägnad Kerstin Nordenstam på 65-årsdagen*. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 201–211.
- Lahtinen, Sinikka & Toropainen, Outi 2015. Användningen av frågor i en L2-korpus bestående av finska och svenska inlärttexter. I: *NordAnd, nr 10*. S. 81–108.
- Lieven, Elena & Tomasello, Michael 2008. Children's first language acquisition. I Robinson, Peter & Ellis, Nick, C. (red.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge. S. 168–196.
- Long, Michael H. 1990. The least a second language acquisition theory needs to explain. I: *TESOL Quarterly, nr 24*. S. 649–666.
- Lyster, Roy 2007. *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- 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. I: *Journal of Immersion and Content-based Language Education, nr 6*. S. 57–84.
- Nyqvist, Eeva-Liisa 2018b. Species och artikelbruk hos finska språkbads elever i årkurs 6. I: *Folkmålsstudier, nr 56*. S. 73–104.
- Nyqvist, Eeva-Liisa 2018c. Mastering complex Swedish NPs: A comparison of non-immersion pupils and immersion L1 Finnish pupils. I: *Journal of European Second Language Association, nr 2*. S. 14–23.
- Nyqvist, Eeva-liisa (insänt). Subordinate Questions in Swedish by 12- and 15-Year-Old Finnish Immersion Students. Ett opublicerat manuskript.
- Paavilainen, Marika 2015. *Inläring och behärskning av svenskans verb- och adjektivböjning samt negationens placering hos finska grundskolelever*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

- Philipsson, Anders 2007. *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish. Theoretical Interpretations of Grammatical Development and Effects of Different Elicitation Techniques*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Rahkonen, Matti & Håkansson, Gisela 2008. Production of written L2-Swedish – Processability or input frequencies? I: Kessler, Jörg-Ullrich (red.) *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. S. 135–161
- Ringbom, Håkan 2007. *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SAG1 = Teleman, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson 1999. *Svenska Akademiens grammatik. Vol. 1*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- SAG4 = Teleman, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson 1999. *Svenska Akademiens grammatik. Vol. 4*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Savijärvi, Marjo 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Schmidt, Richard W. 1990. The role of consciousness in second language learning. I: *Applied Linguistics, nr. 11*. S. 129–158.
- Sipola, Sirpa 2008. Den språkliga korrektheten i uppsatser på svenska. I: Swanström, Taija (red.) *Språkbåd: två språk i Utveckling. Kielikylpy: Kaksi Kieltä Kehityksessä*. Åbo: Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi. S. 79–91.
- Statsrådets förordning 422/2012 om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Lidp450669344>>
(17/4 2018)
- SUKOL 2017= Finska språkläraryrkesförbundets webbsidor.
https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivali_nnoista
(17/4 2018)
- Swanström, Taija (red.) 2008. *Språkbåd: två språk i utveckling. Kielikylpy: kaksi kieltä kehityksessä*. Åbo: Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi.
- Utbildningsstyrelsen 2014. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vesterbacka, Siv 1991. Ritualized Routines and L2 Acquisition: Acquisition Strategies in an Immersion Programme. I: *Journal of Multilingual and Multicultural Development, nr 12*. S. 35–43.
- Viberg, Åke 1990. Bisatser i inläraresperspektiv. I: Tingbjörn, Gunnar (red.) *Andra Symposiet om Svenska som Andraspråk i Göteborg 1989*. Stockholm: Scriptor. S. 388–362.

Bilaga 1. Testet

Skriv om. **Exempel:** *Hur kallt är det?* → *Jag vet inte hur kallt det är.*

Vad menar du?	Jag kan inte förstå_____
Får jag komma med?	Vem vet_____
Vad står på tavlan?	Kan du säga mig_____
Hur gick det?	Jag ville bara veta_____
Vem gjorde det?	Vet ni_____
Kommer du med?	Kan du berätta mig_____
Varför gjorde de så?	Vet du_____
Var maten god?	Jag undrar_____
Regnar det i morgon?	Vi vet inte_____
Vad är klockan?	Han frågade bara_____
Vad har hänt?	Nu vet jag inte alls_____
Vilka lärare talar svenska med er?	Berätta,_____